

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1 Place et rôle de l'ELVE dans la construction globale des savoirs des élèves | 6 |
| 2 Place et rôle des cycles à l'école primaire | 7 |
| 3 Le numérique à l'école primaire | 8 |
| 3.1 Philippe TESTARD-VAILLANT. 2009. <i>Internet, un outil au service de la démocratie ?</i> | 9 |
| 4 Enseignement du fait religieux et de la morale | 10 |
| 4.1 Philippe CLAUS. 2011. <i>Enseigner les faits religieux dans le premier degré</i> | 11 |
| 4.2 Vincent PEILLON. 2013. <i>Pour un enseignement laïque de la morale</i> | 13 |
| 5 Hétérogénéité et différenciation pédagogique | 15 |
| 5.1 Bruno ROBBES. 2009. <i>La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel [. . .]</i> | 16 |
| 5.2 Bruno SUCHAUT. 2007. <i>L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation</i> | 19 |
| 6 Le climat scolaire | 21 |
| 6.1 Centre d'analyse stratégique. 2013. <i>Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative</i> | 22 |
| 7 Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école | 23 |
| 8 La violence à l'école | 24 |
| 8.1 Figaro.fr. 2013. <i>Une campagne contre le harcèlement scolaire</i> | 25 |
| 9 Le travail personnel à la maison | 26 |
| 9.1 Circulaire n° 94-226. 1994. <i>Suppression des devoirs à la maison</i> | 27 |
| 9.2 Circulaire n° 64-496. 1964. <i>Interdiction des devoirs à la maison pour les élèves des classes primaires</i> | 29 |
| 9.3 DILA (Premier ministre). 2013. <i>Peut-on donner des devoirs à la maison à un élève de l'école primaire ?</i> | 30 |
| 9.4 Marie-Estelle PECH. 2013. <i>Les parents plébiscitent les devoirs à la maison</i> | 31 |
| 10 Les rythmes scolaires à l'école maternelle | 32 |
| 10.1 François TESTU. <i>Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires</i> | 33 |
| 11 Évaluer les élèves | 35 |
| 11.1 Dictionnaire de l'éducation. 2008. <i>Évaluation (Théories de l')</i> | 36 |
| 11.2 Pierre MERLE. 2013. <i>Entretien</i> | 38 |
| 12 Inclusion scolaire des élèves handicapés | 39 |
| 12.1 Circonscription Toulon Var ASH. 2012. <i>Guide pratique relatif aux missions d'AVS-i</i> | 40 |
| 12.2 Véronique SOULÉ. 2013. « <i>À l'école, un statut et des CDI</i> » | 43 |
| 12.3 Vincent MARTINEZ. 2013. « <i>S'interroger sur les réponses pédagogiques et extra pédagogiques</i> » | 44 |
| 13 La scolarisation des enfants de moins de trois ans | 45 |
| 13.1 Thierry VASSE. 2011. <i>Le guide de l'ATSEM</i> | 46 |
| 14 Le harcèlement à l'école | 47 |
| 14.1 Ministère de l'Éducation nationale. 2013. <i>La lutte contre le harcèlement est l'affaire de tous</i> | 48 |
| 14.2 Nicole CATHELIN. 2008. <i>Le harcèlement à l'école</i> | 50 |
| 15 La scolarisation des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle | 51 |
| 15.1 Mission maternelle Val de Marne. 2013. <i>Scolarisation des moins de trois ans</i> | 52 |
| 16 L'argent à l'école | 54 |
| 16.1 Éduscol. <i>Financement des écoles</i> | 55 |
| 16.2 Circulaire n° 99-136. 1999. <i>Sorties scolaires</i> | 57 |
| 17 Violence et incivilités | 58 |
| 17.1 Autonomes de solidarité laïques. 2012. <i>L'incivilité scolaire</i> | 64 |
| 17.2 Alain BAUER. 2010. <i>Mission sur les violences en milieu scolaire et la place de la famille</i> | 66 |
| 18 La liaison école-collège | 69 |
| 18.1 IA Tours. 2009. <i>Pour un PPRE passerelle efficace</i> | 70 |

| | |
|--|------------|
| 19 La motivation scolaire | 71 |
| 19.1 Fabien FENOUILLET. 1999. <i>Apprendre autrement aujourd'hui : la motivation à l'école</i> | 72 |
| 19.2 André GIORDAN. 2010. <i>Le désir d'apprendre : un oublié de l'école</i> | 75 |
| 19.3 Claude SEIBEL. 2013. <i>Vers la réussite de tous les enfants à l'école</i> | 76 |
| 20 La lutte contre le harcèlement à l'école | 77 |
| 20.1 MEN. 2011. <i>Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter</i> | 78 |
| 20.2 Éric DEBARBIEUX. 2011. <i>Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École</i> | 80 |
| 21 Séjours scolaires dans le premier degré | 82 |
| 21.1 Circulaire n° 2005-001. 2005. <i>Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré</i> | 83 |
| 21.2 Véronique CONCHE et Laurence LEPAROUX. 2002. <i>En classe de découverte</i> | 86 |
| 22 La violence en milieu scolaire | 88 |
| 22.1 Circulaire n° 2006-125. 2006. <i>Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire</i> | 89 |
| 22.2 Emmanuel DAVIDENKOFF. 2013. <i>En France, le climat de discipline dans les écoles s'est dégradé [...]</i> | 91 |
| 22.3 Laurence UKROPINA et Jean ROSTAND. 2011. <i>Les enseignants en cause</i> | 93 |
| 23 Agir contre l'illettrisme | 95 |
| 23.1 Jean-Paul BRIGHELI. 2013. <i>Comment l'école fabrique l'échec scolaire</i> | 96 |
| 23.2 Circulaire n° 2013-179. 2013. <i>Prévenir l'illettrisme</i> | 98 |
| 23.3 George PAU-LANGEVIN. <i>Agir contre l'illettrisme : l'école se mobilise</i> | 100 |
| 24 L'accueil et la scolarisation d'enfants jeunes | 101 |
| 24.1 Marie-Pierre HAMEL et Sylvain LEMOINE. 2012. <i>Quel avenir pour l'accueil des jeunes enfants ?</i> | 102 |
| 24.2 Daniel CALIN. 1999. <i>L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle</i> | 103 |
| 25 Vie scolaire | 105 |
| 26 Le principe de gratuité et fournitures scolaires | 106 |
| 26.1 Bulletin officiel hors série n° 7. 1999. <i>Principe de gratuité</i> | 107 |
| 27 Le socle commun des connaissances et des compétences | 108 |
| 27.1 IGEN. 2007. <i>Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis</i> | 109 |
| 27.2 Académie de Grenoble. 2012. <i>Mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences</i> | 110 |
| 28 L'éducation artistique et culturelle à l'école | 112 |
| 28.1 DGESCO. <i>Palier 2 du LPC</i> | 113 |
| 29 Enseignements primaire et secondaire / socle commun | 115 |
| 30 L'enseignement de la laïcité à l'école | 116 |
| 30.1 Bernard STASI. 2004. <i>Laïcité</i> | 117 |
| 31 La formation du citoyen au cœur des programmes de l'École | 118 |
| 31.1 Dominique SCHNAPPER. 2001. <i>La citoyenneté</i> | 119 |
| 31.2 Mona OZOUF. 1984. <i>Histoire et instruction civique</i> | 120 |
| 31.3 Rapport « Refondons l'École ». 2012. <i>L'École comme lieu de formation civique et éthique</i> | 121 |
| 31.4 Alain ETCHEGOYEN et André COMTE-SPONVILLE. 2004. <i>Égalité / Égalité des chances</i> | 123 |
| 32 Agir sur le climat scolaire | 125 |
| 33 Le suivi de la scolarité par les parents | 126 |
| 34 Rythmes scolaires en maternelle | 127 |
| 34.1 2013. <i>Rythmes scolaires, des recommandations pour les maternelles</i> | 128 |
| 34.2 AGEEM. 2013. <i>Refondation de l'école de la République</i> | 129 |
| 35 Continuité des apprentissages et personnalisation des parcours scolaires | 130 |
| 36 Parcours de scolarisation de l'enfant handicapé | 131 |
| 36.1 Éric PLAISANCE. 2007. <i>Intégration ou inclusion ?</i> | 132 |
| 36.2 Rapport n° 2012-162. 2012. <i>L'accompagnement des élèves en situation de handicap</i> | 134 |

| | |
|--|------------|
| 37 Les sorties scolaires | 135 |
| 38 Les sanctions à l'école | 136 |
| 38.1 Jean-François VINCENT. 1999. <i>Associer les élèves à l'élaboration des règles</i> | 137 |
| 39 Les TICE à l'école | 139 |
| 39.1 MEN. 2012. <i>Faire entrer l'École dans l'ère du numérique : un impératif pédagogique [. . .]</i> | 140 |
| 39.2 Éduscol. 2013. <i>Études européennes sur les TICE à l'école</i> | 142 |
| 39.3 André TRICOT. 2010. <i>Grâce aux TICE, une école plus efficace ? À voir</i> | 143 |
| 40 Sujet40 | 145 |
| 40.1 Circulaire n° 2013-142. 2013. <i>Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires</i> | 146 |
| 40.2 Jean-Louis AUDUC. 2012. <i>Dix conseils pour bien gérer les relations parents-enseignants</i> | 147 |
| 41 Les devoirs à la maison | 151 |
| 41.1 Louise CUNEO. 2012. <i>Les devoirs à la maison</i> | 152 |
| 41.2 HCEE. 2005. <i>Le travail des élèves pour l'école dehors de l'école</i> | 153 |
| 41.3 Accompagnement à la scolarité : guide pratique. <i>Comment aider mon enfant dans son travail personnel ?</i> | 154 |
| 41.4 Philippe MEIRIEU. 2012. <i>Le travail à la maison : question pédagogique, question sociale [. . .]</i> | 156 |
| 42 La gestion de la difficulté scolaire | 158 |
| 42.1 Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire ». 2010. <i>Le redoublement, inutile et dangereux</i> | 159 |
| 42.2 Académie de Montpellier. <i>Pistes à valoriser pour des stratégies alternatives au redoublement</i> | 161 |
| 42.3 Bruno SUCHAUT. 2009. <i>L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs</i> | 163 |
| 43 Les devoirs à la maison, le travail hors de la classe | 164 |
| 43.1 Entretien de Séverine KAPKO. 2012. <i>Le « bon devoir », c'est celui que l'élève peut faire seul</i> | 165 |
| 43.2 IGEN. 2008. <i>Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité</i> | 167 |
| 44 Continuité des apprentissages | 169 |
| 44.1 Collège Rosa Parks – Chateauroux (36). 2013. <i>Aménagement harmonisé CM2 – 6ème</i> | 170 |
| 45 Réussir à l'école | 172 |
| 45.1 George PAU-LANGEVIN. 2013. <i>Pacte pour la réussite éducative</i> | 173 |
| 45.2 Philippe MEIRIEU. 2011. <i>Éducation formelle et non formelle</i> | 175 |
| 46 Le harcèlement à l'école | 177 |
| 47 Punitions et sanctions | 178 |
| 47.1 Bruno ROBBES. 2005. <i>Quelles sanctions possibles à l'école maternelle et élémentaire ?</i> | 179 |
| 47.2 Nathalie ANTON. 2012. <i>Les punitions à l'école sont-elles vraiment efficaces ?</i> | 181 |
| 48 Scolarisation des enfants handicapés | 182 |
| 49 La mission de l'école | 183 |
| 50 Scolarisation des élèves handicapés | 184 |
| 51 La violence à l'école | 185 |
| 51.1 Philippe MEIRIEU. 2006. <i>Violences scolaires . . .</i> | 186 |
| 51.2 2013. <i>Convention pour la protection de l'enfance et la prévention de la violence en milieu scolaire</i> | 187 |
| 51.3 Éric DEBARBIEUX. 2008. <i>Les dix commandements contre la violence à l'école</i> | 190 |
| 52 Sanction et Éducation | 192 |
| 52.1 Direction des services départementaux des Alpes-Maritimes. 2013. <i>Règlement scolaire départemental</i> | 193 |
| 52.2 Philippe MEIRIEU. 2006. <i>La question des sanctions et la problématique « comprendre ou juger »</i> | 194 |
| 53 Gestion des intervenants extérieurs | 196 |
| 53.1 Direction académique du Jura. 2009. <i>Les intervenants extérieurs à l'école primaire</i> | 197 |

| | |
|--|------------|
| 54 Le partenariat dans l'Éducation au développement durable | 198 |
| 54.1 <i>Éducation au développement durable : Seconde phase de généralisation de l'EDD</i> | 199 |
| 54.2 Circulaire n° 2010-083. 2010. <i>Mise en place de l'ASTEP</i> | 201 |
| 54.3 Bruno MAGNES. 2013. <i>500 élèves sensibilisés au développement durable avec Leclerc</i> | 202 |
| 54.4 Présentation du projet de la Main à la pâte. « <i>Quand la Terre gronde</i> », un projet d'éducation au risque | 203 |
| 55 Le numérique à l'école | 204 |
| 55.1 MEN. 2013. <i>Les nouveautés de la rentrée 2013</i> | 205 |
| 55.2 Jean-Michel LE BAUT. 2014. <i>Les chemins numériques du savoir</i> | 206 |
| 56 Le cyber harcèlement | 209 |
| 56.1 MAIF. 2013. <i>Réseaux sociaux, quels risques pour vos enfants ?</i> | 210 |
| 56.2 MEN et Non au harcèlement. 2013. <i>Agir contre le harcèlement à l'école</i> | 211 |
| 56.3 MEN. 2013. <i>Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves</i> | 212 |
| 57 La place de la laïcité à l'école primaire | 214 |
| 57.1 Jacques VALADE. 2004. <i>L'école de la République, pilier de la laïcité</i> | 215 |
| 58 La lutte contre le harcèlement et les violences scolaires à l'école | 217 |
| 58.1 MEN. <i>Charte d'engagement contre le harcèlement</i> | 218 |
| 59 Enseigner par et au numérique à l'école | 221 |
| 59.1 Vincent PEILLON. 2012. <i>Stratégie pour le numérique à l'École</i> | 222 |
| 59.2 Périne BROTCORNE. 2012. <i>Génies contre incompétents</i> | 224 |
| 60 Place de l'élève dans la scolarité réfléchie sur la base des textes de lois | 226 |
| 60.1 Michèle SELLIER. 2008. <i>Histoire et changement</i> | 227 |
| 60.2 Vincent PEILLON. 2013. <i>Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République</i> | 230 |
| 61 Travailler en équipe de cycle | 232 |
| 61.1 Philippe PERRENOUD. 2008. <i>Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme</i> | 233 |
| 62 S'approprier le langage et l'écrit à l'école maternelle | 236 |
| 62.1 Éduscol. <i>Pour une première culture littéraire à l'école maternelle</i> | 237 |
| 62.2 Éduscol. <i>Le développement de l'enfant</i> | 238 |
| 63 La place des parents à l'école | 240 |
| 64 L'innovation | 241 |
| 64.1 Jacques GEORGES. <i>Clarifier la notion d'innovation</i> | 242 |
| 64.2 Vincent PEILLON. 2013. <i>La refondation de l'école faite sa rentrée</i> | 244 |
| 64.3 MEN. 2013. <i>La priorité à l'école primaire</i> | 245 |
| 65 La personnalisation des parcours | 246 |
| 65.1 Sylvain GRANDSERRE. 2013. <i>Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1</i> | 247 |
| 66 Enseignement de l'histoire | 249 |
| 66.1 2001. <i>Annexe à la Recommandation relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle</i> | 250 |
| 66.2 Dominique DESVIGNES. 2008. <i>La culture historique en questions : les programmes de l'école primaire</i> | 252 |
| 67 La laïcité à l'école | 254 |
| 67.1 Abdennour BIDAR. 2012. <i>Pour une pédagogie de la laïcité à l'école</i> | 255 |
| 68 Le climat scolaire | 256 |
| 69 Lutte contre le décrochage scolaire | 257 |
| 69.1 Inspection générale. 2014. <i>Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire</i> | 258 |
| 69.2 Inspection générale. 2014. <i>Pistes d'évolution pour une politique de lutte contre le décrochage scolaire</i> | 259 |
| 70 Le projet d'école | 260 |
| 70.1 Philippe PERRENOUD. 2008. <i>Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme</i> | 261 |
| 71 Le redoublement | 263 |

| | |
|---|------------|
| 72 La place des parents à l'école | 264 |
| 72.1 Georges FOTINOS. 2014. <i>L'état des relations école-parents : Entre méfiance, défiance et bienveillance</i> | 265 |
| 72.2 Philippe MEIRIEU. 2014. <i>Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents...</i> | 266 |
| 72.3 Denis MEURET. <i>Les parents et l'école au Québec et en France</i> | 268 |
| 73 Former des citoyens réflexifs | 269 |
| 73.1 CSP. 2014. <i>Projet de socle commun de connaissance, de compétence et de culture</i> | 270 |
| 74 Dispositif plus de maitres que de classes | 271 |
| 74.1 Académie de Paris, site de la circonscription de la Goutte d'Or. <i>La co-intervention</i> | 272 |
| 74.2 Inspection générale. 2014. <i>Rapport sur le dispositif « plus de maitres que de classes »</i> | 273 |
| 75 Le conseil école-collège | 274 |
| 76 Le conseil école-collège | 275 |
| 76.1 Inspection générale. 2014. <i>La mise en place des conseils école-collège</i> | 276 |
| 77 L'évaluation des élèves | 277 |
| 78 L'évaluation des élèves | 278 |
| 79 L'évaluation | 279 |

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°1

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Place et rôle de L'ELVE dans la construction globale des savoirs des élèves

Dossier :

Texte 1 : Site Eduscol : Les langues vivantes étrangères à l'école

Texte 2 : BOEN N°29 du 20 juillet 2006 : Socle commun de connaissances et de compétences - Décret. N° 2006-830 du 11 juillet 2006

Texte 3 : B.O.E.N. Hors-série N°8 : 30 août 2007 - Les programmes de langues étrangères pour l'école primaire.

Texte 4 : Site Eduscol : Les compétences des élèves en compréhension des langues vivantes étrangères en fin d'école - Note d'information - N° 12 du 04 avril 2012

Questions posées au candidat

- En vous aidant des documents fournis, pouvez-vous préciser la place et le rôle de l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans le parcours scolaire des élèves ?
- A partir des documents, pouvez-vous décrire les caractéristiques principales des modalités d'enseignement d'une langue vivante étrangère ?
- En quoi l'enseignement d'une langue vivante étrangère peut enrichir le cadre de la polyvalence de l'enseignant du premier degré ? Illustrer votre propos par quelques exemples.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°2

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Place et rôle des cycles à l'école primaire

Dossier

Texte 1 : Décret N° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège

Texte 2 : BOEN N°32 du 5 septembre 2013 : Cycles d'enseignement à l'école et au collège et conseil école-collège

Texte 3 : Site Eduscol : L'école élémentaire - Les compétences attendues des élèves par cycle

Texte 4 : Code de l'éducation : Article D321-15 - Le conseil des maîtres de cycle

Texte 5 : Bulletin officiel, Hors-série N° 3 du 19 juin 2008 - Horaires et programmes de l'école maternelle et élémentaire.

Questions posées au candidat

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place et le rôle des cycles d'enseignement à l'école ?
- A votre avis, comment favoriser la mise en œuvre concrète des objectifs poursuivis dans les programmes par la mise en place des cycles d'enseignement ?
- A partir d'un exemple didactique simple, expliquez les liens et démarches possibles au cœur de la politique scolaire des cycles ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°3

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le numérique à l'école primaire

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 (N° 2013-060 du 10 avril 2013). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique. Texte publié au BOEN N°15 du 11 avril 2013.

Texte 2 : BOEN Hors-série N°5 du 12 avril 2007 « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire ».

Texte 3 : Extrait du journal du CNRS, Philippe Testard-Vaillant, « Internet, un outil au service de la démocratie ? », N°231 avril 2009, <http://www2.cnrs.fr/journal/4297.htm>

Questions posées au candidat

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place que l'école primaire fait au numérique ?
- En quoi le numérique vous paraît-il une modalité possible à la différenciation pédagogique ?
- Comment le numérique peut-il être un outil au service de la citoyenneté de l'élève ?

Texte 3 :

Extrait du journal du CNRS, Philippe Testard-Vaillant, « Internet, un outil au service de la démocratie ? », n°231 avril 2009, <http://www2.cnrs.fr/journal/4297.htm>

« *Net-politique* », « *e-gouvernement et e-administration* », « *citoyenneté numérique* »... : autant d'expressions en vogue qui traduisent un « *reformatage* », grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, des règles à la base du fonctionnement de l'espace public dans nos sociétés. Ce dernier, rappelle Éric Dacheux, professeur à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, et membre du laboratoire « *Communication et politique* » du CNRS, « est un des concepts fondamentaux de la démocratie. Il désigne le lieu symbolique où peuvent s'exprimer toutes les opinions qui structurent le jeu politique, où l'on traite des questions relevant de la collectivité ». Sauf que cet espace, qui concourt à une certaine pacification des mœurs sociales « en substituant la communication à la violence physique » et qui se veut universel, est inégalitaire puisque tout le monde n'y a pas accès. Ce qui explique, selon Laurence Monnoyer-Smith, professeur en sciences de l'information et de la communication à l'université de Compiègne et membre du même laboratoire, qu'« un mouvement de fond, venu de la société civile, se dessine, qui réclame d'autres "modalités de participation" que celles qui existaient jusqu'ici et qui passaient par les instances que sont le Parlement, les syndicats, les partis politiques et les associations ».

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°4

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Enseignement du fait religieux et de la morale.

Dossier :

Texte 1 : Texte de l'intervention « Enseigner les faits religieux dans le premier degré », par Philippe Claus (mars 2011) Inspecteur général de l'éducation nationale, source Eduscol « Enseigner les faits religieux dans une école laïque »

Texte 2 : Extrait du Rapport « Pour un enseignement laïque de la morale », remis à Vincent Peillon, ministre de l'Education Nationale. (2013)

Texte 3 : BOEN Hors-série N°3 du 19 juin 2008 « Horaire et programme d'enseignement de l'école primaire » Extrait

Questions posées au candidat :

- A partir des documents proposés pouvez-vous préciser la place et le rôle de l'enseignement du fait religieux et celui de la morale à l'école primaire?
- Une évaluation de l'enseignement laïque de la morale à l'école primaire est-elle possible ? Comment pouvez-vous l'envisager ?
- Quelles connaissances, compétences, pratiques, communications de l'enseignant sont nécessaires à une action pédagogique efficace dans les domaines liés au thème du sujet ?

Texte 1

Texte de l'intervention « Enseigner les faits religieux dans le premier degré » Par Philippe Claus, Inspecteur général de l'éducation nationale, source Eduscol « Enseigner les faits religieux dans une école laïque » mars 2011).

Au cours des dix dernières années, l'enseignement des faits religieux est apparu de manière explicite ou implicite dans le socle commun et dans les programmes.

Le socle commun, instauré par la loi d'orientation et de programme de 2005, donne une définition de ce que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire :

Compétence 5 culture humaniste : des connaissances :

- périodes, dates, grandes figures, événements fondateurs de l'histoire de France reliée à celle de l'Europe et du monde ;
- culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (Illiade, fondation de Rome, Bible) ; connaissance des œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales architecturales ou cinématographiques ;
- comprendre l'unité et la complexité du monde par la diversité des religions, du fait religieux en France en Europe et dans le monde, en prenant appui sur les textes fondateurs, la Bible et le Coran en particulier.

Compétence 6 sociale et civique : le principe de laïcité notamment
Cette maîtrise est attestée par un livret personnel de compétences.

Les programmes, ceux publiés en 2008 pour l'école primaire, définissent ce que les enseignants doivent enseigner pour que les élèves maîtrisent le socle aux deux premiers paliers.

Les faits religieux sont présents dans les programmes d'histoire de l'école élémentaire (explicitement au cycle 3) par les questions comme la christianisation du monde gallo-romain, le rôle de l'Eglise au Moyen-âge, la découverte de l'Islam, ou catholiques et protestants pour les temps modernes, et par des événements ou des personnages (exemple : le baptême de Clovis, Henri IV et l'édit de Nantes ou la loi de séparation des Eglises et de l'Etat...)

Dès l'école maternelle et au cycle 2 les faits religieux peuvent être objet de travaux : réflexion sur le sens des fêtes par exemple.

Les faits religieux sont aussi présents en littérature et dans le nouvel enseignement l'histoire des arts.

Comment aborder les faits religieux avec de jeunes élèves ?

Il faut convaincre les enseignants polyvalents d'utiliser au mieux la latitude donnée par les programmes qui globalisent le temps consacré à la culture humaniste pour construire des projets globaux autour de faits religieux.

Trois cycles : trois approches

- à l'école maternelle les maîtres peuvent par une première approche de faits religieux atteindre des objectifs qui tiennent du « devenir élève » et surtout de la langue et du langage ;
- au cycle 2, il s'agit de découverte et de mémorisation de repères ;
- au cycle 3, les faits religieux s'inscrivent dans le cadre des disciplines en réseau qui constituent la culture humaniste, l'histoire et l'histoire des arts en particulier.

Un enseignement qui renforce la maîtrise de la langue

L'initiation de l'élève à une première approche des faits religieux et à forme modeste mais réelle d'esprit critique nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances sous la forme d'exposés du maître ou de récits divers et brefs dont la compréhension sera vérifiée.

L'enseignement des faits religieux offre la possibilité de lire une grande variété de textes et d'images. Le travail sur le lexique, la découverte de mots nouveaux et le réinvestissement régulier

de ceux que l'on croit assimilés doit être un réflexe comme il l'est dans les séquences de français. Cette activité ne concerne pas exclusivement le vocabulaire spécifique aux faits religieux. La compréhension des documents qui peuvent illustrer l'approche des faits religieux est rendue plus aisée lorsqu'elle est étayée par quelques éléments de réflexion sur la langue. Ainsi le mode et le temps des verbes employés est souvent un bon indice pour savoir si l'auteur du texte est un témoin direct ou non ; c'est aussi une excellente occasion pour réactualiser des connaissances. A l'oral, une attention particulière au modèle linguistique utilisé par les élèves est indispensable. Il s'agit d'habituer les élèves à utiliser pour leurs échanges une langue de communication simple mais rigoureuse et précise.

Faire écrire les élèves dans un enseignement où le récit et la description tiennent une place majeure, c'est participer aux compétences attendues en matière de maîtrise de la langue française : « élaborer et écrire un récit (ou une description) d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support (l'analyse de documents peut en être un) en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ». Ces diverses formes d'écrit peuvent être de reformulation, de « création », mais aussi et systématiquement de manière collective ou individuelle de construction d'une courte synthèse ; la trace écrite devrait à l'issue de chaque séquence faire émerger l'essentiel. Dans ce cadre, la qualité de l'écrit dans les cahiers devrait être systématiquement valorisée.

En conclusion

Il convient de souligner qu'à l'école primaire, les liens encore confiants avec les familles facilitent une première approche des faits religieux dans un climat plus apaisé qu'au collège. La découverte de l'altérité prend ici tout son sens.

Texte 2

Extrait du Rapport « Pour un enseignement laïque de la morale », remis à Vincent Peillon, ministre de l'Education Nationale. (Lundi 22 avril 2013)

Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz Avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte

III. Un enseignement laïque de la morale : quelles modalités ?

[...] Nous proposons donc d'articuler l'enseignement laïque de la morale autour de deux grandes dimensions : une dimension d'enseignement proprement dite, et une dimension « vie de la classe » et « vie scolaire », pour favoriser une culture de la responsabilité, de l'égalité, de la coopération et de la solidarité, pour favoriser ainsi une culture morale.

Pédagogie de la morale

Il importe grandement d'expliciter ce que doit être la méthode pédagogique. Ce n'est pas, en effet, seulement le moyen de faire passer un contenu. La méthode pour l'enseignement moral configue également le contenu. En matière d'éthique ou de morale, la démarche suppose un sujet libre, capable par l'usage de sa raison et de sa volonté, de choisir des valeurs auxquelles il décide de se référer et de les inscrire dans les actes. L'enseignement de la morale ne peut qu'être fondé sur le respect de cette liberté du sujet, et doit lui permettre de l'exercer dans la considération des valeurs et des règles (ou obligations) que ces valeurs fondent et justifient dans la vie en société.

Le principe pédagogique à privilégier, en l'adaptant aux différents niveaux et à différents exercices, est donc le libre examen auquel les élèves sont progressivement exercés. Cela conduit à penser que la discussion, l'échange, la confrontation des points de vue, la coopération et la participation dans des projets communs sont des moyens efficaces pour développer les capacités à comprendre les problèmes moraux qui font la trame de la vie sociale. La discussion, appuyée sur une analyse réfléchie, guidée, garantie par l'enseignant permet de cultiver le jugement moral. Lecture de textes, études de cas, présentation de dilemmes moraux, pratique de jeux de rôle, activités théâtrales, engagement dans un projet sont autant de possibilités pour offrir des moments de réflexion et de structuration du jugement moral. L'apprentissage de l'argumentation est donc essentiel pour l'enseignement de la morale. L'implication des élèves et leur expression créative permettent de construire leur propre jugement.

Le rôle de l'enseignant n'est donc pas de proposer « une morale » mais de conduire les élèves à développer le courage de penser, la passion de comprendre, la volonté de s'engager.

Il n'y a évidemment pas une seule démarche pédagogique à mettre en œuvre selon les moments et les lieux. Mais l'essentiel – et à tous les niveaux du système scolaire - est de partir de l'analyse de situations (provenant de l'actualité proche ou lointaine, des domaines littéraires, cinématographiques, etc.) qui mettent en jeu des choix moraux. Les approches et les points d'appui sont conduits à être diversifiés selon les niveaux d'enseignement.

Dans le premier degré

Dans le premier degré, compte tenu de l'âge des élèves, peut se mener un travail visant l'institution des attitudes morales fondamentales : le rapport à soi-même et aux autres, la capacité à se mettre à la place des autres, à prendre des responsabilités, à coopérer, à s'entraider, la capacité à prioriser les intérêts et les valeurs.

- À l'école maternelle

À l'école maternelle, et d'autant plus dans la perspective d'une extension de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, il importe avant tout de travailler à expliciter la notion de « socialisation ». L'école maternelle est une expérience décisive pour la socialisation de l'enfant et se conformer à des règles simples de la vie commune n'est pas chose aisée pour lui : la politesse, le partage, l'hygiène, les déplacements dans un espace contraint, les exercices intellectuels et physiques, ces règles du vivre et du travailler ensemble forment l'objectif de socialisation dans le cadre scolaire qui est le propre de l'école maternelle. Petit à petit, l'école favorise l'acquisition par les élèves des capacités de coopération et d'autocontrôle, mais en prenant en compte la sensibilité des enfants, leurs rythmes ainsi que leurs compétences psychosociales. L'école maternelle vise avant tout à socialiser dans le cadre scolaire en vue d'aider l'enfant à devenir élève. Le temps des principes de la morale vient plus tard.

Il est néanmoins tout à fait possible de promouvoir, dans les pratiques des enseignants, concernant les histoires fréquemment lues aux enfants, des propositions didactiques pour amener ceux-ci à s'interroger sur ce qui se passe dans la tête des personnages, à saisir leurs buts et leurs raisons d'agir, leurs sentiments, perceptions, émotions, pensées, croyances pour les faire entrer dans un univers qui peut déboucher sur des références morales. Demain comme aujourd'hui, les enseignants de l'école maternelle sauront se placer « à hauteur d'enfant » pour identifier ce qui est accessible.

À l'école primaire

A l'école primaire, les textes de 2008 et de 2011, qui sont actuellement en vigueur, font de « l'instruction civique et morale » un enseignement à part entière, avec un « temps régulier » à y consacrer dans la journée. Le principe doit en être maintenu et l'horaire précisé, avec, au moins, une heure par semaine. Mais une autre approche doit être proposée. Les évaluations qui ont été menées depuis l'introduction de ce nouvel enseignement, ainsi que les auditions faites, montrent que la méthode des « adages » moraux et juridiques n'a eu pratiquement pas d'effets dans les classes. Les deux priorités qui ressortent, en moyenne, concernent, d'une part, l'apprentissage des règles de la vie commune en classe et dans l'établissement, d'autre part, essentiellement dans le cycle des apprentissages fondamentaux, des connaissances en éducation civique souvent limitées aux symboles de la République. Cette situation n'est pas satisfaisante. S'il n'est pas souhaitable de fonder l'enseignement de la morale sur des maximes ou des adages, par trop figés, et pas plus sur des qualités humaines érigées en vertus quelles que soient les circonstances, il est dommageable d'identifier la morale avec le seul apprentissage des règles. Les règles sont des moyens pour organiser la vie collective, mais ne sont pas à même de répondre aux questions sur lesquelles l'homme s'interroge. Enseigner la morale demande de privilégier une démarche d'apprentissage méthodique et régulière à partir de supports diversifiés, textes littéraires, contes, documents, images, films, situations de la vie quotidienne.

À l'école primaire, cet enseignement doit prévoir un travail continu et soutenu dans le langage : expliquer, argumenter, justifier, exprimer ses émotions, ses désaccords, avec un vocabulaire de plus en plus étendu, s'exercer dans le langage, comprendre que le langage engage la responsabilité de celui qui parle et qui écrit sont des compétences fondamentales à acquérir dans un enseignement moral à l'école. L'épreuve des autres se fait dans le langage. À l'école primaire, l'élève doit entrer dans la morale en comprenant qu'elle le concerne, qu'elle parle de lui, de ses attitudes, de ses actions, de ses relations avec les autres, corporelles et langagières.

Pour la formation du jugement moral, il est souhaitable de mettre en œuvre les études de cas et la méthode des dilemmes moraux, inscrits dans des situations concrètes et propices à l'apprentissage du raisonnement moral et aux pratiques langagières, la discussion et le débat argumenté, notamment. Mais d'autres méthodes existent, comme la méthode de la clarification des valeurs ou la discussion à visée philosophique que les enseignants peuvent mobiliser selon les situations, les particularités de leur classe et de leurs élèves, les difficultés rencontrées à faire communauté. Des méthodes ont aussi été éprouvées dans certains courants pédagogiques comme celui de la pédagogie institutionnelle qui renferme des trésors d'expériences et de pratiques. Et on les trouve régulièrement mises en œuvre en Belgique et au Québec, qui ont des enseignements de ce type.

En matière de méthode, la mission prône un « éclectisme » de bon aloi en soulignant que quelles que soient les voies choisies par les enseignants, il importe de considérer que l'enseignement de la morale requiert un apprentissage méthodique. Du point de vue des contenus, s'il est souhaitable que les enseignants engagent la formation des élèves en prenant appui sur les spécificités de leur classe, il est recommandé d'organiser systématiquement des activités et des situations pédagogiques autour de la relation filles-garçons. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°5

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Hétérogénéité et différenciation pédagogique

Dossier :

Texte 1 : Extrait de « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », Bruno ROBBES (2009)

Texte 2 : « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation »
Bruno Suchaut. (2007)

Questions posées au candidat :

- Le concept d'hétérogénéité se réduit-il à une inégalité de « niveaux» scolaires ? Que cela implique-t-il pour la différenciation pédagogique à mettre en œuvre ?
- L'hétérogénéité est-elle un frein ou une richesse pour les apprentissages ?
- En quoi la mise en œuvre d'un travail d'équipe est-elle importante pour une bonne gestion de l'hétérogénéité des élèves ?

Texte 1

Extrait de « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », (2009)

Bruno ROBBES, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, Chercheur associé au laboratoire CREF - EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

[...]

2. Problématique de la pédagogie différenciée

2.1. Selon différentes disciplines des sciences humaines.

La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur **un constat anthropologique** indiscutables : **l'hétérogénéité entre les humains est de fait** et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.

Au plan de **la microsociologie scolaire**, Philippe Perrenoud rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car **il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant** : Le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler. La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

Au plan de **la psychologie des apprentissages**, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns soulignent pour leur part qu'**il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière**. La pédagogie différenciée est donc **centrée sur l'élève** :

« *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »

Au plan **macrosociologique** enfin, Sabine Laurent souligne que « *la pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage* ».

Selon Françoise Campanale, ces différences peuvent être considérées de deux manières. Dans le premier cas, « *les différences individuelles constatées sont conçues comme des retards de développement, des lacunes dans les apprentissages de la prime enfance, des défauts dans la formation de la personnalité, des manques* » par rapport à une norme socioscolaire standardisée. « *Cette interprétation quantitative amène un traitement compensatoire des différences, en termes de remédiations au sens de remèdes, de soutien* ». Dans la conception qualitative des différences, on considère que « *l'école définit à travers ses normes une culture parente de celle développée dans les classes dominantes de la société. (...) Les différences témoignent alors de diversités et non de manques* », et c'est la non prise en compte de la diversité des cultures d'origine qui les créent. A cette distance culturelle s'ajoute souvent un difficile décodage des implicites pédagogiques porté par l'enseignant.

Cette conception suppose alors « *un traitement des différences (...) pluriculturel, (une) diversité des médiations et des médiateurs, (l') implication de l'élève dans l'évaluation (l'enfant doit pouvoir se saisir des normes scolaires qui ne sont pas nécessairement celles du milieu familial), (la) valorisation de l'expérience personnelle, (l') absence de jugements de valeur... ».*

« **Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ?** », telles sont les questions auxquelles la pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses.

2.2. Deux grands courants théoriques correspondant à deux modèles de société.

C'est justement à partir de la façon de considérer les différences entre élèves et d'en déduire des intentions et mises en œuvre pédagogiques que Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : **le diagnostic *a priori* (ou la gestion technocratique des différences)** et **l'inventivité régulée (ou la tension «invention/régulation »)**. L'auteur priviliege sans ambiguïté la seconde approche. Selon lui, le diagnostic *a priori* conduit à une impasse pédagogique : soit rationaliser la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des opérations mentales qui soit à peu près traitable, ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences (symboliques, affectives, sociales) dans une investigation sans limites. L'impasse tient au fait qu'en aucune façon, les remédiations pédagogiques ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des sujets, qui ne sont « *que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs* ».

En conclusion,

Meirieu estime que « *la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse* ». Au contraire, l'inventivité régulée s'attache à ne pas en rester à une pédagogie des causes, mais promeut une pédagogie des conditions. Celle-ci « *accepte comme une réalité «incontournable » le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique* ». Ainsi, l'enseignant se redonne le pouvoir d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre. La pédagogie des conditions « *s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec (...). Elle mesure aussi la nécessité du regard positif, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité d'inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper* ».

Au total, l'enjeu de la pédagogie différenciée semble liée au modèle de société à promouvoir. Technocratique d'un côté, affectant chacun à une place fixe, se servant de la détection scientifique des différences entre individus pour prévoir, planifier et exclure. À l'école, cette tentation totalitaire qui pousserait à l'extrême la logique de rationalisation et de maîtrise aboutirait à « *une école où des savants connaîtraient à l'avance la « personnalité » de leurs élèves-patients et pourraient prescrire ainsi les remédiations à programmer pour qu'ils accèdent aux savoirs définis pour eux. (...)*

Un système qui, au nom du « bien commun », prétendrait déterminer, pour chacun (...), le niveau d'opérations mentales effectives, les pré-requis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leur taux d'insertion sociale... ».

Face à ce scénario catastrophiste – mais qui n'est pas purement fictif – et auquel par chance le sujet humain réel résiste toujours, Mourad Bahloul (non daté) oppose le projet sociopolitique d'épanouissement et d'émancipation du sujet porté par la pédagogie différenciée : « *la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation* »

Si l'on suit Jean-Pierre Astolfi (1992), un tel projet est fidèle à l'esprit des initiateurs de la différenciation pédagogique, pour lesquels l'enjeu réside dans l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Une première idée en découle : « *s'efforcer de faire travailler, le plus longtemps possible, au sein des mêmes classes, une population d'élèves de plus en plus hétérogène* ». Pour cela, il s'agit de proposer « **pour tous** une diversification des activités (...) et des dispositifs institutionnels (alignement des emplois du temps, tutorat, travail en équipe des professeurs...) » (tout **en maintenant des objectifs constants**, « car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans (...) un processus sélectif »).

Adossée à l'objectif générique de **démocratisation de la réussite scolaire**, contre une normalisation comparative qui classe les élèves les uns par rapport aux autres et traduit les différences en termes d'inégalités, **la pédagogie différenciée s'appuie donc :**

- **sur des principes de diversification et d'adaptation**, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage... Les élèves sont différents : la classe homogène est un rêve, un mythe. L'école ne peut qu'être « sur mesure », chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination ;

- **sur des principes d'educabilité et d'intelligence**. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. « *Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épousé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué* ». Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement.

En substance pour Meirieu (1996), « *la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences* ».

Texte 2

L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation
Bruno Suchaut, Université de Bourgogne et Irédu-CNRS, Paru dans *Les Cahiers Pédagogiques*, N°454, juin 2007, pp. 18-19

Le terme d'hétérogénéité a fait son apparition de manière progressive dans le langage courant des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français. Cette évolution s'est traduite sur le terrain par des changements dans la composition du public d'élèves accueilli dans les établissements et la plus grande diversité des élèves est principalement le fait de deux mécanismes. Le premier tient au phénomène de massification du système qui a permis à l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs. Le second, tient à la suppression de certains paliers d'orientation, de filières (et d'une partie des structures d'enseignement spécialisé), mais aussi à une diminution sensible des redoublements. A cela, s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école, cela se traduisant par une population d'élèves moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle. Pour toutes ces raisons, de la maternelle à l'université, le public d'élèves s'est diversifié, tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier d'enseignant. Cette hétérogénéité, si souvent mise en avant dans le discours des acteurs recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... La question est alors de savoir si cette hétérogénéité du public d'élèves rend les contextes d'apprentissage moins efficace.

Pour alimenter la réflexion sur le sujet, il peut être utile de rappeler quelques résultats majeurs de la recherche en éducation sur cette question. Nous pouvons pour cela mobiliser des éléments à plusieurs niveaux d'analyse. Le premier niveau concerne de façon globale les systèmes éducatifs qui peuvent témoigner d'une plus ou moins forte hétérogénéité dans leur structure. Une recherche récente, basée sur l'exploitation des données PISA, s'est penchée sur la relation entre le degré global d'hétérogénéité des systèmes éducatifs et les performances des élèves (Duru-Bellat, Suchaut, 2005). Un indicateur de différenciation des systèmes a été construit qui prend en compte trois caractéristiques : l'importance du redoublement en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire entre les établissements. Plus cet indicateur est élevé, plus les élèves sont, très tôt, placés dans un environnement pédagogique homogène (le redoublement s'efforce d'homogénéiser le niveau des classes, de même que l'existence de filières précoces et d'établissements de niveaux scolaires différents) ; à l'inverse plus l'indicateur présente une valeur faible, plus les systèmes maintiennent une organisation caractérisée par l'hétérogénéité. On peut alors distinguer les pays selon ceux qui développent une culture de l'intégration (comme c'est le cas dans les pays nordiques et les pays asiatiques) de ceux qui favorisent une culture de la différenciation (comme c'est le cas dans les pays germaniques, les pays d'Europe de l'Est et les pays les plus pauvres de l'Europe du Sud). Les pays dont les systèmes cultivent la différenciation ont des élèves moins performants que les autres, sans pour autant dégager une élite scolaire importante. Entre autre, plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité (peu de redoublements, un tronc commun long, des établissements peu différenciés), moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de plus de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires.

Un second niveau d'analyse concerne les pratiques de constitution de classes dans les établissements scolaires et notamment la constitution de classes de niveau. Cette pratique, moins courante en France que dans les pays anglo-saxons, existe dans le second degré même si cela n'est pas toujours affiché clairement par les établissements.

Plusieurs manières, plus ou moins déguisées, existent pour regrouper les élèves selon leur niveau dont la plus connue est le choix des langues vivantes et de certaines options.

Une recherche française, menée au niveau du collège, a confirmé les résultats internationaux concernant le faible effet de la constitution de classes homogènes sur les acquisitions des élèves (Duru-Bellat, Mingat 1997). Mais ce constat valable en moyenne pour l'ensemble des élèves varie quand on se centre sur des profils scolaires particuliers. Un élève fort à tout à gagner à être scolarisé dans une classe homogène de niveau élevé alors qu'un élève faible à, quant à lui, tout à perdre à être scolarisé dans une classe homogène de faible niveau. La question de l'hétérogénéité illustre bien la problématique de l'arbitrage entre le cas général (ce qui vaut, en moyenne pour tous les élèves) et les cas particuliers (ce qui vaut spécifiquement pour tel élève). Si l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves, est un groupe classe hétérogène car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés. En fait, le faible avantage lié aux classes homogènes de niveau élevé serait principalement du au fait que le curriculum proposé aux élèves serait plus riche et plus ambitieux (Whitburn, 2001).

A niveau de l'enseignement primaire en France, le critère consensuel qui régit les procédures de constitution des classes dans les écoles est basé sur une égalité de « traitement » entre les enseignants. Les maîtres d'une même école souhaitent pouvoir bénéficier de conditions de travail comparables (dont la gestion de l'hétérogénéité du groupe classe est un élément important), les élèves bénéficiant alors de contextes d'apprentissage similaires (Leroy-Audouin, Suchaut, 2005). Dans la grande majorité des cas les équipes pédagogiques agissent donc au mieux pour établir une répartition équitable des élèves entre les classes. Cet équilibre s'applique en priorité aux effectifs en présence, mais aussi à la répartition par sexe et au niveau d'acquisition scolaire. Avec ce principe de similitude des configurations de classe sans une même école lors de l'affectation des élèves, c'est donc paradoxalement l'hétérogénéité qui est recherchée par les enseignants. Cela étant dit, d'une école à l'autre les classes peuvent être plus ou moins hétérogènes, mais aucune étude française portant sur l'enseignement primaire n'a pu mettre en évidence un effet significatif du degré d'hétérogénéité de la classe sur les progressions des élèves.

Un dernier niveau d'analyse se focalise sur les organisations pédagogiques au sein même de la classe qui peuvent permettre, notamment en constituant des groupes de niveau, de réduire l'hétérogénéité. Cette pratique peu répandue en France est très courante dans les pays anglo-saxons sous le vocable d'*« ability grouping »*. La majorité des recherches qui ont mesuré l'efficacité des groupes de niveau n'ont pas mis en évidence de bénéfices associés à cette modalité de gestion de la classe (Slavin, 1990).

La recherche fournit donc des conclusions plutôt favorables à l'hétérogénéité alors que les acteurs la perçoivent au contraire comme un frein à l'efficacité de leur travail. Les enseignants ne s'attendent sans doute pas à faire face à ce public diversifié sans doute parce que l'hétérogénéité n'apparaît pas comme une composante véritablement intégrée dans les représentations initiales du métier. Après tout, dans le passé, la classe unique de l'école rurale était un modèle d'hétérogénéité en regroupant des élèves d'âges très différents sans que cela ne fasse l'objet d'un débat de même nature qu'aujourd'hui ; c'est tout au plus le surcroît de travail, lié à la multiplicité des sections en présence dans la classe, qui pouvait être déplorée. La prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de la classe devrait être une constante de l'acte pédagogique : il y aura toujours des élèves forts, moyens et faibles, des élèves aux aptitudes variées, des élèves appartenant à des milieux familiaux qui entretiennent une plus ou moins grande proximité avec l'école ; tout est en fait une question de degré dans cette hétérogénéité et surtout de capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien. L'organisation de la scolarité en cycles dans l'enseignement élémentaire a pourtant établi un cadre favorable à la prise en compte des différences inter-individuelles dans les rythmes d'apprentissages des élèves, mais cela ne suffit sans doute pas et la solution réside encore une fois dans l'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité naturelle des élèves (Burns, 1971).[...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°6

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le climat scolaire

Dossier :

Texte 1 : Extrait de La note d'analyse N°313, Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, Centre d'Analyse Stratégique, janvier 2013, pp.1-2

Texte 2 : Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/Délégation ministérielle de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire) pp.5-6 ; 18-21

Questions posées au candidat :

Description de la situation :

La loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé font une place importante au climat scolaire avec l'objectif d' « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ».

- A partir des documents fournis, à quelles conditions les stratégies visant à améliorer le climat scolaire peuvent-elles être efficaces ?
- Quel rôle le professeur des écoles peut-il prendre dans le cadre des actions pour l'amélioration du climat scolaire ?
- La qualité du dialogue enseignant/parent peut-elle à votre avis avoir une incidence sur le climat scolaire ?

Texte 1 : Extrait de La note d'analyse N°313, Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, Centre d'Analyse Stratégique, Janvier 2013, pp.1-2

Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative

En 2010, deux élèves français sur trois déclaraient aimer "un peu" ou "beaucoup" l'école et neuf jeunes sur dix s'y sentir bien. Ce constat relativement satisfaisant doit néanmoins être nuancé. On note une forte dégradation de cette opinion avec l'âge et une différence significative liée au sexe, les garçons appréciant moins l'école que les filles. En outre, les jeunes Français ont une représentation de l'avenir professionnel très conditionnée par le niveau et le domaine d'études. Ce présupposé est à la base d'un double phénomène : il existe, d'une part, une forte concurrence entre les meilleurs élèves ou les plus favorisés sur le plan socio-économique et, d'autre part, un sentiment de démotivation chez les autres. Or plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant, mais aussi pour sa capacité d'apprentissage. Des pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont fait du bien-être un axe fort de leur pédagogie scolaire. Il apparaît que les stratégies visant à améliorer le climat scolaire, pour être efficaces, doivent s'inscrire dans le quotidien de l'établissement et impliquer l'ensemble de la communauté éducative (personnels, élèves, parents), ce qui peut exiger une série de changements modestes ou plus ambitieux. Il s'agit tant de lutter contre la violence scolaire que de valoriser la coopération entre les élèves ou encore rendre l'environnement de travail plus accueillant.

[...]

Les enjeux

Si la vocation première de l'école est la transmission du savoir, la question du bien-être des élèves a connu une impulsion à la suite de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989), qui stipule que "l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons". La même année, en France, la loi d'orientation sur l'éducation marque un tournant en plaçant l'élève au centre du système et en affirmant que l'éducation doit permettre à chacun "de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, d'exercer sa citoyenneté".

Pour autant, face aux difficultés rencontrées par le système éducatif français, qui provoqueraient notamment une aggravation des inégalités sociales, la thématique du bien-être peut paraître secondaire. La réussite scolaire ne doit-elle pas être la seule priorité de l'école ? Symétriquement, le développement psychoaffectif de l'enfant n'est-il pas du ressort de la sphère familiale ?

À ces oppositions, deux réponses peuvent être apportées. Premièrement, l'école est un espace d'accueil où les enfants passent un tiers de leur vie. Elle doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous. Deuxièmement, plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissage. Certains pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif.

Si la présente note se concentre sur l'amélioration du climat scolaire, d'autres sujets tels que les conditions d'enseignement ou les dispositifs de soutien scolaire sont également propres à favoriser le bien-être des élèves.

Le bien-être à l'école, une nécessité

Le bien-être des élèves, entendu comme l'appréciation subjective de leur expérience à l'école, revêt des enjeux majeurs en termes de santé publique, mais aussi de réussite éducative. Il est ainsi corrélé à une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats scolaires. Inversement, les jeunes qui n'aiment pas l'école ou qui se considèrent comme déconnectés de celle-ci sont plus sujets au décrochage scolaire et aux problèmes de santé mentale. Une politique éducative se fixant pour but d'améliorer le bien-être des élèves contribue donc au capital humain et social des générations futures.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°7

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la circulaire N° 2013-100 du 13-8-2013. Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École

Texte 2 : Extrait du Guide Agir contre le harcèlement à l'école du MEN. Le harcèlement entre élèves, le reconnaître, le prévenir, le traiter, pp.19-22, janvier 2012

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser en quoi la prévention et la lutte contre le harcèlement constituent un enjeu pour la réussite éducative ?

- De quels repères dispose l'enseignant pour identifier les situations de harcèlement ?

- De quels moyens dispose l'équipe enseignante pour prévenir et gérer ce type de situation ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°8

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La violence à l'école

Dossier :

Texte 1 : Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école - Circulaire N°2013-100 du 13 août 2013 parue au BOEN N°31 du 29 août 2013

Texte 2 : Une campagne contre le harcèlement scolaire - Extrait du Figaro.fr du 26 novembre 2013

Questions posées au candidat :

- À partir des documents fournis, pouvez-vous préciser les actions mises en œuvre par l'Éducation nationale pour lutter contre le harcèlement ?
- Comment peuvent se manifester les difficultés rencontrées par un élève victime de harcèlement ?
- Comment concevez-vous votre intervention à partir du moment où vous aurez recueilli l'information qui vous a été communiquée par la famille de l'enfant victime ?

Texte 2 :

Une campagne contre le harcèlement scolaire. Extrait de : Figaro.fr du 26 Novembre 2013

Vincent Peillon s'attaque au harcèlement scolaire en lançant mardi une nouvelle campagne qui cible notamment la lutte contre la cyber harcèlement dont le développement préoccupe les autorités.

Le ministre de l'Education nationale devait présenter plusieurs mesures, dont une campagne télévisée, des dessins animés pour sensibiliser les écoliers, un plan de formation des personnels et des ressources en ligne prodiguant des conseils aux élèves victimes, aux familles et aux témoins.

Le harcèlement touche environ un enfant sur dix en primaire et au collège et peut aller du vol de goûter ou des moqueries aux insultes, brimades ou menaces, jusqu'aux coups, au racket ou aux violences sexuelles.

40% des élèves disent avoir été victimes d'une agression ou méchanceté en ligne

Mais l'utilisation permanente des nouvelles technologies de communication (téléphones portables, réseaux sociaux numériques) amplifie le harcèlement entre élèves, en se poursuivant en dehors des établissements scolaires.

Ce cyber harcèlement peut prendre la forme d'insultes et de moqueries, mais aussi de propagation de rumeurs, de piratage de comptes et d'usurpation d'identité digitale, de publication de photos ou de vidéos de la victime en mauvaise posture...

En France, 40% des élèves disent avoir été victimes d'une agression ou méchanceté en ligne. Le moyen le plus fréquemment cité reste le texto pour un élève sur cinq, suivi d'appels téléphoniques méchants, humiliants et désagréables, de l'usurpation d'identité, de l'exclusion d'un groupe social en ligne et de problèmes sur un forum de discussion.

Les violences ont des conséquences graves en termes de santé mentale des enfants - avec perte de confiance, troubles psychologiques, dépression voire suicide - et de décrochage scolaire.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°9

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le travail personnel à la maison

Dossier :

Texte 1 : Suppression des devoirs à la maison. Circulaire du 29 décembre 1956 abrogée par la circulaire N° 94-226 du 6 septembre 1994

Texte 2 : Interdiction des devoirs à la maison pour les élèves des classes primaires. Circulaire N° 64-496 du 17 décembre 1964 parue au BOEN N°1 du 7 janvier 1965

Texte 3 : Peut-on donner des devoirs à la maison à un élève de l'école primaire ? Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre), Mise à jour le 07.08.2013 - <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F21842.xhtml>

Texte 4 : Les parents plébiscitent les devoirs à la maison, Marie-Estelle Pech, LeFigaro.fr du 10 mai 2013

Questions posées au candidat :

- À partir des documents fournis, pouvez-vous préciser quelles sont les obligations faites au professeur des écoles ?
- Comment pouvez-vous communiquer avec les parents d'élèves sur ce sujet qui les rassemblent ou les opposent ?
- Comment concevez-vous votre rôle au sein de l'équipe enseignante pour élaborer une réponse commune cohérente concernant cette question ?

Texte 1

Suppression des devoirs à la maison. Circulaire du 29 décembre 1956 abrogée par la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994.

Objet : Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la modification des horaires dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des Écoles primaires élémentaires.

B.O.E.N. n° 1 du 7 janvier 1956

Aux Recteurs (pour information) ; aux Inspecteurs d'Académie (pour exécution)

L'arrêté du 23 novembre 1956 (B.O. n° 42 du 29-11-56, p. 3005 ; 100-Pr-& II a, p. 9) aménage les horaires des cours élémentaires et moyens des écoles primaires de façon à dégager cinq heures par semaine pour la rédaction des devoirs.

1- Suppression des devoirs à la maison ou en étude

Principes

Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accorde mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.

En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte.

Elle ne doit entraîner ni la suppression pure et simple des devoirs, ni une détérioration de l'enseignement des disciplines principales. Elle doit par ailleurs être effective et contrôlable.

Les dispositions suivantes ont pour objet de répondre à cette triple obligation :

1° Des *devoirs* continueront à être donnés. Il convient de noter que le mot *devoir* doit être entendu dans sa définition courante. Le "devoir" se distingue de "l'exercice" en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur-le-champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et "au propre" utiles à sa formation, à celle de son esprit comme à celle de son caractère; il ne saurait être question de le priver des bénéfices qu'il peut en retirer. La longueur du devoir sera évidemment réglée selon le temps dont l'élève disposera pour le faire, recopie soignée comprise.

2° Dès maintenant, les devoirs portent essentiellement sur les disciplines principales. Il continuera à en être ainsi et si une petite partie du temps réservé sera employée à l'exécution de croquis géographiques, de dessins relatifs aux leçons d'observation, de lignes d'écriture, etc, la part de beaucoup la plus importante sera réservée à l'étude du français et du calcul. Ces disciplines conserveront ainsi et renforceront encore leur position dominante dans l'enseignement primaire élémentaire.

3° Ces devoirs, qu'on ne fera plus *hors de la classe*, c'est *pendant la classe* qu'ils seront faits. Dans quelles conditions et à quels moments ? Il est évident tout d'abord qu'un régime différent sera institué s'il s'agit de classes homogènes ou bien de classes à plusieurs cours. Dans celles-ci l'obligation où se trouve le maître d'occuper une division pendant que son attention s'attache à une autre a pour conséquence d'ouvrir au travail écrit des possibilités et du temps qui rendent facile l'exécution des devoirs.

Dans les classes homogènes où chaque minute a pour pour chaque élève son emploi, il fallait trouver ces possibilités et ce temps. Les horaires ont été à cette fin allégés et redistribués. Les heures disponibles ainsi obtenues, il m'est apparu qu'il convenait de les répartir de manière, d'une part, à ne pas rompre le déroulement de la classe, et d'autre part, à marquer leur caractère propre de telle sorte que l'élève ait le sentiment d'être appelé à un effort personnel et autonome, d'accomplir un devoir au sens plein et traditionnel du mot. C'est pour satisfaire cette double exigence que chaque séance s'une demi-journée comportera à un moment qui pourra varier selon les nécessités de l'emploi du temps, mais qui aura sa place marquée dans l'horaire, une demi-heure consacrée à l'élaboration des devoirs sous le contrôle actif et vigilant du maître.

4° Ces devoirs que l'on fait désormais en classe seront corrigés en classe. Cela ne dispense pas le maître de reprendre après la classe les cahiers des élèves pour noter les exercices et s'assurer qu'il n'a pas commis d'erreurs dans ses corrections. Mais on ne saurait trop insister sur les bénéfices que retire l'enfant d'un contrôle qu'il est appelé à faire lui-même de son propre travail. Quant au maître, si au cours de l'élaboration son intervention, sans cesser d'être active, doit rester discrète, la correction lui permettra de savoir si ses leçons ont porté, si les notions ont été assimilées, si les règles ont été comprises. La correction d'un devoir, pour être éducative, doit suivre immédiatement son exécution. Le temps affermit les acquisitions de l'esprit, les mauvaises comme les bonnes et il faut éviter l'enracinement des erreurs.

Ces dispositifs sont d'ailleurs conformes aux prescriptions de l'arrêté organique de 1887 qui disait : "La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers." (Il est fait exception cependant pour la rédaction dont la correction, demandant plus d'attention et de soin de la part du maître, sera faite en dehors de la classe)

Cahier de devoirs

Il est indispensable de réunir dans un même cahier - le cahier de devoir du jour - les exercices écrits de la journée. Ce cahier, une fois terminé, sera communiqué aux familles, qui seront ainsi tenues au courant du travail de leur enfant, de ses progrès, de ses faiblesses...

[...]

Pour le Ministre et par autorisation :

Le Directeur général de l'Enseignement du Premier degré,

A. Beslais

Texte 2

Interdiction des devoirs à la maison pour les élèves des classes primaires Circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964 B.O.E.N. n° 1 du 7 janvier 1965

Mon attention a été appelée sur le travail des élèves à la maison ou en étude, d'une part dans les cours élémentaires et moyens, d'autre part au cours préparatoire.

L'arrêté du 23 novembre 1956 et la circulaire du 29 décembre 1956 ont précisé qu'aux cours élémentaires et moyens les devoirs doivent être faits dans l'horaire normal de classe et non plus à la maison ou en étude.

Le silence de ces textes en ce qui concerne le cours préparatoire où cette question ne semblait pouvoir se poser y a encouragé la pratique des devoirs à la maison qui venaient précisément d'être supprimés dans les classes supérieures.

Je tiens à préciser que l'interdiction formelle de donner des travaux écrits à exécuter hors de la classe s'applique également aux élèves des cours préparatoires et vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire.

Le Ministre de l'Éducation nationale,
Ch. Fouchet

Texte 3

Peut-on donner des devoirs à la maison à un élève de l'école primaire ?

Mise à jour le 07.08.2013 - Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre) <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F21842.xhtml>

Les enfants du primaire n'ont pas de devoirs écrits en dehors de la période scolaire. Il est donc **interdit** de donner à faire à des élèves un travail écrit à la maison.

Cependant, un enseignant peut donner à ses élèves

- un travail oral (lecture ou recherche par exemple)
- ou des leçons à apprendre à la maison.

Tout travail à la maison doit faire l'objet d'une vérification par l'enseignant.

Texte 4 :

Les parents plébiscitent les devoirs à la maison

Par Marie-Estelle Pech

LeFigaro.fr Mis à jour le 10/05/2013 à 14:31 Publié le 09/05/2013 à 18:29

Pour 71 % des parents de la Peep, les devoirs sont une donnée « importante » de la scolarité de leurs enfants.

En octobre dernier, François Hollande annonçait lui-même la fin des devoirs à la maison à l'école primaire, considérés comme une source d'inégalités entre les familles. « Parce que nous souhaitons une société juste, nous voulons une école qui offre à tous les mêmes chances de réussite, insistait ensuite Vincent Peillon. Cela passe par le fait d'accompagner tous les élèves dans leur travail personnel, plutôt que de les abandonner à leurs ressources privées, y compris financières, comme c'est trop le cas aujourd'hui. » Le ministre a donc martelé que, dans le cadre de la refonte des rythmes scolaires, les devoirs seraient désormais faits à l'école.

Mais une majorité de parents de la Peep (60 %) sont toujours très attachés à ce que leurs enfants fassent des devoirs à la maison, selon un sondage de l'association. Pour 71 % d'entre eux, les devoirs sont même une donnée « importante » voire « très importante » de la scolarité de leurs enfants, à l'image d'Alice, mère d'une écolière et d'un collégien: « Apprendre à se concentrer, à fournir des efforts, à apprendre par cœur, c'est primordial. Ma fille en CM1 a des leçons à apprendre presque tous les soirs. Cela nous prend une demi-heure, ce qui est acceptable, me semble-t-il. Je peux ainsi suivre et vérifier ce qu'elle fait, mieux qu'une institutrice perdue au milieu de trente enfants. Bien sûr, tout est question de mesure. Il ne faudrait pas que cela empiète trop sur la vie de famille... »

« Apprentissage de l'autonomie »

Également parent d'élève, Maxime fait travailler ses fils: « Si je ne surveillais pas ce que fait mon aîné, âgé de 10 ans, il ne ferait rien ou pas grand-chose... » Les inégalités entre les enfants perdureront au-delà des devoirs, fait-il observer: « Au nom de quoi empêcherait-on les parents de pousser leurs enfants pour donner le meilleur d'eux-mêmes? »

Ce plébiscite des parents pour les devoirs à la maison n'étonne pas Myriam Menez, de la Peep. Ces derniers doutent, en effet, que des « devoirs » pourraient être réellement suivis par un enseignant: « Les devoirs faits avec l'enseignant seront des exercices supplémentaires, ni plus ni moins. » L'intérêt des devoirs à la maison, c'est « l'apprentissage de l'autonomie, la tenue d'un agenda, l'organisation de son temps », énumère-t-elle. Si elle reconnaît que les devoirs à surveiller sont parfois « une plaie pour des parents fatigués après leur journée de travail, c'est aussi pour beaucoup un temps de partage. Les enfants sont contents que l'on s'intéresse à eux. Et ces quelques leçons à apprendre constituent l'un des liens réguliers des parents avec l'école ».

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°10

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les rythmes scolaires à l'école maternelle

Dossier :

Texte 1 : Site Eduscol « L'essentiel sur la réforme des rythmes à l'école primaire »

Texte 2 : Site des cahiers pédagogiques, article « Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires » de François Testu, Professeur des Universités en psychologie, Université de Tours

Texte 3 : Ministère de l'Education Nationale, préconisations concernant la mise en œuvre des nouveaux rythmes à l'école maternelle « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaires »

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les grandes idées sur lesquelles l'enseignant prend appui pour informer les familles de la nouvelle organisation de la semaine scolaire ? Pourquoi ?
- Quelles sont les problématiques les plus délicates ?

Texte 2 :

Les cahiers pédagogiques « Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires » par François Testu, Professeur des Universités en psychologie, Université de Tours

Tous les ans, à la fin des vacances d'été, la question des rythmes scolaires est posée sous des formes différentes, mais le temps passant ces velléités de changement disparaissent.

Que veulent donc les adultes en souhaitant modifier ainsi les emplois du temps scolaire qu'ils avaient imposés à leurs jeunes, il y a bon nombre d'années ? Auraient-ils des remords ? Auraient-ils décidé de ne plus imposer que leur seule loi, de ne plus satisfaire que leurs seuls intérêts, de considérer enfin le jeune et de respecter ses rythmes ? Plus généralement, auraient-ils admis que l'expression « rythmes scolaires » est elle-même ambiguë et qu'elle peut être comprise d'au moins deux manières ? Soit, les rythmes scolaires sont assimilés aux emplois du temps scolaire, soit, ils sont définis comme des variations périodiques de processus physiologiques, physiques et psychologiques des jeunes en situation scolaire. D'une part, nous sommes en présence d'une rythmicité environnementale, et d'autre part, d'une rythmicité propre aux élèves, aux êtres humains. Tout le problème consiste alors à concilier ces deux types de rythmicité, à proposer des emplois du temps scolaire, mais également périscolaires, qui soient en harmonie avec les rythmes de vie du jeune.

Mais, lorsqu'il est projeté de réaménager en premier la semaine alors que les rythmes annuels et journaliers, les plus nombreux, sont ceux qu'il faut d'abord respecter, on peut en douter. Il n'est pas possible de considérer la semaine sans prendre en compte l'année et la journée. Or, quelques adultes ont seulement porté leur réflexion sur la seule période hebdomadaire, adultes qui, par ailleurs préconisent la semaine de 4 jours ! Dans l'intérêt du jeune ? Certainement pas ! Parents, enseignants, décideurs, il faut que vous sachiez que les scientifiques spécialistes des rythmes biologiques et psychologiques ont montré que la semaine de 4 jours « secs » sans politique d'accompagnement péri et extra-scolaire, sans Contrat Éducatif Local (C.E.L.) par exemple, ne fait qu'accentuer et allonger les effets perturbateurs du week-end sur l'adaptation à la situation scolaire. Habituellement ressentis chez certains jeunes le lundi, ils perdurent jusqu'au mardi midi.

Il faut également savoir que si le volume horaire d'enseignement hebdomadaire demeure le même, la répartition de l'enseignement sur 4 jours engendre une réduction des « petites vacances » et/ou un allongement du premier trimestre. Qui peut résister à un premier trimestre débutant fin août et représentant environ 45 % du temps scolaire annuel, coupé à la Toussaint jusqu'à cette année, par une seule petite semaine de congé, insuffisante pour la récupération ? Pour que le jeune se sente vraiment en vacances et en profite pleinement, il faut environ une semaine. C'est seulement après cette période de transition qu'il oublie le réveil provoqué, l'école, les soucis quotidiens, le stress environnemental et qu'il se réveille plus tard, dort mieux, se repose et se détend. Il semblait que nous avions été entendus puisque dans la première proposition de calendrier scolaire de 2004 à 2007 les vacances de la Toussaint devaient durer 2 semaines. Mais cette écoute ne fut qu'éphémère puisque le ministère de l'Éducation nationale a décidé de revenir à 10 jours. Quelle reculade ! Que d'arguments fallacieux pour la justifier ! Une fois de plus, les intérêts adultes l'ont emporté ! Il faut alors avoir le courage de dire qu'à cette période de l'année, la mer est froide, la neige absente et la campagne jaunissante !

De plus, toujours à propos de la semaine de 4 jours, accorder une demi-journée supplémentaire de congé n'est pas profitable à tous les jeunes. La libération du temps n'est pas forcément synonyme d'épanouissement, d'éveil et d'intégration. Au contraire ! Elle peut accentuer les différences. Certains profitent pleinement de la libération du temps parce que le milieu culturel environnant, le tissu associatif le permettent. D'autres, faute d'encadrement familial, faute d'une politique socioculturelle accessible à tous, subissent le temps libéré. L'école républicaine ne peut être inégalitaire, ni à deux vitesses.

Alors comment des défenseurs de l'école laïque, gratuite et obligatoire, comment des responsables syndicaux peuvent-ils réclamer une telle organisation du temps scolaire ?

En attendant les résultats de futures recherches encore plus centrées sur les rythmes de vie des jeunes, je rappellerai toutefois que les recherches en chronobiologie et chronopsychologie permettent de constater que les rythmes de l'élève ont surtout été mis en évidence sur la période journalière et que ce sont principalement les élèves confrontés aux difficultés scolaires, ne maîtrisant pas la tâche qui présente les fluctuations les plus marquées. L'aménagement du temps peut alors constituer l'un des moyens de lutte contre l'échec scolaire. Fort heureusement, les élèves en situation d'échec scolaire, sont minoritaires, mais évitons d'opter pour des emplois du temps, des calendriers scolaires qui les rendraient majoritaires !

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°11

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Evaluer les élèves

Dossier :

Texte 1 : Le socle commun de connaissances et de compétences - loi N°2005-380 du 23 avril 2005

Texte 2 : Définitions de l'évaluation - Dictionnaire de l'éducation septembre 2008 – puf

Texte 3 : Article de presse sur l'évaluation - Pierre Merle - US magazine N°735 du 19 octobre 2013

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur les définitions proposées du terme d'évaluation, expliquez ce qu'il peut signifier dans le contexte scolaire du 1^{er} degré.
- Quelles conséquences pour votre pratique professionnelle ?
- Dans votre classe vous proscrivez toute notation chiffrée. Quels arguments choisissez-vous pour expliquer ce choix aux familles lors de la réunion de rentrée ?

Texte 2 Définition de l'évaluation EVALUATION (Théories de l') dictionnaire de l'éducation-

Ouvrage collectif sous la direction d'agnès Van Zanten PUF septembre 2008

L'expression « évaluation éducative »

Renvoie, selon une première acception, à l'évaluation des élèves et à la conduite de la relation pédagogique ; en anglais on dit « *assessment* ». Une deuxième acception de l'évaluation éducative s'est répandue plus récemment avec la préoccupation d'une maîtrise des dépenses publiques et la recherche d'une efficacité accrue dans la gestion ; elle relève du thème dit de la régulation ou de la gouvernance des systèmes éducatifs ; en anglais on dit « *educational evaluation* ».

Cependant, la distinction entre ces deux types d'évaluation n'est plus, aujourd'hui, aussi tranchée que ces définitions le laissent entendre. Ainsi concernant les évaluations diagnostiques dites « de masse » qui se pratiquent en France depuis 1989, les épreuves sont mises au point par des experts, à ce titre on les dit « externes ». Elles sont destinées à aider les enseignants dans le diagnostic et la résolution des difficultés de chacun des élèves. Elles sont passées dans les classes, corrigées par les professeurs. Leurs résultats individuels sont susceptibles d'être communiqués aux élèves ou à leurs familles, ce qui en fait des « *assessments* ». Elles nourrissent également la connaissance à un moment donné d'un état du système éducatif, par exemple elles permettent de dire que tel pourcentage d'élèves entrant en sixième ne maîtrise pas telle ou telle compétence, à ce titre il s'agit d'une « *educational evaluation* ».

A l'inverse, il existe des évaluations « internes », c'est-à-dire élaborées et mises en œuvre par les enseignants, comme le baccalauréat en France, qui sont des « *assessment* ». Cependant, leur effet sur la relation pédagogique est faible, puisqu'il s'agit d'un examen terminal. Mais, les résultats étant publiés dans la presse sous forme de palmarès des établissements, elles deviennent des « *educational evaluations* » et ont des effets sur la régulation du système, puisqu'elles provoquent une certaine mise en concurrence des établissements.

EVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages est un aspect essentiel de toute activité d'éducation ou de formation. Elle est constituée d'une même série de démarches, quels que soient les moyens particuliers adoptés pour tel niveau de formation ou pour telle discipline. Ces démarches sont : 1/ la définition de l'objet d'évaluation ; 2/ la récolte d'informations concernant la démarche des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; 3/ l'interprétation des informations recueillies ; 4/ la prise de décision et la communication d'appréciations à autrui (aux apprenants, collègues, parents d'élèves, responsables de formation, etc ...). Ces démarches peuvent être effectuées de manière formalisée à l'aide de divers instruments : listes d'objectifs d'apprentissage, formulaires d'épreuves, critères de correction, fiches de *feedback*, bulletins ou portfolio réunissant les résultats de plusieurs évaluations, etc . Elles peuvent aussi se réaliser de manière informelle, sans instrumentation particulière : par exemple, l'enseignant veut apprécier l'adéquation des démarches de résolution de problème des apprenants, les observe dans une situation de travail en petits groupes, interprète ses observations en fonction d'hypothèses fondées sur son expérience professionnelle, intervient en formulant des suggestions pour la poursuite du travail par chaque groupe. Alors que les procédures formelles d'évaluation représentent une activité spécifiquement évaluative, détachée de l'enseignement, les démarches informelles sont intégrées dans la situation d'apprentissage et contribuent à la gestion de celle-ci.

Fonctions d'évaluation

Les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) sont à l'origine de la distinction, désormais classique, entre trois fonctions de l'évaluation des apprentissages qui sont généralement désignées dans les publications de langue française par les termes d'évaluation formative, sommative et pronostique. (...)

On considère notamment que les trois fonctions de l'évaluation concourent à une finalité générale qui est la régulation des processus de formation. Cela signifie que les informations provenant de l'évaluation ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation, d'une part, et les caractéristiques du système de formation, d'autre part.

Dans les formes classiques de l'évaluation, c'est-à-dire l'évaluation pronostique liée aux décisions d'admission et d'orientation, et l'évaluation sommative permettant la certification des acquis, il s'agit de vérifier si les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système et de réguler leur progression à travers les points d'entrée, de passage et de sortie des cursus de formation.

Dans l'évaluation formative, la direction de la régulation s'inverse : on cherche à vérifier si les apports du système (méthodes d'enseignement, modes d'animation et d'encadrement, activités d'apprentissage, outils, etc...) correspondent aux « exigences » des apprenants (à leurs besoins, intérêts, niveaux d'acquisition préalables, etc ...) On met en place en conséquence des régulations visant à différencier les conditions d'apprentissage et à assurer ainsi un encadrement optimal de l'apprenant.

Objets d'évaluation

Les objets d'évaluation sont d'abord des objets d'enseignement définis par le curriculum du système de formation. Sans doute conviendrait-il de dépasser l'opposition compétences/connaissances pour reconnaître que la notion de compétence englobe celle de connaissance. Une compétence est constituée de ressources cognitives, reliées à des ressources affectives, sociales, psychomotrices et à des supports externes (outils et artefacts qui amplifient et modifient les processus internes). En construisant des dispositifs d'évaluation des apprentissages, il est souvent nécessaire de prévoir une évaluation à deux niveaux, à savoir une appréciation de la mise en œuvre d'une compétence dans une situation complexe (de production, de résolution de problèmes, de recherche, etc ...) et une appréciation de la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire disciplinaires qui sont au centre de la compétence.

Outils d'évaluation

Les outils d'évaluation les plus courants sont les multiples formes du contrôle écrit (examen, épreuve, test) qui s'appliquent aisément lors des évaluations collectives. D'autres types d'instruments trouvent toutefois une certaine place : grilles d'observation, fiches d'appréciation, questionnaires d'autoévaluation, portfolios.

On distingue trois cadres de référence pour l'interprétation des résultats d'évaluation :

- Interprétation à référence normative, lorsque l'appréciation des résultats d'un individu est située par rapport aux résultats d'un groupe de comparaison,
- Interprétation à référence critérielle (ou critériée), lorsqu'on compare le niveau de l'apprenant au niveau fixé par un objectif ou un critère, sans tenir compte des performances des autres personnes en formation,
- Interprétation autoréférencée, si on analyse l'évolution de l'apprentissage en comparant le niveau atteint par l'apprenant à un moment donné à son niveau précédent.

Le jugement professionnel en matière d'évaluation implique la mise en relation d'informations de nature fondamentalement différente : éléments quantitatifs provenant de contrôles écrits par exemple et éléments qualitatifs provenant d'observations et d'interactions avec les apprenants. L'évaluation des apprentissages participe donc pleinement aux complexités présentes dans toute action de formation : elle tente de tenir compte des spécificités de chacun pour le soutenir dans ses apprentissages et de créer, en même temps, un cadre suffisamment standardisé pour assurer l'équité des décisions résultant de l'évaluation.

Texte 3 : Article de presse sur l'évaluation ; Pierre Merle us magazine N°735 du 19 octobre 2013**Entretien**

Pierre Merle est agrégé de sciences économiques et sociales et professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne. Il s'est penché sur les problématiques de l'évaluation, du droit au sein de l'école ou de la ségrégation scolaire.

« Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème »

L'US : En France, la problématique de l'évaluation des élèves tourne très souvent autour de la question de la notation comme mode d'évaluation. Ce mode d'évaluation fait toujours débat. Pourquoi la remettre en cause ?

Les pratiques actuelles de notation posent trois types de problèmes. Le premier tient au fait que la notation ne permet pas une évaluation fiable des compétences d'un élève. Corrigées plusieurs fois, les copies des élèves n'obtiennent pas les mêmes notes et, quelle que soit la discipline, les écarts de notes sont considérables. Ce résultat a été montré plusieurs centaines de fois ! Le second problème, moins connu, mais également largement montré, tient à l'existence de « biais de notation », équivalents à des erreurs systématiques de notation. Les élèves redoublants et en retard, ainsi que les garçons et les enfants d'origine ouvrière font, à compétences scolaires égales mesurées par des tests anonymes, l'objet d'une notation moins favorable. Le troisième problème, en partie spécifique à la France, résulte d'un barème de notation dans lequel les notes inférieures à la moyenne, de zéro à 9, sont particulièrement nombreuses. Cette spécificité française favorise une démotivation particulièrement fréquente parmi les élèves français.

L'US : Pourtant, vos derniers écrits ne proposent pas une abolition radicale de l'évaluation par la notation. Pourquoi ? Est-ce une perspective irréaliste en France ?

L'expérience actuelle des classes sans note est une innovation étrange car la note est présente dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs, y compris les plus équitables et les plus efficaces. La suppression de la note n'est pas une bonne solution si elle n'est pas remplacée par un mode d'évaluation fiable des compétences des élèves, qui est nécessaire aux processus d'apprentissage et à l'orientation. La note remplit très mal cette fonction d'évaluation pour les raisons indiquées ci-dessus mais elle l'assure tout de même. Pour l'instant, dans le cadre du socle commun, la note ne peut être remplacée par le livret personnel de compétences. Celui-ci exige un difficile travail de mise en œuvre si bien que l'expérience des classes sans note revient *grossièrement* à dire aux professeurs : « les notes sont un problème, débrouillez-vous pour faire sans elles ! ». Cette démarche n'est pas satisfaisante. Pour réussir, l'innovation doit être pensée en amont, faire l'objet d'un suivi pour assurer des ajustements indispensables, et déboucher sur une évaluation finale.



L'US : Il existe plusieurs manières de pratiquer l'évaluation par notation, notamment selon les pays. Quelles pistes nous fourniraient-elles pour faire évoluer l'évaluation par notation ?

Dans une optique de changement des pratiques de notation, il serait judicieux de s'inspirer des pratiques d'évaluation et de notation en vigueur dans les systèmes éducatifs performants. À titre d'exemple, en Finlande, école la plus efficace et la plus équitable, les exercices des élèves font l'objet d'une notation allant de 4 à 10/10. Un 4/10 signifie échec dans l'exercice ; 5 : suffisant ; 6 : moyen ; 7 : satisfaisant ; 8 : bien ; 9 : très bien ; 10 : excellent. Avec un 4/10, l'élève sait parfaitement qu'il a échoué à son exercice. Cette note basse présente toutefois le grand avantage de ne pas enfoncer l'élève. Il lui est possible d'avoir un 5/10, voire un 6/10 et, finalement, d'obtenir la moyenne. Il en est autrement en France : un 5/20 supprime tous espoirs ultérieurs d'obtention de la moyenne car un élève en difficulté sait bien qu'il n'aura jamais 15/20... La recherche a bien établi aussi que les notes mises aux devoirs des élèves exercent un effet sur leurs progrès scolaires. Les notations sévères – même si les professeurs se disent « justes » – favorisent le découragement et le décrochage.

Ce qui caractérise l'évaluation des élèves finlandais est l'existence d'évaluations chiffrées avec peu de notes basses et, aussi, d'évaluations standardisées fréquentes. Il s'agit d'évaluations qui permettent d'obtenir une connaissance comparative du niveau des élèves. Ces évaluations nationales ne font pas l'objet de publicité. Le principe n'est pas de montrer du doigt les établissements qui connaissent des difficultés mais d'apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans le cadre d'évaluation de ceux-ci. Il faut aussi préciser que le redoublement n'existe pas ou exceptionnellement, seulement en fin de collège, pour préparer l'entrée en lycée. Dès qu'un élève est en difficulté, il fait l'objet d'une aide individualisée. La non-mise à l'écart des élèves en difficulté scolaire, par une note stigmatisante, un redoublement ou une filière de relégation, est au fondement du système non ségrégatif finlandais. L'école allemande a des caractéristiques également instructives. Outre un barème de notes restreint, de 1 (excellent) à 6 (pour une copie blanche) et une moyenne à 4, le nombre de filières de scolarisation a été réduit depuis 2000 en raison du « choc PISA », c'est-à-dire les mauvais résultats des collégiens allemands. L'école française est un contre-modèle. Pas de « choc PISA » et, paradoxalement, une partie essentielle des politiques éducatives consiste à différencier : créer des filières, multiplier les labels, développer les options distinctives... Ces politiques de différenciation renforcent les hiérarchies scolaires au détriment des apprentissages. Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème... ■

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°12

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Inclusion scolaire des élèves handicapés

Dossier :

Texte 1 : Missions de l'auxiliaire de vie scolaire - Document interne

Texte 2 : Article de presse sur le handicap à l'école - Quotidien Libération 15 novembre 2013

Texte 3 : Interview d'un spécialiste des besoins éducatifs particuliers - Université d'automne du Snuipp

Questions posées au candidat :

- Comment définissez-vous explicitement la place de l'auxiliaire de vie scolaire ?
- Quelles incidences la mise en œuvre de ce dispositif peut-elle avoir sur votre pratique professionnelle ?
- Il peut vous être demandé de donner des éléments d'évaluation de l'AVS en vue de la consolidation de son emploi par un CDI. Quels seront vos principaux critères ?

Texte 1

Guide pratique relatif aux missions d'Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel - AVS-i (version revue et corrigée le 24/10/2012 – Circonscription TOULON VAR ASH)

Textes de référence :

Circulaire N°2003-093 du 11/06/2003 - Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

Circulaire N°2004-117 du 15/07/2004 - Organisation du service départemental d'auxiliaire de vie scolaire.

Décret N°2005-1194 du 22/09/2005 - Relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation

Circulaire N°2206-119 du 31/08/2006 - Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée scolaire 2006

Circulaire N° 2008-100 du 24/07/2008 – Formation des auxiliaires de vie scolaire.

Bulletin Officiel N° 31 du 30 août 2012 - Décret n° 2012-903 du 23-7-2012 – Attribution d'AVS mutualisés.

Définition du rôle:

L'AVS-i contribue à la réalisation du projet de scolarisation d'un élève handicapé dans son école et sa classe.

Il lui permet de développer, malgré ses déficiences , des compétences et des connaissances, de solliciter ses capacités et son potentiel comme on le demande à tout élève.

L'AVS-i intervient auprès des enfants et des jeunes pour lesquels la Commission Départementale des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées a ouvert un droit à compensation par une aide humaine.

Aucune autre mission ne peut lui être confiée, qui ne soit en lien avec l'inclusion du handicap.

Cette aide a vocation à diminuer, voire à disparaître, au fur et à mesure du développement de l'autonomie de l'élève handicapé.

Cadre de la mission :

Pour chaque élève accompagné, le plus souvent à temps partiel et exceptionnellement à temps plein, les modalités d'intervention de l'AVS-i sont précisées dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation. Cet accompagnement étant le plus souvent discontinu, l'AVS-i est souvent amené à intervenir auprès de plusieurs élèves. L'Inspecteur d'Académie DSDEN ou un chef d'établissement sont employeurs ainsi que le responsable du dispositif départemental d'accompagnement scolaire des enfants présentant un handicap.

L'action de l'AVS-i est placée sous la responsabilité pédagogique et éducative de l'enseignant ou du professeur, et sous l'autorité fonctionnelle du directeur d'école ou du chef d'établissement.

Activités professionnelles et repères déontologiques de l'AVS-i :

L'AVS-i contribue à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation à l'école, au collège ou au lycée (d'enseignement général, technologique ou professionnel).

A ce titre, l'AVS-i peut exercer par :

- des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant : aide aux déplacements et à l'installation matérielle de l'élève, aide à la manipulation de matériel scolaire, aide au cours de certains enseignements, facilitation et stimulation de la communication entre le jeune handicapé et son entourage, développement de son autonomie ;
- des participations aux sorties de classe occasionnelles ou régulières. Sa présence permet par exemple de ne pas exclure l'élève des activités physiques et sportives.
- l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière, aide aux gestes d'hygiène (certaines formations qualifiantes peuvent permettre l'accès à des gestes médicaux spécifiques lorsqu'il y a une préoccupation vitale)

- la participation à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation (participation aux réunions de synthèse ainsi qu'aux Equipes de Suivi de Scolarisation notamment).

Lors de la réalisation de ces activités, l'AVS-i :

- veille à ne pas faire écran entre l'élève et son environnement, à ne pas créer une relation exclusive entre l'élève et lui, à maintenir une relation professionnelle avec l'élève et sa famille
- favorise la mise en confiance de l'élève par une présence active et discrète et des comportements adaptés ;
- repère les situations qui sont susceptibles de créer des obstacles à l'insertion dans la classe et dans l'école ;
- incite l'élève accompagné à réaliser des activités avec les autres élèves, en proposant éventuellement des moyens adaptés ou en proposant des adaptations ultérieures à l'enseignant.
- favorise les échanges directs, collectifs ou privilégiés, entre l'élève et ses pairs, ainsi qu'avec les adultes ;
- favorise l'expression et la parole de l'enfant.
- valorise les activités effectuées en autonomie ou en coopération avec d'autres élèves.

L'AVS-i est un professionnel membre à part entière de l'équipe éducative.

A ce titre, l'AVS-i :

- intègre et comprend les objectifs du projet de scolarisation de l'élève dans sa classe.
- a une obligation de discréetion professionnelle. Son comportement professionnel exige la confidentialité des informations qu'il est amené à connaître de part sa position.
- participe aux équipes éducatives et aux équipes de suivi de la scolarisation dont tous les membres sont tenus au moins à l'obligation de discréetion professionnelle.
- participe au dialogue avec la famille sous le contrôle de l'enseignant ou du professeur principal.
- est apte à rendre compte de son action, oralement ou par écrit.
- analyse seul et en équipe ses expériences et ses difficultés.

Fonctionnement :

Installation

Quand l'AVS-i prend son poste dans l'établissement, le directeur ou le chef d'établissement :

- l'intègre à l'équipe.
- lui remet les documents nécessaires (plannings, emplois du temps, projet d'école, règlement, numéros d'urgence, PAI, etc ...)
- harmonise l'emploi du temps, dans le cas où le travail est partagé entre plusieurs élèves accompagnés et/ou l'un d'eux n'est pas présent à plein temps à l'école (soins).
- concertation avec l'enseignant :

Des moments de concertation doivent avoir lieu avec l'enseignant de la classe ou du professeur principal afin d'établir une cohérence et un suivi de l'accompagnement de l'élève. Ce temps de concertation doit être effectif. Son contrôle est de la compétence du directeur ou du chef d'établissement.

Participation aux réunions :

En tant que membre de l'équipe éducative, l'AVS-i participe à toutes les réunions (équipes éducatives, équipes de suivi de la scolarisation) concernant le où les élèves accompagnés. Il a un devoir de discréetion professionnelle.

Relations avec les familles :

Dans le cadre de la classe, l'enseignant responsable de l'élève et de la mise en œuvre de son projet personnalisé de scolarisation. Les échanges entre les familles et l'AVS-i, dans le cadre du projet, se feront toujours sous la responsabilité, et sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement.

Renouvellement ou arrêt de l'accompagnement par un AVS-i:

La décision d'attribution d'un AVS-i, prise par la CDAPH, n'excède pas une année scolaire. La demande de renouvellement doit être envisagée lors de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS).

Situations particulières :

Absence de l'AVS-i

L'AVS-i doit prévenir immédiatement :

- le directeur ou le chef d'établissement
- à l'Inspection Académique la coordinatrice administrative des AVS-i (Division de l'Action Educative : 04.94.09.55.83 ou 04.94.09.55.88) et lui envoyer l'original de l'arrêt maladie sous 48 heures ou la demande d'autorisation d'absence ;

Il doit envoyer copie de ces documents à son directeur ou chef d'établissement.

Le directeur ou le chef d'établissement préviendra :

- les parents
- l'enseignant de la classe

Dans tous les cas, l'enfant est scolarisé dans l'école ou dans l'établissement.

Absence de l'enseignant

- les parents de l'élève sont prévenus par l'établissement scolaire.
- l'AVS-i continue son intervention auprès de l'élève dans la classe d'accueil. En aucun cas il ne doit rester seul avec l'élève et le reste de la classe.

Absence de l'enfant

- les parents doivent prévenir le directeur ou le chef d'établissement comme dans le cas de n'importe quel élève.
- l'AVS-i reste dans la classe, dans l'école, en situation d'observation, de rédaction ou de préparation. Il peut éventuellement avec l'accord du directeur ou du chef d'établissement aider à l'accompagnement d'activités à destination d'élèves à besoins particuliers.
- si l'enfant est absent au-delà de 10 jours, le directeur ou le chef d'établissement préviendra le service AVS-i de l'IA et l'AVS-i pourra être éventuellement affecté sur une autre mission.

Sortie scolaire avec nuitée

L'accompagnement d'un élève lors d'une sortie scolaire avec nuitée est facultatif mais doit être facilité au bénéfice de l'élève. Un séjour de ce type fait partie intégrante du projet d'école.

« A l'école, un statut et des CDI »

Par VÉRONIQUE SOULÉ

De contrats aidés en CDD à répétition – en alternant des périodes de pauses obligatoires avec des retours à la case chômage –, Marie Lacroix accompagne des élèves handicapés depuis près de dix ans. Elle a côtoyé des enfants autistes, trisomiques, handicapés psychomoteurs... Aujourd'hui elle assiste trois jeunes d'une quinzaine d'années : l'un malentendant, l'autre souffrant de troubles cognitifs, le dernier à la fois dyslexique, dysorthographique et dyspraxique. Mais malgré son expérience, Marie Lacroix est toujours précaire, à l'instar de nombreux AVS (auxiliaires de vie scolaire).

La situation de ces auxiliaires, des femmes en grande majorité, s'est récemment améliorée. Le 22 août, le Premier ministre Jean-Marc Ayrault a annoncé une série de mesures pour reconnaître un statut à une partie d'entre elles. Quelque 28 000 auxiliaires – un peu plus de la moitié des AVS en fonction – vont passer en CDI à partir de la rentrée 2014, a promis le Premier ministre. Il s'agit de celles qui ont été recrutées en tant qu'assistantes d'éducation et qui arrivent au terme de leurs contrats de six ans maximum. Les autres AVS resteront, elles, en contrats aidés.

PREMIER PAS. Tous les acteurs ont salué ce geste qui intervient dans un contexte budgétaire difficile, estimant toutefois qu'il s'agissait d'un premier pas. Depuis la loi du 11 février 2005 qui reconnaît le droit aux enfants handicapés d'être scolarisés «en milieu ordinaire», dans des écoles près de chez eux, la demande des familles a explosé. Durant l'année scolaire 2012-2013, 225 560 enfants en situation de handicap ont été accueillis dans des établissements – 136 421 en primaire, 89 142 en secondaire. Mais face à la hausse continue (au rythme de 11% par an), le nombre d'AVS n'a pas suivi, suscitant colère et déception des familles. A chaque rentrée, des parents ont dû renoncer à mettre leur enfant à l'école, faute d'AVS pour l'aider, alors même que la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) leur avait attribué un certain nombre

d'heures de classe avec une auxiliaire. En cours d'année, des enfants se retrouvent sans AVS, leurs contrats expirant. Les familles doivent alors les reprendre à la maison, au moins le temps qu'une nouvelle auxiliaire soit nommée. Certaines personnes, souvent en chômage longue durée, prennent ces postes faute de mieux mais sans formation adaptée, peu motivées, elles représentent plus un fardeau pour l'enseignant responsable de la classe qu'une aide réelle.

«*Nous attendions depuis longtemps les mesures promises par Jean-Marc Ayrault mais on nous disait que ce n'était pas possible... Nous sommes en outre sensibles au fait que ce soit le Premier ministre en personne qui les annonce*», se félicite Jean-

«En plus des CDI, ces auxiliaires vont être mieux formées. Or c'est un métier difficile qui ne s'invente pas.»

Jean-Louis Garcia président de la fédération des Apajh

Louis Garcia, président de la fédération des Apajh (associations pour adultes et jeunes handicapés) qui regroupe 630 établissements accueillant 30 000 personnes handicapées. «On avait des AVS jetables qui, au bout de six ans, recevaient un courrier les congédiant, poursuit-il, c'était une vraie gabegie. Maintenant en plus des CDI, ces auxiliaires vont être mieux formées. Or c'est un métier difficile qui ne s'invente pas.»

Certains jugent le geste encore trop timide. En cette rentrée 2013, «près de 13 000 enfants handicapés restent toujours sans solution, à la maison», déplore la Fnaseph (Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap). Elle reconnaît «de réelles avancées» mais regrette que les mesures annoncées laissent la moitié des AVS dans la précarité et qu'elles ne s'appliquent pas avant la rentrée 2014. Même si elle se dit toujours combative – «je continuerai à me battre car c'est une vocation» –, Marie Lacroix est désabusée. «Comme beaucoup d'autres, je n'entre pas dans la catégorie des auxiliaires concernées par le passage en CDI, regrette-t-elle, je n'ai pas enchaîné de contrats pendant six ans d'affilée : j'ai eu des interruptions.» Pour continuer à travailler dans ce do-

maine, elle vient de signer un CUI (contrat unique d'insertion) dans un lycée professionnel géré par les Maisons familiales rurales. Pour vingt heures de travail par semaine, elle touche environ 700 euros mensuels nets. «Je suis gâtée, c'est à 25 km de chez moi et je suis dans un seul établissement. Il m'est arrivé d'être affectée dans plusieurs, distants de dizaines de kilomètres...»

DIPLOME. Le plan annoncé par Ayrault reste maintenant à concrétiser. Un diplôme d'accompagnant scolaire va être créé mais cela prendra plusieurs mois. Il devrait être fondé avec les formations d'auxiliaire de vie et d'intervenant en établissement spécialisé. Un module sur

le handicap devra être proposé à tous les nouveaux enseignants dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation créées à

la rentrée. Les syndicats réclament aussi des plages de formation continue pour les enseignants en place, parfois désemparés face à ces enfants différents. Or pour l'instant, on ne leur propose que des modules sur Internet.

Pour le SNUipp, principal syndicat du primaire, il faut aller plus loin. «On fait un premier pas significatif mais pour des raisons budgétaires, on n'a toujours pas réglé le cas des personnes en contrats aidés, majoritaires dans le premier degré», explique Sébastien Sihr, le secrétaire général. Il faut discuter d'un statut pour tous les accompagnants.» Le syndicaliste en profite pour tirer un coup de chapeau aux enseignants qui, depuis 2005, «sans faire la une de l'actualité, ont accueilli dans leurs classes toujours plus d'élèves handicapés» et contribué ainsi à la réussite de la nouvelle politique «d'inclusion». «Cela montre la capacité de l'école à se réformer elle-même, se félicite-t-il, malgré les critiques sur son conservatisme».

Sans attendre le futur diplôme, Marie Lacroix a entamé une démarche de validation des acquis d'expérience (VAE). Elle espère ainsi prendre de l'avance pour décrocher le sésame. Diplômée, dit-elle, elle aura enfin «un vrai métier reconnu». ▶



« S'interroger sur les réponses pédagogiques et extra pédagogiques »

Comment expliquer que tous les pays n'aient pas la même définition des enfants à besoin éducatif particulier (BEP) ?

JP. La définition des BEP recouvre des réalités différentes selon les traditions culturelles de chaque système éducatif. En France, il existait depuis plusieurs décennies une classification traditionnelle qui distinguait les élèves en difficulté scolaire (qui relèvent de dispositifs pédagogiques à l'intérieur du système scolaire) des élèves handicapés. La définition des BEP peut faciliter l'action pédagogique mais le risque est de vouloir faire entrer dans la catégorie « handicapé » des enfants qui ne présentent pas de déficiences au risque de les stigmatiser. L'avantage de cette notion très large est qu'elle oblige les systèmes éducatifs à s'interroger d'une façon ouverte sur les réponses pédagogiques et extra pédagogiques à apporter à ces besoins, quels qu'ils soient...

La loi du 11 février 2005 a-t-elle favorisé l'inclusion ?

JP. L'inclusion consiste à mobiliser des modalités d'accompagnement spécifiques pour faire réussir dans leur scolarité les enfants handicapés et non pas à les intégrer par une simple participation physique aux parcours scolaires des autres élèves. La loi de 2005 est bonne car elle accompagne et permet d'accélérer un processus d'évolution des mentalités, des dispositifs et des pratiques professionnelles. Cette loi a permis à l'école de devenir accessible à tous les élèves, et d'éviter toute discrimination dans l'accès aux apprentissages. On n'est plus dans la juxtaposition de dispositifs particuliers qui concerneraient des catégories identifiées mais dans une sorte de « lettre de mission » ou de feuille de route globale pour l'école.



JOSÉ PUIG

Après avoir exercé différents métiers de l'éducation, José Puig a participé à la rédaction du plan Handiscol de 1999 et dirigé l'association Handidactique I = MC² dont l'activité porte sur la formations aux pratiques d'accompagnement des personnes en situation de handicap. Actuellement directeur de l'INS HEA (Institut de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés), José Puig a participé à l'ouvrage « Handicap et accompagnement » (Dunod 2009).

Que pensez-vous de l'accompagnement par des AVS ?

JP. Les AVS répondent à un réel besoin d'accompagnement en venant compléter l'action des enseignants pour permettre à des enfants de suivre leur parcours scolaire. Cependant, la technicité professionnelle de ces personnels est faible aujourd'hui, ce qui est préjudiciable pour les enfants et leurs familles qui n'ont pas de garanties sur la qualité de l'accompagnement, mais aussi pour les AVS qui peinent à trouver leur place et à être reconnus. Enfin, situation paradoxale, c'est un métier très complexe qui s'exerce sans qualification. Ce métier d'AVS, encore mal défini, commence enfin à trouver la reconnaissance institutionnelle souhaitable avec les récentes annonces ministérielles sur leur professionnalisation.

Comment articuler de nouvelles professionnalités avec celles déjà existantes ?

JP. On est dans une constellation d'acteurs dont les cultures professionnelles très différentes sont trop cloisonnées. Il faut trouver des complémentarités entre les différents professionnels: les PE et les AVS mais aussi les ATSEM, les intervenants des établissements et services médico sociaux (psychologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, kinésithérapeutes, etc.), les intervenants libéraux, les équipes de santé (CMP, pédopsychiatres), mais aussi la famille qui est un acteur fort de l'inclusion... La condition à la réussite d'un parcours d'inclusion passe par l'organisation de temps de formation en commun pour

« UN ENFANT NE PEUT PAS ÊTRE CITOYEN D'UNE CLASSE S'IL EN EST UN MEMBRE INTERMITTENT... »

professionnaliser la collaboration entre tous ces acteurs.

Certains de ces élèves sont scolarisés à temps partiel. Où sont-ils le reste du temps ?

JP. C'est un vrai problème. Dans certains cas la scolarisation à temps partiel est une manière de dire « on accueille » mais a minima parce qu'on ne peut pas refuser... Ce n'est pas la logique de l'inclusion et les effets sont pervers. Par exemple en maternelle, c'est la continuité de la scolarisation qui permet aux enfants d'entrer dans les apprentissages. Un enfant qui est présent 2 ou 3 demi-journées par semaine ne peut pas être citoyen d'une classe s'il en est un membre intermittent... Mais la scolarisation à temps partiel est parfois inévitable. L'enfant peut avoir besoin de temps de rééducation, de soins ou d'activités d'accompagnement médico-social...

Quels sont les droits des parents ?

JP. Avec la loi de 2005 on est dans une logique de droit des familles et des enfants. La CDAPH (commission départementale) est le prescripteur du temps d'accompagnement (AVSI, AVS-co, etc...) et de la prise en charge (médico-sociale, soins à domicile). Mais elle ne peut pas imposer des formes de prise en charge qui ne conviendraient pas aux familles. Par contre, des parents à qui on refuserait une scolarisation, ou dont l'enfant ne disposerait pas de l'accompagnement prescrit nécessaire, sont en droit d'engager des recours. Ils sont de plus en plus nombreux à le faire.

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°13

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La scolarisation des enfants de moins de trois ans

Dossier :

Texte 1 : Eduscol ; socle commun école-collège ; école maternelle

Texte 2 : Circulaire N° 2012-202 du 18 décembre 2012 relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans en école maternelle

Texte 3 : Le guide de l'ATSEM - Thierry Vasse - Hachette Éducation 2011

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux d'une rencontre école/famille et plus largement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans ?
- A quelles difficultés l'enseignant de la classe peut-il être confronté et comment peut-il y répondre ?
- Quel est l'enjeu de la relation Ecole/Famille dans la scolarisation des enfants de moins de trois ?

Texte 3 :

Le guide de l'ATSEM - Thierry Vasse - Hachette Éducation 2011

Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative. Décret 92-850 du 28 août 1992

La version du décret consolidée en 2006 confirme la notion d'assistance matérielle et pédagogique en précisant également l'aide aux enseignants pour les élèves en situation de handicap et la surveillance de cantine scolaire.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°14

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le harcèlement à l'école

Dossier :

Texte 1 : La lutte contre le harcèlement est l'affaire de tous - MEN novembre 2013

Texte 2 : Harcèlement à l'école - Nicole Catherine Albin Michel septembre 2008

Questions posées au candidat :

- A partir du document fourni, pouvez-vous indiquer quel rôle, quelle place, quelle responsabilité éducative incombent aux enseignants dans la prévention et le traitement du harcèlement à l'école ?
- Donnez des exemples d'initiative que le maître peut utilement prendre pour éduquer et/ou réagir à ce type de phénomène. Développez.

Comment envisagez-vous :

- la problématique de la surveillance des interclasses et des récréations dans un tel contexte.
- l'organisation et la gestion de la vie de la classe dans cette perspective.

Texte 1

La lutte contre le harcèlement est l'affaire de tous - MEN novembre 2013

Un enjeu éducatif majeur

La prévention du harcèlement et la lutte contre le harcèlement dans les écoles et les établissements du second degré constituent un enjeu éducatif majeur : le fait d'être une victime ou auteur de harcèlement entre élèves peut-être à l'origine de difficultés scolaires, d'absentéisme, voire de décrochage, et peut aussi engendrer, chez les élèves, de la violence ou des troubles de l'équilibre psychologique et émotionnel.

C'est notamment le cas du harcèlement qui passe par les outils de communication numériques, le cyber harcèlement, dont le développement est aujourd'hui sujet de préoccupation pour tous les acteurs de l'éducation.

D'après les enquêtes effectuées, on peut estimer que 10% des écoliers et des collégiens rencontrent des problèmes de harcèlement et que 6% d'entre eux subissent un harcèlement que l'on peut qualifier de sévère à très sévère.

(Note d'information 11-14 MEN-DEPP, première enquête nationale de victimisation au sein des collèges publics, réalisée auprès de 18 000 élèves en octobre 2011)

La loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 prévoit que la lutte contre toutes les formes de harcèlement constitue une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire.

Savoir reconnaître une situation de harcèlement entre élèves.

Il est nécessaire d'identifier le harcèlement en tant que tel pour apporter les réponses les plus adaptées. Or, toute violence ne constitue un fait de harcèlement. L'élément constitutif du harcèlement est la répétition des comportements agressifs ou violents.

Cette violence est susceptible d'être exercée sous diverses formes : verbale, physique, morale, voire sexuelle.

L'usage des nouvelles technologies peut parfois favoriser, accroître ou induire des situations de harcèlement. On parle de cyber harcèlement. Les médias numériques, et en particulier les médias sociaux, présentent des risques qu'il ne faut pas sous-estimer et auxquels le système éducatif doit apporter des éclairages et des réponses. L'école doit contribuer au bon usage des médias sociaux et être systématiquement présente en cas de cyber harcèlement dont seraient victimes des élèves ou des personnels.

Pour lutter efficacement contre le harcèlement, il convient d'abord de l'identifier. Dans les écoles et les établissements scolaires, chacun doit connaître la réalité du phénomène. Parce que la lutte contre le harcèlement est l'affaire de tous, une campagne de sensibilisation est lancée le 27 Novembre 2013 et diffusée notamment sur France Télévisions.

Elle traduit une volonté politique forte visant à doter l'Ecole d'outils opérationnels de lutte contre le harcèlement. Cette politique repose sur trois essentiels :

- La sensibilisation aux dangers des situations de harcèlement
- La diffusion de prise en charge des situations de harcèlement
- La généralisation de formations adaptées à ces situations

Une campagne de sensibilisation, portée par d'anciennes victimes de harcèlement

L'objectif de la nouvelle campagne de sensibilisation est de donner à chacun les moyens d'agir. Elèves - victimes ou témoin - parent, enseignant et personnel scolaire : chaque personne concernée par le harcèlement doit pouvoir prévenir ce danger et, quand il existe, intervenir en le signalant et en accompagnant l'élève qui en est victime.

Trop souvent, les élèves victimes de harcèlement font le choix du silencieux et du repli sur eux-mêmes parce qu'ils ont peur et parfois honte de se confier.

A force d'humiliations et d'isolement, ils finissent par se sentir dévalorisés. Ils perdent confiance en eux et doutent de leur propre valeur.

Texte 2

« Le harcèlement à l'école » Nicole Cathelin Albin Michel septembre 2008

Introduction

Romain ,9 ans a des tics. Depuis quelques temps il tourne la tête sur le côté très souvent, par petits mouvements saccadés. Le soir, en rentrant, il file dans sa chambre, s'enferme, et reste de longs moments assis sur son lit, les genoux sous le menton recroquevillé. Questionné par sa mère, il reste muet. Pourtant ses parents le savent d'un naturel heureux et enjoué, bien que timide. Que se passe-t-il ?

Il y a peu de temps ses parents ont remarqué des bleus sur ses jambes. « C'est rien, leur a-t-il dit, c'est en jouant au basket que ça m'est arrivé. »

Et puis, un jour, Romain est revenu avec des marques sur les joues. Il a raconté le jeu de la mouche à sa mère : « Tu vois c'est simple, Jordan s'est approché de moi et m'a dit : « Romain tu as une mouche sur la joue » et il m'a donné une gifle pour la faire partir tout en m'expliquant que, s'il y a des mouches qui tournent autour de moi, c'est que je suis sale. »

Normal, disent les autres élèves de sa classe, Romain n'est pas comme tout le monde. C'est un bon élève. Pas le très bon élève comme on en trouve dans les livres. Non juste un enfant curieux, qui a envie d'apprendre. Mais déjà ça, c'es trop pour Jordan et sa bande, Et puis, les parents de Romain ne sont pas d'ici, pas du pays ? Ils sont arrivés dans la région il y a quelques années. Alors forcément. Surtout, Romain n'aime pas « la guerre ». Pour lui, la guerre ce sont les bagarres incessantes de la cours de récré. Il s'en plaint a sa maîtresse mais elle a répondu : « Romain, il faut bien que tu apprennes la vie. Arrête de pleurnicher tout le temps. »

Alors Romain se tait, mais il a peur...et ses parents aussi.

Au début, ils ont essayé de le sermonner, en lui disant de se défendre, d'essayer de parler aux autres et de les comprendre. Ils connaissent les qualités de leur enfant et ne peuvent pas imaginer qu'il soit ainsi rejeté. Ils sont allés rencontrer le directeur de l'école et les professeurs. Là, on leur a dit que leur enfant s'adapterait, qu'il était intelligent, qu'il n'y avait aucune raison que cela ne s'arrange pas. Pourtant ça dure, et manifestement Romain souffre. Et plus il a mal plus la situation s'enferme. La situation s'enkyste.

Histoire tristement banale que des milliers d'enfants vivent tous les jours sous l'œil inquiet de leur parents qui souffrent, eux aussi, en silence, partagés entre le sentiment de culpabilité et la sensation d'impuissance

Ce phénomène courant, les anglo-saxons et les pays du Nord de l'Europe l'ont depuis longtemps identifié sous le nom de *bullying*, terme que l'on peut traduire par « harcèlement », au sens large. Ce sont les travaux pionniers du Norvégien Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen, qui ont permis, dès les années 1970, de l'analyser.

Ses travaux font autorité et servent de référence aux enquêtes et aux programmes de prévention actuels, qui restent cependant peu nombreux en France.

Le *schoolbullying* possède trois caractéristiques : une conduite agressive intentionnelle d'un élève (ou de plusieurs) envers un autre, qui se répète régulièrement et qui engendre une relation dominé /dominant. Ces deux dernières caractéristiques distinguent le *bullying* de toute autre forme d'agression, bizutages de début d'année ou simples bagarres de cours de récréation.

Dans certains cas, les harcèlements peuvent aller très loin, jusqu'à l'extrême.

Mais le plus souvent, il s'agit d'un phénomène insidieux, qui s'incruste, difficile à identifier et à nommer tant il prend des formes multiples.

L'objet de ce livre est de cerner le phénomène dans la France d'aujourd'hui, de donner la parole aux victimes tout en essayant de comprendre pourquoi et dans quel contexte les agresseurs peuvent en arriver là, d'analyser les différentes formes d'intimidation et leur conséquences, et de proposer des mesures concrètes pour prévenir et lutter contre ce fléau qui gangrène notre système scolaire et notre société.

Mise en situation professionnelle Epreuve d'admission du CRPE

SUJET N°15

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La scolarisation des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Accueil en école maternelle : Scolarisation des enfants de moins de trois ans (NOR : MENE1242368C circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 MEN - DGESCO A1-1)

Texte 2 : Scolarisation des moins de trois ans

Extrait du dossier pédagogique – 2013 Académie CRETEIL - Mission maternelle Val de Marne

Texte 3 : La préscolarisation en question

Article de Marie Gaussel Chargée d'étude et de recherche, service Veille et analyses de l'IFÉ (ENS de Lyon) Extrait des Cahiers pédagogiques - N° 515 - Vers l'école du socle commun – Septembre 2014

Question posée au candidat :

- En quoi l'accueil des élèves de moins de trois ans interroge-t-il les pratiques pédagogiques des enseignants ?
- En quoi ce dispositif participe-t-il aux objectifs fixés par la loi de la Refondation de l'école ?
- Quels sont les partenaires indispensables pour optimiser la mise en œuvre de ce dispositif ?

Texte 2 : Scolarisation des moins de trois ans *Extrait du dossier pédagogique - 2013*
Académie CRETEIL - Mission maternelle Val de Marne**Introduction**

[...]

L'école maternelle accueille ces tout petits élèves avec la chaleur, la bienveillance et les savoir-faire qui la caractérisent, mais ce public si particulier lui impose aussi d'aménager des pratiques éprouvées avec les plus grands, voire d'inventer de nouvelles manières de faire. Il lui faut à la fois créer des conditions sécurisantes qui favorisent les explorations dont les très jeunes enfants sont friands, accueillir leurs essais de communication, parfois encore dépourvus de mots, avec toute l'attention qui les incite à persévérer, favoriser la découverte et la connaissance des autres, offrir des activités qui éveillent leurs sens, provoquent émotions et étonnement. Elle doit donner à tous les moyens de bien vivre leur petite enfance en les encourageant à grandir, c'est-à-dire à conquérir des savoirs et des pouvoirs nouveaux.

1. Enjeux de la scolarisation des enfants de moins de trois ans**1.1. Favoriser la réussite scolaire**

Un constat : des écarts importants et variés concernant la communication et le langage chez les enfants dont les familles sont éloignées de la culture scolaire.

Les situations de plurilinguisme

De nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle. Lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant, l'accès au langage n'est ni un handicap, ni une difficulté. Les enseignants de l'école « représentent » le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir. Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit alors jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'elle utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle.

Repères langagiers chez l'enfant entre 18 mois et 3 ans

- 18 mois : Environ 50 mots produits, pas nécessairement bien prononcés.
- Entre 18 mois et 2 ans : À deux ans, le vocabulaire peut compter, selon les enfants, de 50 à 200 mots. Certains parlent encore par mots isolés, alors que d'autres produisent déjà de petites phrases, sans que ceci préjuge de leurs capacités d'expression verbale ultérieures. Dans les mois suivants, on considère que les enfants apprennent en moyenne plus d'un mot nouveau par jour. Début de phrases de 2 mots : « maman jus » ; « veux dodo » ; Montre certaines parties du corps : yeux, bouche, nez ; Répond aux questions par oui, non, un signe de tête ;
- Vers 2 ans : comprend la question : où ? Quoi ? Qu'est-ce que tu fais ?
- Entre 2ans et 3 ans : L'enrichissement du vocabulaire est le plus important. En moyenne, le nombre de mots produits varie entre 1000 et 1200.

Avec les tout-petits, les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit souvent sollicité. Les modes de communication entre adultes et enfants peuvent être très variés selon la culture et les habitudes de vie des familles. L'attitude qui consiste à valoriser la parole des enfants et à soutenir les interactions n'est pas partout ni toujours partagée.

L'école doit s'en souvenir et adopter une attitude très différenciée vis-à-vis de chaque élève en fonction du contexte spécifique qui est le sien.

Il est important de repérer, dès deux ou trois ans, les difficultés de compréhension du langage, car elles sont, à cet âge, davantage prédictives de problèmes ultérieurs que les difficultés de production.

1.2. Les stimulations sensorielles et motrices

A partir de 2 ans, la précision et la vitesse des mouvements augmentent, en particulier dans la préhension, et les acquisitions nouvelles se reflètent dans les gestes quotidiens. Ces nouvelles possibilités sont pour une large part déterminées par la maturation, cependant elles ont aussi besoin, pour apparaître, de stimulations et d'encouragements, et l'école a un rôle important à jouer en la matière.

L'imitation des postures du partenaire, souvent observée en crèche et en école maternelle, constitue un moyen pour entrer en contact. Ainsi, le répertoire des gestes, des mimiques, des attitudes s'enrichit considérablement et permet à l'enfant de modifier ses rapports avec son entourage, en exprimant mieux ses besoins, ses impressions, voire leur ambiguïté (exprimer en même temps la fuite et l'agression, par exemple).

1.3. Le langage : la compréhension des situations

Vers deux ans, les enfants commencent à utiliser des symboles, c'est-à-dire des images, des mots, des traces sur une page, pour représenter les objets ou les événements. C'est aussi le début de l'imitation différée. L'enfant peut se représenter mentalement un événement absent et reproduire les gestes ou les mimiques d'une autre personne.

Les tout-petits sont beaucoup moins égocentriques qu'on ne l'a cru pendant longtemps:

Ils peuvent prendre conscience du point de vue des autres, comprendre que les autres personnes voient, expérimentent ou ressentent les choses de manière différente, sans pour autant les comprendre exactement. En revanche, ils confondent encore apparence et réalité et ont des difficultés à comprendre qu'un objet peut changer d'aspect tout en restant le même. Ils peuvent aussi effectuer des classifications sur du matériel familier ; ils sont sensibles aux variations de quantité qu'ils perçoivent très tôt sans être pour autant capables de les exprimer. Toutefois, ils sont encore trop jeunes pour appliquer ou comprendre des règles générales : une notion acquise dans un certain contexte ne sera pas transférable à une situation proche (semblable mais non identique). Pour se manifester, ses capacités cognitives nécessitent souvent qu'un adulte fournit au tout-petit des indices particuliers et élimine les possibilités de distraction. C'est essentiellement vers l'adulte que le très jeune enfant se tourne pour communiquer, à moins que des expériences préalables dans des groupes d'enfants l'aient déjà bien préparé à des échanges avec les autres élèves de la classe. La confiance en l'adulte qui répond à ses demandes et l'encourage aux échanges avec les autres, l'assurance de pouvoir revenir vers celui-ci en cas de problème et d'être écouté aident le tout-petit à accepter d'autres interlocuteurs en dehors de sa famille.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°16

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'argent à l'école

Dossier :

Texte 1 : Principe généraux de l'Education : Extraits du Code de l'éducation (article L132-1)

Texte 2 : Financement des écoles : Source : EDUSCOL

Texte 3 : Sorties scolaires : Circulaire no 99-136 du 21 septembre 1999 (extrait)

Texte 4 : Coopérative scolaire : Circulaire N° 2008-095 du 23 juillet 2008

Questions posées au candidat :

- A l'aide des documents proposés, pouvez-vous préciser les conditions dans lesquelles, la circulation de l'argent est possible à l'école ?
- Pouvez-vous définir les modalités de financement envisageables pour l'organisation d'une classe de découverte ?
- Quelles précautions prendriez-vous dans cette perspective ?

Texte 2 :

Financement des écoles : Source Eduscol

Les écoles maternelles et élémentaires publiques n'ont pas le statut d'établissement public. Dès lors, elles ne possèdent ni la personnalité morale, ni l'autonomie financière.

Le financement des écoles maternelles et élémentaires publiques provient de diverses sources : la commune, l'État, les parents d'élèves, la caisse des écoles, la coopérative scolaire.

Commune : La commune a la charge des écoles publiques. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement." (article L212-4 du code de l'éducation).

1/5

Le mode de gestion traditionnel des écoles est celui de la régie directe municipale : le financement est assuré par le budget communal qui fournit les moyens matériels. Les crédits sont entièrement gérés au niveau de la commune : le maire est l'ordonnateur des dépenses, le comptable est le receveur municipal.

Les personnels de service, chargés de l'entretien des locaux ou du gardiennage, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) sont des personnels municipaux.

État : L'État a la charge de la rémunération des personnels enseignants ainsi que des droits dus en contrepartie de la reproduction par reprographie à usage pédagogique d'oeuvres protégées (article L212-4 du code de l'éducation).

Parents d'élèves : Une participation financière peut être demandée aux parents d'élèves pour des activités facultatives organisées par l'école : sorties scolaires avec nuitées, sorties scolaires dépassant les horaires de la classe. Aucun élève ne doit en être écarté pour des raisons financières. En cas de difficultés, des solutions sont à rechercher auprès de la municipalité, de la coopérative scolaire, d'associations agréées complémentaires de l'école. Il est à noter que les activités organisées sur le temps scolaire sont obligatoires et doivent donc être gratuites.

Caisse des écoles : La caisse des écoles est un établissement public municipal obligatoire, alimenté par des cotisations, des subventions de la commune, du département ou de l'État et des dons et legs. Son objectif est de fournir des aides aux élèves en fonction des ressources des familles. La caisse des écoles gère fréquemment les services municipaux périscolaires (cantines, garderies) et les sorties et voyages scolaires.

Coopérative scolaire : La majorité des écoles sont pourvues d'une coopérative scolaire. La mission éducative de la coopérative scolaire est d'apprendre aux élèves à élaborer et à réaliser un projet commun. Son budget est alimenté par le produit de ses activités (fêtes, kermesses, spectacles), les dons et subventions et les cotisations de ses membres. La majorité des coopératives scolaires sont affiliées à l'Office central de la coopération à l'école (OCCE).

Modalités de gestion

La gestion directe par la commune et l'absence d'autonomie financière ne permettent pas a priori à l'école de disposer d'une grande souplesse. Pour remédier à cet état de fait, il existe de mauvaises et de bonnes solutions.

Gestion de fait : La recherche d'une solution de facilité conduit souvent à recourir à des procédures irrégulières. Ainsi, le fait, pour une personne qui n'est pas comptable public ou qui n'agit pas pour le compte d'un comptable public, de manier des deniers publics ou des

deniers privés réglementés, constitue une gestion de fait. Le comptable de fait a les mêmes obligations et responsabilités qu'un comptable public. Il peut en outre être poursuivi pénalement.

Est de même irrégulier le procédé consistant pour la municipalité à verser des crédits à la coopérative de l'école ou à toute autre association créée à cette fin et à confier au directeur la gestion des dépenses de fonctionnement de l'école sur ces fonds.

Régie d'avances : Le recours à une régie d'avances, mise en place par la municipalité, représente un moyen simple pour assouplir le système de la régie directe sans recourir à la gestion de fait. Il s'agit pour le régisseur d'avances désigné, qui peut être dans une école le directeur ou tout autre enseignant acceptant cette fonction, de se voir confier par le comptable une partie des crédits municipaux destinés au fonctionnement de l'école. Le régisseur peut utiliser ces sommes, pour le compte du comptable, pour payer de petites dépenses de matériel et de fonctionnement, par exemple l'achat de craies ou de papier à photocopie, au fur et à mesure des besoins. 2/5

Régie de recettes De la même façon que pour la régie d'avances, un régisseur de recettes peut être désigné pour recueillir des sommes provenant des familles. Cette disposition peut trouver son utilité dans le cadre de l'organisation d'une sortie scolaire facultative, par exemple. Le régisseur rend compte des recettes au comptable. En dehors de la constitution d'une régie de recettes ou du cadre de la coopérative scolaire, un enseignant ne peut percevoir aucune somme de la part des familles au titre du fonctionnement de l'école.

Texte 3 :

Sorties scolaires : Circulaire no 99-136 du 21 septembre 1999 (extrait)

L'école est le lieu d'acquisition des savoirs. Elle est ouverte sur le monde qui l'entoure. C'est pourquoi les enseignant(e)s organisent des activités à l'extérieur de l'école. *En vue de faciliter la mise en oeuvre de ces sorties, la présente circulaire précise leurs objectifs pédagogiques et définit leurs conditions d'organisation afin de concilier compétences nouvelles, enrichissement de la vie d'élcolier et sécurité.*

Les sorties scolaires relèvent de trois catégories :

- 1re catégorie : Les sorties scolaires régulières, correspondant aux enseignements réguliers, inscrits à l'emploi du temps et nécessitant un déplacement hors de l'école. Ces sorties sont autorisées par le directeur d'école.
- 2e catégorie : Les sorties scolaires occasionnelles sans nuitée, correspondant à des activités d'enseignement sous des formes différentes et dans des lieux offrant des ressources naturelles et culturelles, même organisées sur plusieurs journées consécutives sans hébergement, relèvent de cette catégorie. Ces sorties sont autorisées par le directeur d'école.
- 3e catégorie : Les sorties scolaires avec nuitée(s), qui permettent de dispenser les enseignements, conformément aux programmes de l'école, et de mettre en oeuvre des activités dans d'autres lieux et selon d'autres conditions de vie. Ces sorties sont autorisées par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale.

Les sorties scolaires avec nuitée(s) qui regroupent les voyages collectifs d'élèves, classes de découverte, classes d'environnement, classes culturelles, comprenant au minimum une nuitée, relèvent de la troisième catégorie, de même que les échanges internationaux, même d'une journée. Toutefois les échanges d'une journée qui ont lieu dans les pays étrangers frontaliers, comme les sorties occasionnelles sans nuitée relèvent de la deuxième catégorie. *Les sorties organisées pendant les horaires habituels de la classe et ne comprenant pas la pause du déjeuner sont obligatoires pour les élèves. Les autres sorties sont facultatives.*

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°17

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Violence et incivilités

Référence :

Texte 1 : L'incivilité scolaire

Article des Autonomes de Solidarité Laïques / Métiers de l'Education 2012

Texte 2 : Mission sur les violences en milieu scolaire et la place de la famille

Rapport collectif de mars 2010, sous la Présidence d'Alain BAUER, Professeur de criminologie au Conservatoire National des Arts et Métiers, Président du Conseil d'Orientation de l'Observatoire National de la Délinquance et des réponses pénales.

Texte 3 : Questionnaire prévention violence école X « Et toi comment réagirais-tu ?

, Création d'un Conseil des Maîtres, 2014.

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous considérer l'évolution de la violence et des incivilités à l'école, ses aspects, ses caractéristiques et ses effets sur l'Institution scolaire ?
- Quels sont les éléments qui pourraient engendrer son évolution ?
- Quelles réponses pourrait-on apporter et quelles en sont les limites ?

DOSSIER :

Texte 1 : l'incivilité scolaire

Auteur : Autonomes de Solidarité Laïques / Métiers de l'Education

Plus qu'un simple débat, la notion d' "incivilité" - terme apparu dans les années quatre-vingt-dix - est un véritable défi éducatif, politique et social. Dans le milieu scolaire, il s'agit, le plus souvent, de petites délinquances, aux conséquences nuisibles qui dégradent le climat éducatif.

L'incivilité sous diverses formes :

Un langage argotique, verlan ou autre, des propos agressifs, des menaces, des refus d'obéissance ou encore, des intimidations, des introductions d'armes, de drogues, des comportements plus graves sont des manifestations typiques d'incivilité. Eric Debardieu, dans son essai " violence à l'école, un défi mondial ? " parle de " microviolences ". Selon lui, ces incivilités correspondent bien à une description des effets sociaux d'une petite délinquance répétitive. Elles peuvent aller du simple parasitage des cours jusqu'au meurtre. Il précise toutefois que toutes " *les brutes de cours de récréation, aussi déplaisantes soient-elles, ne deviennent pas forcément des hors la loi.* "

Les victimes et les auteurs :

Les différentes associations et interlocuteurs sont unanimes : ces jeunes bourreaux sont animés par un comportement agressif, caractérisé par la répétition et l'abus de pouvoir. Ils multiplient les insultes et les menaces, et connaissent généralement très bien leurs victimes. Le site e-bahut.fr nous apprend que ces jeunes sont plus âgés que l'ensemble de leurs camarades à l'école ou au collège et plus jeunes au lycée. Il arrive fréquemment que ces "inciviles" proviennent d'un autre établissement scolaire.

Selon les observations du centre d'appel "SOS violence scolaire", les élèves représentent un peu plus de la moitié des victimes. Les jeunes proies, entrent en relation avec "SOS violence" essentiellement pour signaler des brutalités physiques et du racket. Le numéro vert, nous apprend que les jeunes filles âgées de 10 à 16 ans sont le plus souvent victimes de violences physiques à caractère sexuel. Parmi les personnes agressées, on compte de plus en plus de membres du corps enseignant, 15,7 % selon la Direction Centrale de la Sécurité Publique, principalement pour des menaces et des insultes. Autre souffre-douleur : le mobilier urbain souvent dégradé. Bien que cela paraisse anodin, ce délabrement participe au malaise général.

Les actes d'incivilité sont plus nombreux dans les établissements de plus de 1000 élèves, et souvent situés en zone sensible. La plupart des heurts se produisent dans la cour de récréation, dans les couloirs, moins fréquemment dans les salles de cours. " *Les débordements durant les classes sont rarissimes, nous rapporte un professeur d'EPS. Les moments propices aux débordements, sont avant tout les récréations, les inter-classes, la pause déjeuner et les sorties de cours.* "

Les étapes principales de la dégradation de la vie scolaire :

Pour Sébastien Roché, l'auteur de "la société incivile", les perturbateurs ne le deviennent pas du jour au lendemain. Avant de sombrer dans la violence. Ces élèves très agités passent par plusieurs stades. Tout commence par des contestations envers la ponctualité, le règlement intérieur, le travail et l'attention. Autant de petites indisciplines au quotidien, que la plupart des élèves ont traversé ou traversent. Rien de trop alarmant jusque là. Puis, les premières violences sont verbales : les remarques déplacées fusent. La tension monte d'un cran, l'autorité du professeur est remise en question.

Une fois la violence verbale répandue, une volonté très nette de l'élève de s'élever contre ses professeurs se fait sentir. Cette insolence a pour objectif de nier la légitimité de l'adulte et de détruire les rites protecteurs de son autorité. S'enchaînent absences et petits délits : ainsi la frontière du permis et de l'interdit se confond.

La tension s'installe alors dans l'école...et l'insolence laisse parfois la place à des actes de délinquance : jets d'objets, petits incendies criminels, agressions physiques, ou, dans certains cas extrêmes, les viols. L'effet induit par ces actes de délinquance est évidemment la peur. " *Certains de mes collègues sont terrorisés, en partie les plus jeunes. Pour ma part, j'ai grandi ici, je connais les élèves, leurs parents et leurs familles par cœur. Je n'ai pas peur !*" confie ce professeur de quartier sensible. Dans un tel climat, quelles sont les alternatives proposées aux membres du personnel scolaire et à leurs élèves ?

Les alternatives :

Les différents interlocuteurs interrogés s'accordent à dire que ce malaise très largement relaté dans les média, fait parfois l'objet d'une récupération politique sur des thèmes comme l'insécurité...qui ne permettent pas de résoudre le problème. Selon SOS Violence, " *la discussion est encore possible. C'est par le biais d'actions plus humaines que l'on peut améliorer le consensus scolaire* ". L'association préconise dans l'enceinte d'établissements sensibles, un renforcement des heures de débat citoyen, pour qu'élèves et professeurs s'expriment et dissipent tous malentendus. L'association propose également, la formation d'élèves médiateurs permettant d'orienter les auteurs et les victimes vers des adultes ou des professionnels afin de bénéficier d'une aide, et d'une écoute. La solution d'effectifs réduits par classe revient dans les témoignages des professeurs et des associations.

D'autres mesures : renforcer l'instruction civique et permettre aux élèves de développer dès leur plus jeune âge un esprit critique, apprendre à mener un débat et exercer leur citoyenneté. Certains professionnels évoquent un système de sanction réparatrice, permettant de responsabiliser l'adolescent auprès de la communauté. Ce qui les rapproche de la conclusion de Sébastien Roché, sociologue, chercheur au CNRS et enseignant à l'Institut d'études politiques de Grenoble " le jeune est un être social qu'il s'agit d'éduquer collectivement ".

Texte 2 : Mission sur les violences en milieu scolaire et la place de la famille

Extrait d'un Rapport collectif de mars 2010, sous la Présidence d'Alain BAUER, Professeur de criminologie au Conservatoire National des Arts et Métiers, Président du Conseil d'Orientation de l'Observatoire National de la Délinquance et des réponses pénales.

La « violence en milieu scolaire » est un phénomène multiforme dont la définition même fait encore débat, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales –*qui du coup replient la « violence » dans le champ de la délinquance*- et ceux, plus nombreux, qui en donnent une définition plus large. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, la violence se définit comme : « *L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité* » (WHO, 1995). Toutefois, si cette définition est admissible, il n'en reste pas moins que du côté des victimes la violence peut être ou non une violence intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple). Un consensus apparaît désormais dans la littérature internationale avec une extension de cette définition à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal. Ainsi, pour Hurrelmann (*in Vettensburg, 1998*) : « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* ». De plus, la recherche spécialisée tend de plus en plus à inclure dans la problématique de la violence à l'école le problème des comportements agressifs, intentionnels ou non. Par prévention de la violence à l'école on entendra donc non seulement la prévention du crime à l'école mais aussi celle des comportements agressifs répétés (*Vitaro et Gagnon, 2000*).

Il ne s'agit pas bien sûr de faire des enfants « à trouble de comportement » de futurs délinquants, mais bien de tenter de comprendre si et comment l'institution scolaire et ses partenaires peuvent tenter de les aider sans les stigmatiser.

Il est tout à fait nécessaire d'ailleurs de distinguer entre une difficulté transitoire de comportement (qui généralement n'intervient que dans un seul milieu) et un trouble grave qui se manifeste de manière continue, pendant plusieurs années, et pose problème dans tous les milieux. Un acte d'indiscipline ou de contestation n'est pas à confondre avec une «violence à l'école», mais la répétition quotidienne de ce type d'actes peut rendre difficile l'ordre scolaire, dans la classe et dans l'établissement, perturber de manière sensible le climat de ces derniers. En tout cas le débat est tranché sur l'inclusion dans le genre «violence à l'école» des violences «mineures» et des «microviolences» répétées. Le concept de *School Bullying*, que nous pourrions traduire par «harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école» est ainsi un concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord, par exemple. Il appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien, dont nous verrons...l'impact psychologique. Certes, la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par des épisodes de violence spectaculaire et sanglante. Cependant, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est plutôt réduit particulièrement en milieu scolaire. Denise Gottfredson, une des meilleures spécialistes américaines du problème, affirme ainsi que la victimisation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études de 1985 et les études plus récentes (Gottfredson, 2001) : l'expérience personnelle de victimisation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs. Les «victimations» sérieuses sont très rares. Dès 1985 ses enquêtes permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de «victimations» mineures et d'incivilités (*indignities*) plus qu'à une délinquance dure. C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimisation menées en France par l'équipe bordelaise de l'Observatoire International de la Violence à l'école (Debarbieux, 2006).

...

La question des liens entre l'école et les parents se pose dès les origines de l'école puisque l'enfant est partagé entre ces deux éducateurs. Aujourd'hui on constate souvent l'existence de tensions dans les relations qui existent entre les familles et les acteurs du monde scolaire. Certains enseignants se voient mis en cause par certains parents qui les critiquent sur leur manière d'enseigner voire qui leur reprochent l'échec scolaire de leur enfant. Certains enseignants accusent parfois les parents d'être démissionnaires et de ne pas s'intéresser à la scolarité de leur enfant. Si dans un premier temps historique, l'école s'est construite hors ou contre la famille, on constate progressivement qu'il est indispensable que la famille prenne une place au sein de l'école. Des bouleversements ont fait bouger dans le temps la place et le rôle de la famille dans l'école...

La première certitude est que pour être efficace le travail entre les parents et l'école ne doit pas simplement concerner les enfants en grande difficulté, mais l'ensemble des élèves dans une perspective proactive, positive ou si l'on veut au niveau de la prévention primaire. L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré d'éventuelles conditions socio-économiques difficiles. La recherche a montré un véritable cercle vertueux lorsque l'enfant se sent supporté tant par la famille que par les enseignants, diminuant la victimisation et les conduites agressives.... L'idée selon laquelle la participation des parents est fondamentale est à la fois légitime puisque les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant, et utile à la réussite scolaire.

...

Une approche pédagogique basée sur les règles suivantes :

- Établir un climat serein
- Réfléchir sur une autre manière de travailler plus participative, moins ennuyeuse avec des projets de classe
- Laisser la place à la parole, à la discussion sur la loi, sur le règlement intérieur en relation avec la convention internationale des droits de l'enfant
- Supprimer les notes sur 20, évaluer les niveaux de compétences, mettre en place un statut de l'erreur, une auto évaluation
- Instaurer des rituels d'entrée en cours
- Rechercher un partenariat avec les parents, organiser des rencontres fréquentes

- Présenter les travaux des élèves aux parents dans l'école
- Ne plus stigmatiser l'élève (pas de classement, pas de punition, pas de sanction)

...

Une découverte de la vie en classe

Les parents d'une classe sont invités à assister, par groupe de deux à trois personnes, à une séquence pédagogique. Ensuite, un débriefing est mené par un médiateur pour récolter les impressions des parents. Elles sont restituées anonymement et fidèlement à l'enseignant. L'objectif consiste à mieux connaître le travail effectué en classe, à découvrir le travail de l'enseignant et ses difficultés à assumer sa mission, à sensibiliser les parents à l'importance du suivi scolaire, à leur permettre d'apprécier le « métier d'élève » et ses difficultés, à offrir aux parents et aux enseignants de vivre ensemble un moment de l'histoire d'une classe, à partager au moment de la récréation un échange privilégié, enfin à maîtriser davantage le fonctionnement de l'école. Les réactions sont majoritairement positives à l'égard des enseignants. «C'est difficile d'être parents et de gérer ses propres enfants. Les enseignants, eux, ont une classe et arrivent à avoir le silence, une écoute, des élèves attentifs et respectueux». Très souvent, après ce moment de classe, les participants nous disent comprendre comment aider leurs enfants à faire leurs devoirs et expriment le vif souhait que l'expérience soit renouvelée l'an prochain. L'intérêt de cette action est indéniable mais il faut souligner qu'il comporte des limites et des écueils à éviter. Il est nécessaire d'établir et de respecter des règles de fonctionnement pour éviter tout débordement qui conduirait les parents à occuper une place dans l'école qui n'est pas la leur. Ils viennent en observateurs et n'ont pas à intervenir dans la classe. L'objectif prioritaire est la découverte d'un moment de classe et la compréhension du travail de l'enseignant. Les parents ont donc ni à le juger sur son travail ni sur ses méthodes d'enseignement. Enfin, ajoutons que les enfants/élèves sont très fiers et heureux de voir leurs parents participer à ces groupes de parole au sein de leur école.

...

La liaison école-collège

Conscients que certains parents ne possèdent pas la culture de l'école, le collège peut leur apparaître complexe, de plus l'entrée en sixième est parfois facteur d'angoisse pour tous. Le fonctionnement de cette institution se révèle obscur car il ne se calque pas sur celui de l'école élémentaire. La pluralité des disciplines ajoutée à la multiplication des intervenants et des enseignants rend parfois difficile ce « passage ».

La fonction et le rôle des professionnels des collèges sont méconnus car de nombreux termes s'apparentent : Principal, Principal adjoint, Conseiller Principal d'Education, Professeur Principal. A quoi servent : l'Assistante Sociale, l'Infirmière, la Conseillère d'Orientation Psychologue, la Documentaliste...

Des médiateurs ont élaboré un descriptif concis et accessible pour tous sur l'organisation du collège et les fonctions de chacun, remis aux parents lors d'une rencontre à l'initiative du directeur de l'école.

Texte 3 : questionnaire prévention violence école X « Et toi comment réagirais-tu ?), création d'un Conseil des Maîtres, 2014.

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Dans ma classe, il y a un élève que tout le monde traite de « chouchou » de la maîtresse.</p> <p><input type="checkbox"/> Il m'énerve ! Il sait toujours répondre aux questions.</p> <p><input type="checkbox"/> La maîtresse n'a pas de « chouchou ». C'est juste un bon élève.</p> <p><input type="checkbox"/> Il fait moins le fier dans la cour de récréation !</p> <p><input type="checkbox"/> Il devrait faire semblant de ne pas savoir répondre pour avoir la paix dans la cour.</p> | <p>⑥ Ce matin, je suis très en colère.</p> <p>Tout le monde m'énerve !</p> <p><input type="checkbox"/> Le premier ou la première qui m'embête, je tape !</p> <p><input type="checkbox"/> Je devrais peut-être me coucher plus tôt pour être en forme à l'école.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est normal, j'ai faim ! Demain, promis, je prends un bon petit-déjeuner.</p> <p><input type="checkbox"/> Ce matin, tout le monde criait à la maison. Du coup je suis en colère contre tout le monde !</p> | <p>⑦ Pendant la récréation, il y a des filles qui se moquent de nous et qui nous insultent. Si on se met en colère, elles vont se plaindre et on se fait gronder !</p> <p><input type="checkbox"/> Les mots peuvent faire aussi mal que les coups. Elles doivent être punies.</p> <p><input type="checkbox"/> Je vais appeler mes copains et on va voir ce qu'on va voir !</p> <p><input type="checkbox"/> Le mieux c'est de ne pas les écouter !</p> <p><input type="checkbox"/> Demain c'est décidé, on les insulte en premier !</p> <p><input type="checkbox"/> Ça m'est égal, je ne suis pas un garçon.</p> | <p>⑧ Il y a un élève qui me fait peur. Même si on ne lui fait rien, il tape tout le monde et tout le temps. Je ne comprends pas pourquoi.</p> <p><input type="checkbox"/> Il est peut-être très malheureux chez lui.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est parce qu'il n'aime pas l'école.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est peut-être parce que personne ne veut jouer avec lui. Si on l'invitait dans nos jeux, il deviendrait peut-être plus gentil.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est normal, il est mauvais élève.</p> |
| <p>① Mes copines ou mes copains ne veulent pas jouer avec moi à la récréation.</p> <p><input type="checkbox"/> Je vais voir d'autres amis pour jouer.</p> <p><input type="checkbox"/> Je pleure car je suis très triste.</p> <p><input type="checkbox"/> Je suis très en colère et, quand ils passent devant moi, je leur fais un croche-pied.</p> <p><input type="checkbox"/> J'essaie de savoir pourquoi et, si j'ai fait quelque chose qui les a blessés, je leur présente mes excuses.</p> | <p>② Dans l'école, il y a un enfant dont tout le monde se moque tout le temps.</p> <p><input type="checkbox"/> Je trouve ça normal car je ne l'aime pas.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est pas grave, on rigole !</p> <p><input type="checkbox"/> Je trouve ça injuste parce que je l'aime bien et que c'est mon ami.</p> <p><input type="checkbox"/> Ce n'est pas mon ami, mais je trouve ça très grave. Je vais en parler à la maîtresse.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est de sa faute. Il n'est pas comme les autres.</p> | <p>③ Il y a une bande de garçons qui aime bien embêter les filles. Ils leur soulèvent la jupe ou bien ils vont les narguer dans les toilettes. Ils trouvent ça drôle parce qu'elles s'éner�ent ou qu'elles pleurent.</p> <p><input type="checkbox"/> Même si je ne suis pas concerné, je trouve ça très grave. Ils doivent être punis.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est triste, mais ça arrivera toujours. On peut juste consoler les filles.</p> <p><input type="checkbox"/> Les filles doivent se défendre en se battant contre eux.</p> <p><input type="checkbox"/> Ça m'est égal, je ne suis pas une fille.</p> | <p>④ Pendant la récréation, deux élèves se sont battus. Ils disaient tous les deux que c'était l'autre qui avait commencé. Leurs parents ont été convoqués par la directrice.</p> <p><input type="checkbox"/> Ce n'est pas juste. Il faut chercher qui a commencé et ne punir que celui-là.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est normal que les deux familles soient convoquées. Ils ne faut pas se battre.</p> <p><input type="checkbox"/> Ces deux-là se battent tout le temps. C'est comme ça !</p> |

Texte 1 : L'incivilité scolaire**Auteur : Autonomes de Solidarité Laïques / Métiers de l'Education**

Plus qu'un simple débat, la notion d' "incivilité" - terme apparu dans les années quatre-vingt-dix - est un véritable défi éducatif, politique et social. Dans le milieu scolaire, il s'agit, le plus souvent, de petites délinquances, aux conséquences nuisibles qui dégradent le climat éducatif.

L'incivilité sous diverses formes :

Un langage argotique, verlan ou autre, des propos agressifs, des menaces, des refus d'obéissance ou encore, des intimidations, des introductions d'armes, de drogues, des comportements plus graves sont des manifestations typiques d'incivilité. Eric Debardieux, dans son essai " violence à l'école, un défi mondial ? " parle de " microviolences ". Selon lui, ces incivilités correspondent bien à une description des effets sociaux d'une petite délinquance répétitive. Elles peuvent aller du simple parasitage des cours jusqu'au meurtre. Il précise toutefois que toutes " *les brutes de cours de récréation, aussi déplaisantes soient-elles, ne deviennent pas forcément hors la loi.* "

Les victimes et les auteurs :

Les différentes associations et interlocuteurs sont unanimes : ces jeunes bourreaux sont animés par un comportement agressif, caractérisé par la répétition et l'abus de pouvoir. Ils multiplient les insultes et les menaces, et connaissent généralement très bien leurs victimes. Le site e-bahut.fr nous apprend que ces jeunes sont plus âgés que l'ensemble de leurs camarades à l'école ou au collège et plus jeunes au lycée. Il arrive fréquemment que ces "inciviles" proviennent d'un autre établissement scolaire.

Selon les observations du centre d'appel "SOS violence scolaire", les élèves représentent un peu plus de la moitié des victimes. Les jeunes proies, entrent en relation avec "SOS violence" essentiellement pour signaler des brutalités physiques et du racket. Le numéro vert, nous apprend que les jeunes filles âgées de 10 à 16 ans sont le plus souvent victimes de violences physiques à caractère sexuel. Parmi les personnes agressées, on compte de plus en plus de membres du corps enseignant, 15,7 % selon la Direction Centrale de la Sécurité Publique, principalement pour des menaces et des insultes. Autre souffre-douleur : le mobilier urbain souvent dégradé. Bien que cela paraisse anodin, ce délabrement participe au malaise général.

Les actes d'incivilité sont plus nombreux dans les établissements de plus de 1000 élèves, et souvent situés en zone sensible. La plupart des heurts se produisent dans la cour de récréation, dans les couloirs, moins fréquemment dans les salles de cours. "*Les débordements durant les classes sont rarissimes, nous rapporte un professeur d'EPS. Les moments propices aux débordements, sont avant tout les récréations, les inter-classes, la pause déjeuner et les sorties de cours.*"

Les étapes principales de la dégradation de la vie scolaire :

Pour Sébastien Roché, l'auteur de "la société incivile", les perturbateurs ne le deviennent pas du jour au lendemain. Avant de sombrer dans la violence. Ces élèves très agités passent par plusieurs stades. Tout commence par des contestations envers la ponctualité, le règlement intérieur, le travail et l'attention. Autant de petites indisciplines au quotidien, que la plupart des élèves ont traversé ou traversent. Rien de trop alarmant jusque là. Puis, les premières violences sont verbales : les remarques déplacées fusent. La tension monte d'un cran, l'autorité du professeur est remise en question.

Une fois la violence verbale répandue, une volonté très nette de l'élève de s'élever contre ses professeurs se fait sentir. Cette insolence a pour objectif de nier la légitimité de l'adulte et de détruire les rites protecteurs de son autorité. S'enchaînent absences et petits délits : ainsi la frontière du permis et de l'interdit se confond.

La tension s'installe alors dans l'école...et l'insolence laisse parfois la place à des actes de délinquance : jets d'objets, petits incendies criminels, agressions physiques, ou, dans certains cas extrêmes, les viols. L'effet induit par ces actes de délinquance est évidemment la peur. " *Certains de mes collègues sont terrorisés, en partie les plus jeunes. Pour ma part, j'ai grandi ici, je connais les élèves, leurs parents et leurs familles par cœur. Je n'ai pas peur !*" confie ce professeur de

quartier sensible. Dans un tel climat, quelles sont les alternatives proposées aux membres du personnel scolaire et à leurs élèves ?

Les alternatives :

Les différents interlocuteurs interrogés s'accordent à dire que ce malaise très largement relaté dans les média, fait parfois l'objet d'une récupération politique sur des thèmes comme l'insécurité...qui ne permettent pas de résoudre le problème. Selon SOS Violence, " *la discussion est encore possible. C'est par le biais d'actions plus humaines que l'on peut améliorer le consensus scolaire* ". L'association préconise dans l'enceinte d'établissements sensibles, un renforcement des heures de débat citoyen, pour qu'élèves et professeurs s'expriment et dissipent tous malentendus. L'association propose également, la formation d'élèves médiateurs permettant d'orienter les auteurs et les victimes vers des adultes ou des professionnels afin de bénéficier d'une aide, et d'une écoute. La solution d'effectifs réduits par classe revient dans les témoignages des professeurs et des associations.

D'autres mesures : renforcer l'instruction civique et permettre aux élèves de développer dès leur plus jeune âge un esprit critique, apprendre à mener un débat et exercer leur citoyenneté. Certains professionnels évoquent un système de sanction réparatrice, permettant de responsabiliser l'adolescent auprès de la communauté. Ce qui les rapproche de la conclusion de Sébastien Roché, sociologue, chercheur au CNRS et enseignant à l'Institut d'études politiques de Grenoble " le jeune est un être social qu'il s'agit d'éduquer collectivement ".

Texte 2 : Mission sur les violences en milieu scolaire et la place de la famille

Extrait d'un Rapport collectif de mars 2010, sous la Présidence d'Alain BAUER, Professeur de criminologie au Conservatoire National des Arts et Métiers, Président du Conseil d'Orientation de l'Observatoire National de la Délinquance et des réponses pénales.

La « violence en milieu scolaire » est un phénomène multiforme dont la définition même fait encore débat, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales –qui du coup replient la « violence » dans le champ de la délinquance- et ceux, plus nombreux, qui en donnent une définition plus large. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, la violence se définit comme : « *L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité* » (WHO, 1995). Toutefois, si cette définition est admissible, il n'en reste pas moins que du côté des victimes la violence peut être ou non une violence intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple). Un consensus apparaît désormais dans la littérature internationale avec une extension de cette définition à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal. Ainsi, pour Hurrelmann (*in Vettenburg, 1998*) : «*La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école*». De plus, la recherche spécialisée tend de plus en plus à inclure dans la problématique de la violence à l'école le problème des comportements agressifs, intentionnels ou non. Par prévention de la violence à l'école on entendra donc non seulement la prévention du crime à l'école mais aussi celle des comportements agressifs répétés (*Vitaro et Gagnon, 2000*).

Il ne s'agit pas bien sûr de faire des enfants «à trouble de comportement» de futurs délinquants, mais bien de tenter de comprendre si et comment l'institution scolaire et ses partenaires peuvent tenter de les aider sans les stigmatiser.

Il est tout à fait nécessaire d'ailleurs de distinguer entre une difficulté transitoire de comportement (qui généralement n'intervient que dans un seul milieu) et un trouble grave qui se manifeste de manière continue, pendant plusieurs années, et pose problème dans tous les milieux. Un acte d'indiscipline ou de contestation n'est pas à confondre avec une «violence à l'école», mais la répétition quotidienne de ce type d'actes peut rendre difficile l'ordre scolaire, dans la classe et dans l'établissement, perturber de manière sensible le climat de ces derniers.

En tout cas le débat est tranché sur l'inclusion dans le genre «violence à l'école» des violences «mineures» et des «microviolences» répétées. Le concept de *School Bullying*, que nous pourrions traduire par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école » est ainsi un concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord, par exemple. Il appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien, dont nous verrons...l'impact psychologique. Certes, la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par des épisodes de violence spectaculaire et sanglante. Cependant, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est plutôt réduit particulièrement en milieu scolaire. Denise Gottfredson, une des meilleures spécialistes américaines du problème, affirme ainsi que la victimation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études de 1985 et les études plus récentes (*Gottfredson, 2001*) : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs. Les « victimations » sérieuses sont très rares. Dès 1985 ses enquêtes permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de « victimations » mineures et d'incivilités (*indignities*) plus qu'à une délinquance dure. C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimation menées en France par l'équipe bordelaise de l'Observatoire International de la Violence à l'école (*Debarbieux, 2006*).

...

La question des liens entre l'école et les parents se pose dès les origines de l'école puisque l'enfant est partagé entre ces deux éducateurs. Aujourd'hui on constate souvent l'existence de tensions dans les relations qui existent entre les familles et les acteurs du monde scolaire. Certains enseignants se voient mis en cause par certains parents qui les critiquent sur leur manière d'enseigner voire qui leur reprochent l'échec scolaire de leur enfant. Certains enseignants accusent parfois les parents d'être démissionnaires et de ne pas s'intéresser à la scolarité de leur enfant. Si dans un premier temps historique, l'école s'est construite hors ou contre la famille, on constate progressivement qu'il est indispensable que la famille prenne une place au sein de l'école. Des bouleversements ont fait bouger dans le temps la place et le rôle de la famille dans l'école...

La première certitude est que pour être efficace le travail entre les parents et l'école ne doit pas simplement concerter les enfants en grande difficulté, mais l'ensemble des élèves dans une perspective proactive, positive ou si l'on veut au niveau de la prévention primaire. L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré d'éventuelles conditions socio-économiques difficiles. La recherche a montré un véritable cercle vertueux lorsque l'enfant se sent supporté tant par la famille que par les enseignants, diminuant la victimisation et les conduites agressives....

L'idée selon laquelle la participation des parents est fondamentale est à la fois légitime puisque les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant, et utile à la réussite scolaire.

...

Une approche pédagogique basée sur les règles suivantes :

- Établir un climat serein
- Réfléchir sur une autre manière de travailler plus participative, moins ennuyeuse avec des projets de classe
- Laisser la place à la parole, à la discussion sur la loi, sur le règlement intérieur en relation avec la convention internationale des droits de l'enfant
- Supprimer les notes sur 20, évaluer les niveaux de compétences, mettre en place un statut de l'erreur, une auto évaluation
- Instaurer des rituels d'entrée en cours
- Rechercher un partenariat avec les parents, organiser des rencontres fréquentes
- Présenter les travaux des élèves aux parents dans l'école
- Ne plus stigmatiser l'élève (pas de classement, pas de punition, pas de sanction)

...

Une découverte de la vie en classe

Les parents d'une classe sont invités à assister, par groupe de deux à trois personnes, à une séquence pédagogique. Ensuite, un débriefing est mené par un médiateur pour récolter les impressions des parents. Elles sont restituées anonymement et fidèlement à l'enseignant.

L'objectif consiste à mieux connaître le travail effectué en classe, à découvrir le travail de l'enseignant et ses difficultés à assumer sa mission, à sensibiliser les parents à l'importance du suivi scolaire, à leur permettre d'apprécier le « métier d'élève » et ses difficultés, à offrir aux parents et aux enseignants de vivre ensemble un moment de l'histoire d'une classe, à partager au moment de la récréation un échange privilégié, enfin à maîtriser davantage le fonctionnement de l'école. Les réactions sont majoritairement positives à l'égard des enseignants. « C'est difficile d'être parents et de gérer ses propres enfants. Les enseignants, eux, ont une classe et arrivent à avoir le silence, une écoute, des élèves attentifs

et respectueux ». Très souvent, après ce moment de classe, les participants nous disent comprendre comment aider leurs enfants à faire leurs devoirs et expriment le vif souhait que l'expérience soit renouvelée l'an prochain. L'intérêt de cette action est indéniable mais il faut souligner qu'il comporte des limites et des écueils à éviter. Il est nécessaire d'établir et de respecter des règles de fonctionnement pour éviter tout débordement qui conduirait les parents à occuper une place dans l'école qui n'est pas la leur. Ils viennent en observateurs et n'ont pas à

intervenir dans la classe. L'objectif prioritaire est la découverte d'un moment de classe et la compréhension du travail de l'enseignant. Les parents ont donc ni à le juger sur son travail ni sur ses méthodes d'enseignement. Enfin, ajoutons que les enfants/élèves sont très fiers et heureux de voir leurs parents participer à ces groupes de parole au sein de leur école.

...

La liaison école-collège

Conscients que certains parents ne possèdent pas la culture de l'école, le collège peut leur apparaître complexe, de plus l'entrée en sixième est parfois facteur d'angoisse pour tous. Le fonctionnement de cette institution se révèle obscur car il ne se calque pas sur celui de l'école élémentaire. La pluralité des disciplines ajoutée à la multiplication des intervenants et des enseignants rend parfois difficile ce « passage ».

La fonction et le rôle des professionnels des collèges sont méconnus car de nombreux termes s'apparentent : Principal, Principal adjoint, Conseiller Principal d'Education, Professeur Principal. A quoi servent : l'Assistante Sociale, l'Infirmière, la Conseillère d'Orientation Psychologue, la Documentaliste...

Des médiateurs ont élaboré un descriptif concis et accessible pour tous sur l'organisation du collège et les fonctions de chacun, remis aux parents lors d'une rencontre à l'initiative du directeur de l'école.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°18

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La Liaison école-collège

Dossier :

Texte 1 : Extrait du décret N° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013. Conseil école-collège

Texte 2 : Extrait de la circulaire N° 2011-126 du 26-8-2011. Scolarité du socle commun

Texte 3 : Document IA Tours groupe « réussir en 6^{ème}- PPRE de passage » -juin 2009

Questions posées au candidat :

- Quels sont les axes de la liaison école-collège qui sont à développer ?
- Quels sont les obstacles rencontrés par la liaison ?
- Définir la place du Conseil Ecole Collège dans l'ensemble des instances de concertation ?

Texte 1 :

C.R.P.E. – Deuxième épreuve orale – Mise en situation professionnelle

Texte 3 : POUR UN PPRE PASSERELLE EFFICACE
(Document IA Tours groupe « réussir en 6ème–PPRE de passage » -Juin 2009)

| ÉVITER DE : | AU CONTRAIRE : |
|---|---|
| Reprendre l'ensemble des « non acquis » de l'élève ou vouloir le remettre à niveau dans une ou plusieurs disciplines. | Agir sur les compétences transversales indispensables pour les acquérir : lecture, écriture, cognition, autonomie, méthodologie |
| Limiter les bénéficiaires d'un PPRE de passage aux élèves ayant un score aux évaluations nationales CM2 inférieur à 33% de réussite. | Examiner la situation des élèves ayant un score inférieur à 50% afin d'éviter qu'ils entrent dans « la spirale de l'échec » à cause de la maîtrise des compétences transversales indispensables. |
| Analyser la problématique de l'élève uniquement qu'à partir des résultats des évaluations. | Construire des hypothèses sur les causes de ses difficultés, établir un diagnostic au cours d'un entretien d'explicitation avec l'élève aboutissant à « un contrat d'apprentissage ». |
| Traiter simultanément plusieurs difficultés. La dispersion s'avère toujours préjudiciable. Les engagements trop ambitieux et les promesses de réussite qui se révèleraient intenables. | Hiérarchiser le traitement des difficultés. Valoriser les avancées même modestes. Formuler pour les élèves et avec eux les réussites. |
| Etablir par le professeur seul la liste des compétences visées et les modalités de fonctionnement du programme. | S'efforcer de travailler en équipe (cycle, RASED) et surtout construire le projet avec l'élève en l'associant à la « découverte » et à la formulation des compétences à travailler et lui proposant une co-évaluation en classe. |
| De reprendre à l'identique ce qui a été échoué . De trop simplifier les tâches. (L'absence de réelle stimulation ne favorise pas les apprentissages). De proposer toujours les mêmes tâches à réaliser ou un traitement mécanique de la difficulté en recourant à des exercices systématiquement. | S'appuyer sur les travaux réussis par l'élève pour aller vers la complexification progressive. Confronter les élèves à la complexité en utilisant des situations- problèmes adaptées. Les demandes stéréotypées conduisent à une mécanisation des apprentissages qui, certes, rassurent l'élève mais nuisent à son évolution. Il faut donc varier les entrées, les stratégies, les outils...., de manière à stimuler l'apprenant. |
| Avoir une attitude magistrale. | Adopter une posture positive et aidante, à l'écoute de l'élève, si possible dans un cadre matériel autre. |
| Mener le(s) PPRE de manière autonome et indépendante | Placer le PPRE dans le cadre de la liaison École-Collège |

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°19

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La motivation scolaire

Dossier :

Texte 1 : Apprendre autrement aujourd'hui : la motivation à l'école ; Fabien Fenouillet ; 10^{ème} Entretiens de la Villette, 1999 (Extraits)

Texte 2 : Le désir d'apprendre : un oublié de l'école ; André Giordan ; article mis en ligne le 7 juin 2010 (Extraits)

Texte 3 : Ressources pour l'école primaire - Vers la réussite de tous les enfants à l'école : Des principes d'action à redécouvrir dans les classes du premier degré ; Claude Seibel ; MEN/DGESCO octobre 2013 ; Eduscol (Extraits)

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous identifier les composantes principales de la motivation dans le contexte scolaire ?
- Comment peuvent s'exprimer les difficultés de motivation et quelles sont leurs conséquences à l'école ?
- Comment le désir d'apprendre peut-il être suscité à travers les choix pédagogiques de l'école ? Donnez quelques exemples.

Texte 1 :

Apprendre autrement aujourd’hui : la motivation à l’école ; Fabien Fenouillet ; 10^{ème} Entretiens de la Villette, 1999 (Extraits)

(...)

Motivation extrinsèque, motivation intrinsèque

La première théorie que nous allons aborder a permis de mettre au jour tout un pan de la psychologie de la motivation, que les chercheurs ne cessent de révéler encore à l’heure actuelle. Une originalité de cette théorie, initialement présentée par Richard Deci en 1975, est de décrire deux grandes catégories de motivation, l’extrinsèque et l’intrinsèque.

• La *motivation extrinsèque* se définit comme suit : le sujet agit dans l’intention d’obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l’activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l’approbation sont des motivations extrinsèques. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas : travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.

• Dans la *motivation intrinsèque*, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l’intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l’activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l’activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Dans le monde scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence. En effet, lorsqu’un élève travaille beaucoup une matière telle que les mathématiques ou l’histoire, l’enseignant pourrait être tenté de dire que cet élève semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué en vue d’obtenir ou d’éviter quelque chose, l’élève n’est pas guidé par l’intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l’activité. Si un individu est réellement intéressé par une activité, la lecture par exemple, il ne l'est pas forcément par les livres qui sont au programme de français, d'où une inadéquation entre cette motivation manifeste et les performances scolaires. Nous pouvons donc considérer que la motivation intrinsèque — c'est à-dire l'intérêt que l'on trouve à pratiquer une activité — est presque absente du système scolaire classique, dans la mesure où ce dernier met en place toute une série de contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. En revanche, cette motivation intrinsèque peut tout à fait s'épanouir dans des activités extrascolaires, qui peuvent, cette fois, être pratiquées uniquement pour le plaisir : faire du tennis, jouer aux échecs, jouer sur ordinateur, lire.

La contrainte tue l’intérêt

Une deuxième originalité de cette théorie est l’organisation des motivations entre elles suivant un continuum dit d’ « autodétermination ». Deci et Ryan ont utilisé les résultats de nombreuses études pour montrer que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte. Les résultats vont même plus loin puisqu’ils montrent qu’une activité jugée au préalable intéressante par des élèves, c'est-à-dire qu'ils pratiquent uniquement pour le plaisir, perd de son intérêt si elle est pratiquée sous la contrainte. Autrement dit, la contrainte tue l’intérêt. Différents types de contraintes ont été expérimentés ; citons à titre d’exemple la récompense, les limites temporelles ou encore la recherche de valorisation. Nous pouvons remarquer que ces trois exemples de contraintes sont couramment — on pourrait aller jusqu’à dire institutionnellement — utilisés dans le monde scolaire.

L'autodétermination est une clef de la motivation

Mais il ne s'agit pas d'une théorie manichéenne et les auteurs parlent d'un « continuum d'autodétermination » qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente, elle, une gradation des niveaux d'autodétermination. Des comportements motivés extrinsèquement peuvent être de très faiblement à fortement autodéterminés. Prenons l'exemple d'un élève qui ne travaille en cours que sous la menace de la sanction immédiate. Nous sommes alors en présence d'un comportement très faiblement autodéterminé, dans la mesure où il cesse dès l'arrêt des promesses de sanction. Imaginons maintenant un élève qui veut absolument étudier plus tard l'astronomie : il sait que ses aspirations sont conditionnées par ses résultats scolaires ; il va donc de lui-même travailler les différentes matières qui lui permettront d'accéder à son but. Il s'agit là encore d'une motivation extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est plus élevé ; le comportement d'apprentissage peut ainsi être initié, comme le ferait la motivation intrinsèque, sans une intervention extérieure.

L'autodétermination est donc une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Il faut cependant distinguer, dans le cadre scolaire, l'autodétermination de l'autonomie, dans la mesure où le deuxième concept n'implique par forcément le premier.

En effet, si nous définissons l'autonomie comme la capacité pour l'élève d'effectuer une activité sans l'intervention d'un encadrement quelconque, il reste que cette activité peut être effectuée sous la menace ou en vue d'en soutirer une récompense.

La résignation ou l'apprentissage de l'échec

L'autodétermination n'est pas la seule clef de la motivation, la perception de compétence en est une autre au moins aussi importante, car elle conditionne en plus l'absence de motivation. La théorie d'une résignation apprise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec. La mise en évidence de la résignation a d'abord été produite chez l'animal avant d'être reproduite chez l'homme. Chez l'animal, les auteurs avaient montré que lorsqu'un chien est mis dans une situation où il ne peut prévoir l'effet de son comportement sur l'environnement, c'est-à-dire quand se produit un événement incontrôlable, il cesse d'agir. Chez l'homme, cette même situation a pu être reproduite et il s'est avéré, en fait, que l'individu juge qu'un événement est incontrôlable en fonction des réflexions qu'il porte sur les causes des événements. (...)

Attribution causale et résignation

Les théoriciens de la résignation apprise considèrent que, lorsqu'un individu est confronté à une situation incontrôlable, il va faire des attributions en fonction de trois critères principaux.

- L'un d'eux est l'*attribution interne ou externe* : les individus peuvent attribuer leurs échecs à des causes externes ; par exemple, quelqu'un peut attribuer sa faible performance à une épreuve de mémorisation au fait qu'il y avait trop de bruit lors de son apprentissage. A l'inverse, il peut estimer que sa très bonne performance à cette même épreuve est due à sa capacité de mémorisation, et donc il attribue sa performance à une cause interne.
- Un autre critère est l'*attribution globale ou spécifique* : quand la résignation apparaît dans toutes les situations, on peut alors la qualifier de « globale », alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations, elle est considérée comme « spécifique ». Par exemple, un individu peut attribuer un mauvais résultat en mathématiques à un manque d'habileté (résignation globale) ou à un manque d'efforts (résignation spécifique).
- Enfin, un dernier critère est l'*attribution stable et temporaire* : la résignation apprise est dite « chronique » ou « stable » lorsqu'elle est d'une longue durée et récurrente. Elle est dite « transitoire » ou « temporaire » lorsqu'elle est de courte durée de vie et non récurrente. Il faut souligner que la résignation est effective quand l'individu fait des attributions stables pour expliquer ses échecs à contrôler l'environnement. Par exemple : un manque d'habileté ou d'intelligence est un état stable alors qu'un manque d'efforts est un état normalement temporaire.

L'enseignant doit aider l'élève à reprendre confiance en lui

Il ressort de ces deux théories motivationnelles qu'il existe au moins deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'élève tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation de ce dernier devrait au moins être maintenue. En ce qui concerne les élèves en échec scolaire — certains disent « en démotivation » — (...) la solution passe dans un premier temps, pour la plupart d'entre eux, par une reprise de confiance en leurs capacités d'apprentissage. Il est à noter que les effets de la résignation ne se voient pas seulement dans l'évitement des activités que l'élève considère comme incontrôlables mais également par l'augmentation du stress qui, comme chacun le sait, est source de nombreux maux, dont l'agressivité.

Texte 2 :

Le désir d'apprendre : un oublié de l'école ; André Giordan ; article mis en ligne le 7 juin 2010 (Extraits)

Motiver ?

Depuis la fin du XIXème siècle, de nombreux pédagogues ont avancé des propositions pour donner vie et force au désir d'apprendre. Alfred Binet, pédagogue et psychologue français, plus connu pour ses tests, écrivait par exemple en 1902 dans son livre « Les idées modernes sur les enfants » : « Au lieu de lui expliquer des idées, il vaut mieux les lui faire trouver ; au lieu de lui donner des ordres, il vaut mieux lui laisser la spontanéité de ses actes, et n'intervenir que pour contrôler ». Il ajoutait plus loin : « Entrez dans une classe ; si vous voyez les élèves immobiles, écoutant sans peine un maître agité qui pérore dans sa chaire, ou encore vous voyez ces enfants, copier, écrire le cours que le maître leur dicte, dites-vous que c'est de la mauvaise pédagogie. J'aime mieux une classe où je verrais des enfants moins silencieux, plus bruyants mais occupés à faire le travail le plus modeste, pourvu que ce soit un travail où ils mettent un effort personnel, un travail qui est leur œuvre, qui exige un peu de réflexion, de jugement et de goût. »

Depuis la mise en place des écoles actives voici plus d'un siècle, l'activité justement et l'autonomie de l'élève, son plaisir de découvrir par lui-même, de se questionner et de chercher sont recommandés comme les meilleurs agents de la motivation. Les questions nourrissent la curiosité et entraînent la dynamique du « connaître ». Les attentes de l'enfant, ses projets jouent un rôle moteur, auquel contribuent fondamentalement la confiance dans ses compétences intellectuelles et l'estime de soi, que notre système scolaire met particulièrement à mal.

D'autres pédagogues, comme Freinet, Montessori ou Decroly, mettront plutôt l'accent sur le contexte éducatif : la construction d'une identité de classe ou encore une pédagogie du projet. Pour eux, il suffit de « surprendre » le jeune, de rendre la classe ludique ou de faire ressortir l'aspect « magique » des savoirs enseignés. Il s'agit de rendre vivant ce qui apparaît comme immobile sur le papier, de « favoriser le tâtonnement expérimental » ou encore promouvoir l'activité de groupe dans les apprentissages.

Une place importante est faite au débat et à la coopération entre élèves, à l'expression de leurs vécus ou de leurs expériences. On suscite leurs intérêts, on fait exprimer leurs conceptions ; on les fait encore travailler sur leurs différences ou partager leurs interprétations. Sont convoqués également : la nouveauté, l'actualité, les sujets qui font débat comme l'environnement, le développement durable.

Les pédagogues québécois y ajoutent le défi, le goût du risque ou l'émulation... Toutes ces propositions fournissent des éléments de réponses pour (re)motiver les élèves. Elles constituent des « plus » pédagogiques dans la monotonie ambiante.

(...)

Texte 3

Ressources pour l'école primaire - Vers la réussite de tous les enfants à l'école : Des principes d'action à redécouvrir dans les classes du premier degré ; Claude Seibel ; MEN/DGESCO octobre 2013 ; Eduscol (Extraits) (1)« Genèses et conséquences de l'échec scolaire », Claude Seibel, Revue française de pédagogie, avril-juin 1984

(...) Je développerai davantage le second principe, car il s'efforce de mieux fonder l'action pédagogique de l'enseignant vers tous et vers chacun des enfants qui lui sont confiés. Au cours de la concertation de l'été 2012, de nombreux intervenants ont insisté sur la nécessité de «réinternaliser» l'aide apportée à certains enfants en butte à des fragilités d'apprentissage ou à des blocages, pour des notions difficiles. Il faut évidemment distinguer l'ampleur des difficultés liées à certains apprentissages et à certains élèves : tout est question de degré et il serait absurde de se priver de l'apport de professionnels formés pour pallier des difficultés graves que rencontrent certains enfants.

Mais, quelque soit le parcours parfois difficile de certains enfants, tout doit être fait pour préserver le lien pédagogique et affectif de l'enseignant avec chacun de ses élèves : ceci est particulièrement crucial dans la phase des apprentissages fondamentaux où, comme l'avait bien montré Henri Wallon, l'enseignant est le modèle du « désir mimétique » de l'enfant, dans ces phases progressives de la construction de sa personnalité et de ses connaissances. Toute rupture, tout relâchement, de ces liens (en partie conscients, en partie inconscients) peut se retourner contre l'enfant : aux difficultés scolaires qu'il rencontre, s'ajoute le désarroi d'une situation affective qu'il vit comme un rejet. « La rupture inconsciente du désir mimétique de l'enfant entraîne un «retournement» progressif dans son attitude vis-à-vis de l'école et dans les attentes de l'école vis-à-vis de lui. Les premiers obstacles mal surmontés ou sanctionnés entraînent chez un enfant jugé en difficulté scolaire, des traces négatives qui ne sont pas seulement affectives ou psychologiques mais aussi pédagogiques. » (1)

Ce principe d'action ne se décrète pas : il se construit au niveau de chaque enseignant et de chaque équipe éducative : il sollicite les capacités (techniques professionnelles) des enseignants pour prendre en charge au sein de la classe ces difficultés, mais également pour dialoguer au sein de l'équipe éducative, pour partager avec les parents de l'enfant ces difficultés d'apprentissage, pour assurer la bonne insertion de chaque enfant dans le groupe-classe, par exemple en valorisant ses progrès aux yeux de ses camarades...

Tout en mettant l'accent sur une école « bienveillante » basée sur la confiance et le respect de l'autre, l'école de la « réussite pour tous » est aussi une école exigeante puisque tous les enfants et chacun des enfants doit s'inscrire dans un parcours de maîtrise de ses apprentissages : il est exclu de baisser le niveau d'exigence pour ce qui est considéré comme essentiel. (...)

Je voudrais, en conclusion, proposer un dernier principe d'action celui de découvrir individuellement et collectivement les apports de la « pédagogie de la réussite ». Il y a en effet des opportunités encore peu explorées par la majorité des enseignants, mais que connaissent bien les enseignants les plus expérimentés et surtout les plus attentifs au vécu et à la progression de chaque élève et de tous les élèves dans leur classe. Peut-on recourir à la « pédagogie de la réussite » tout au long de la scolarité dans notre pays ? Au stade actuel de notre école (mais sans doute plus largement de la société française), ce concept est saugrenu, parfaitement utopique, puisque, pour la plupart d'entre nous, nous avons été élevés dans le registre de l'erreur, de la lacune, de la déficience, voire de la « faute ».

Viser la réussite de chaque élève, c'est aussi connaître et reconnaître ses potentialités, ses points forts même modestes, au même titre que ses difficultés, ses déficiences, ses lacunes.... C'est savoir lui dire ce qu'il réussit ; lui dire là où il est en train de progresser, sans masquer les domaines ou les points qui sont encore défaillants. C'est savoir peu à peu élargir ce qu'il réussit ou ce qu'il est en train de réussir à d'autres domaines dans une maïeutique toujours positive. (...)

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°20

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La lutte contre le harcèlement à l'école

Dossier :

Texte 1 : Circulaire n°2013-100 du 13-8-2013. Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école. Texte publié au BOEN n° 31 du 29 août 2013

Texte 2 : Guide pratique - Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter - MEN, année 2011/2012 - Extraits

Texte 3 : Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative- Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'Ecole - Eric Debarbieux - Observatoire international de la Violence à l'Ecole, 12 avril 2011 - Extraits

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous définir le phénomène du harcèlement et en préciser ses différentes manifestations dans le cadre de l'école ?
- Quels sont les obstacles rencontrés dans la lutte contre le harcèlement ?
- Quelles sont les stratégies et les actions que l'école peut adopter pour lutter contre le harcèlement ? Donnez quelques exemples.

Texte 2 :

Guide pratique - Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter - MEN, année 2011/2012 - Extraits

(...)

Caractéristiques du phénomène de harcèlement

UNE RELATION TRIANGULAIRE

Le harcèlement entre élèves est une violence dans laquelle les pairs sont amenés à jouer un rôle particulier. La relation victime-agresseur-spectateurs est centrale, le harceleur parvenant à faire de ses camarades spectateurs les complices de ses actes installant ainsi une relation de domination sur la victime. Harceleurs et harcelés partagent souvent la même vulnérabilité. Ils ont d'ailleurs souvent été camarades autrefois, montrant par là qu'ils avaient des affinités. Tous les deux partagent des difficultés relationnelles et une mauvaise estime de soi mais ils ne la gèrent pas de la même manière.

LE HARCELEUR

Pour dépasser un sentiment ou une crainte de faiblesse, masquer une image de soi fragile, le harceleur s'impose par la force ou une certaine forme de vantardise. Le harceleur recherche la caution de ses camarades, qui par leur acceptation de la situation dont ils sont témoins, accablent un peu plus la victime. Pour ce faire, le harceleur va utiliser la moquerie, par exemple, l'usage de surnoms, les blagues et autres canulars. La dérision est probablement l'arme la plus efficace du harceleur car elle induit une confusion entre ce qui est bien et ce qui est mal (par exemple insulter un camarade puis ajouter que c'était pour rire). Le caractère furtif des actions jouant sur de nombreux registres, à la fois verbal et physique, est destiné à rendre les attaques parfaitement visibles aux yeux des camarades mais suffisamment discrètes aux yeux des adultes pour ne pas trop attirer leur attention.

LA RESIGNATION ET LE SILENCE DE LA VICTIME

Plus vulnérables que les autres enfants, les victimes de harcèlement parlent encore moins volontiers que les élèves qui subissent d'autres types de violences scolaires. Parce qu'ils ont peur des représailles, mais aussi parce qu'ils ont honte, les élèves harcelés n'évoquent jamais spontanément leurs mésaventures. En s'enfermant dans ce silence, ils donnent libre court à leurs agresseurs. Ostracisée par ses pairs, réduite au silence et ne se plaignant jamais, la victime est trop souvent perçue comme peu sociable par les adultes, ce qui la prive de leur soutien.

3/5

LA CAUTION DES SPECTATEURS

Le harcèlement est un phénomène de groupe.

Si une partie de son origine se situe dans les personnalités respectives de l'agresseur et de l'agressé, le harcèlement ne se maintient que parce que les pairs le soutiennent, l'encouragent ou feignent de l'ignorer, soulagés de ne pas être à la place de la victime. Les spectateurs, témoins actifs ou passifs du harcèlement, jouent un rôle essentiel dans le déroulement des faits. En ne dénonçant pas ce qui se déroule sous leurs yeux, ils valident le processus du côté du harceleur qui se sent conforté, mais aussi du côté de la victime qui se trouve définitivement privée d'aide et d'empathie, ce qui accentue son isolement et fait le lit de la honte et de la perte de l'estime de soi. Les spectateurs peuvent

appartenir à l'un ou l'autre "profil". Il peut arriver qu'un spectateur puisse devenir à son tour soit harceleur, soit harcelé.

UN DEFAUT DE VIGILANCE DES ADULTES

Une absence de regard sur les mécanismes de construction du groupe et une absence d'aide à son fonctionnement dynamique peuvent favoriser la mise en place d'une situation de harcèlement. Il en est ainsi lorsque l'ambiance entre adultes de la communauté éducative est mauvaise : par exemple lorsque les adultes ne communiquent pas entre eux du fait de conflits interpersonnels, ou au contraire lorsque les conflits entre adultes sont manifestes et connus de tous. Ces situations rendent momentanément les adultes indisponibles pour observer et gérer les relations entre élèves, préoccupés qu'ils sont par leurs propres différends. Les enfants et adolescents sont extrêmement sensibles au défaut de cadre structurant donné par les adultes. (...)

Texte 3 :

Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative - Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'Ecole - Eric Debarbieux – Observatoire international de la Violence à l'Ecole, 12 avril 2011 - Extraits

(...)

Proposition 9 : Affirmer le principe d'inclusion maximale

La recherche, comme les fédérations d'adultes ou de parents d'enfants handicapés, que nous avons rencontrées, sont unanimes : le principe qui doit primer est celui de l'inclusion maximale avec, dans la mesure du possible, des **services intégrés dans les écoles ordinaires ou auprès des familles**. Ce principe est mis en oeuvre dans d'autres pays, et particulièrement au Québec. Ce qui est visé est clairement la complémentarité des services offerts par les ministères de l'éducation et de la santé (MEQ, 2003 a), qui ont signé un accord à ce sujet. Cette philosophie implique une tendance lourde : traitement psycho-social de la violence et de la délinquance et désinstitutionnalisation, avec une diminution importante du nombre de centres et institutions fermés. Les institutions spécialisées sont elles-mêmes pensées dans le cadre d'une philosophie maximale de l'inclusion sociale et de la réadaptation. Toutefois, le placement reste possible, mais est plutôt considéré comme un cheminement où le point de vue des familles et des jeunes est essentiel, ce qui n'empêche pas les mesures de suivi obligatoire suite à des signalements. Les droits des enfants et des familles sont explicitement affirmés, en lien avec la convention internationale du droit des enfants, qui est bien conçue comme un texte contraignant, et non pas simplement incitatif. La loi sur la protection de la jeunesse affirme hautement cette idée de droit des enfants. **Ce principe d'inclusion sociale et scolaire doit être affirmé.** Clairement. C'est une feuille de route à fixer qui permettra d'éviter toute fuite en avant vers un traitement « externalisé » des difficultés.

4/5

Proposition 10 : Mobiliser les équipes

La lutte contre le harcèlement à l'École doit être incluse dans le **fonctionnement ordinaire**. Si des programmes extracurriculaires peuvent être efficaces, avec une aide de personnes ressources et d'institution extérieures, il n'en reste pas moins que l'ensemble de la recherche montre que rien ne peut réussir sans une mobilisation collective des équipes et une adhésion effective du chef d'établissement.

Cette mobilisation n'est pas forcément une mobilisation directe autour du harcèlement. Bien des expériences montrent que c'est l'**augmentation de la qualité du « vivre-ensemble »** qui est déterminante. Cette qualité ne dépend pas de mesures spectaculaires : la convivialité entre adultes, la qualité d'accueil des familles dans des occasions festives ne sont pas la solution miracle, mais sont des conditions nécessaires. Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est un élément du cercle vertueux se créant dans une école, tant pour les élèves que pour les adultes. Ceci peut sembler trivial, mais le tort est de croire que pour résoudre un problème il faut avoir une intervention aussi grande que la cause !

L'organisation du milieu de vie pour prévenir la violence peut se résumer dans un concept fortement employé au Québec : la proactivité. L'intervention proactive se base sur l'idée que l'encadrement éducatif lui-même peut contribuer à créer un climat de groupe évitant en partie les problèmes de comportement. Il y a dans cette idée de « proactivité » au moins autant un état d'esprit que des interventions construites. Cette attitude est valable au niveau de l'encadrement comme des enseignants dans leurs classes. L'accueil des nouveaux enseignants, l'aide reçue par le collectif, le soutien de la direction sont des conditions pour prévenir la violence aussi bien que pour y faire face. Le harcèlement des élèves ne pourra se traiter dans des équipes où le sentiment de non-écoute, d'abandon de la hiérarchie – voire de harcèlement – est dominant. La valeur d'exemple du collectif adulte, dans une communauté juste ne saurait être mésestimée.

Les recherches ayant utilisé des modèles statistiques sophistiqués (analyse linéaire hiérarchique des données) pour mesurer le poids des différents facteurs expliquant la différence de victimation dans les établissements scolaires identifient plusieurs facteurs de base, outre les effets liés à la composition sociale des établissements, contrôlés dans les modèles proposés . Ces facteurs sont : la vie en équipe (sens de la communauté), les valeurs partagées par les adultes, leurs attentes positives dans la réussite des élèves, la présence d'activités communes pour maintenir un haut niveau d'identification à l'établissement, des relations collégiales entre adultes, et enfin les qualités de leadership du principal. (...)

5/5

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°21

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Séjours scolaires dans le premier degré

Dossier :

Texte 1 : Sorties scolaires: Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré - NOR : MENE0402921C / RLR : 554-1 / Circulaire N°2005-001 du 5-1-2005 (1^{ère} et 2^{nde} partie)

Texte 2 : En classe de découverte - Véronique Conche Institutrice (Puy-de-Dôme) et Laurence Leparoux Institutrice (Guyane) - Article paru dans le n° 408 des Cahiers pédagogiques, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », novembre 2002

Questions posées au candidat :

- Comment garantir l'efficacité d'un séjour scolaire ?
- Quelles compétences en référence au socle commun faut-il particulièrement développer à l'occasion de ces séjours ?
- Quels obstacles peuvent-être rencontrés dans l'élaboration et la mise en œuvre et comment les surmonter ?

Texte 1

Séjours scolaires : Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré

NOR : MENE0402921C / RLR : 554-1 / CIRCULAIRE N°2005-001 DU 5-1-2005

1^{ère} partie : Extraits

I - Le séjour scolaire court et la classe de découvertes à l'école primaire : des outils pédagogiques au service de la réussite des élèves

1 - Les aspects communs aux deux types de sorties scolaires

1.1 Objectifs

Les séjours scolaires courts et les classes de découvertes constituent un cadre structuré et structurant pour mieux aborder la connaissance de l'environnement. En effet, l'approche sensorielle d'un milieu naturel, humain et culturel nouveau, l'étonnement et le dépaysement qu'il provoque, sont autant d'occasions de comprendre et de communiquer. Dans tous les cas, les aspects transversaux des apprentissages constituent des objectifs prioritaires :

- développement de l'autonomie, de l'esprit d'initiative, de la responsabilité, de la socialisation ;
- respect de l'autre et de son travail, des règles collectives, respect de l'environnement et du patrimoine ;
- acquisition ou perfectionnement de méthodes de travail (observation, description, analyse et synthèse, prise de notes, représentation graphique...) ;
- maîtrise de la langue.

Les documents d'application et d'accompagnement des programmes constituent des outils utiles pour développer ces activités.

1.2 Recommandations pour la mise en œuvre

Les activités pratiquées lors de ces sorties scolaires contribuent à la mise en œuvre des programmes. Les séjours scolaires courts et les classes de découvertes, de par leur objet, sont un cadre propice au décloisonnement des enseignements, non seulement en créant une unité de temps mais aussi en mobilisant des savoirs et des savoir-faire constitutifs de disciplines différentes pour comprendre une situation complexe ou agir de manière appropriée dans un contexte inconnu.

Développés dans le projet pédagogique de la classe, ils s'intègrent donc au projet d'école et au contrat de réussite en éducation prioritaire. Le séjour scolaire court ou la classe de découvertes fait l'objet d'un programme minutieusement préparé dans lequel le nombre des sujets d'études ou des activités pratiquées doit être mesuré. Aussi les enseignants veilleront-ils à la mise en adéquation de la durée du séjour avec les objectifs définis. Dans ce projet d'apprentissages, au niveau scolaire considéré, le séjour scolaire court ou la classe de découvertes peut constituer :

- une étape initiale, fondatrice, qui représente un tremplin pour des acquisitions ;
- un temps fort dans un domaine d'activités ;
- l'aboutissement d'une série d'activités et d'apprentissages permettant de réinvestir, de valider et de mettre en situation des acquisitions dans un milieu où elles sont pleinement pertinentes et significatives.

Dans tous les cas, la réalisation du séjour scolaire court ou de la classe de découvertes exige une préparation et des prolongements qui en garantissent l'efficacité.

...

2 - Les aspects spécifiques

2.1 Le séjour scolaire court

Ce séjour scolaire s'inscrit davantage dans la dynamique des activités ordinaires de la classe tout en étant un temps fort. Il permet souvent d'illustrer une thématique déjà abordée en classe. Il peut se répéter sans excès durant le cycle et convient particulièrement pour une première séparation d'avec le milieu familial, notamment pour des enfants d'âge maternel ou les élèves de cycle 2.

2.2 La classe de découvertes

Parce qu'elle se déroule sur une durée plus longue, la classe de découvertes constitue une rupture plus marquée dans la scolarité de l'élève. La durée permet l'adaptation à un nouveau cadre de vie et d'enseignement.

La classe de découvertes est aussi un espace de temps opportun pour aborder, dans des situations inhabituelles et particulièrement favorables, le domaine du "vivre ensemble". Le domaine de la maîtrise de la langue prend tout son sens dans le contexte particulier de la classe de découvertes. Au-delà des activités scolaires définies dans les programmes, l'éloignement du lieu de vie habituel multiplie les occasions d'échanges et de pratiques de la langue qui peuvent très utilement mobiliser diverses modalités (l'oral par téléphone mais aussi l'écrit avec le courrier traditionnel et le courrier électronique). Par ailleurs, les rencontres et les visites effectuées sur place favorisent la communication orale avec des interlocuteurs variés et la prise de notes ; on s'attachera à la préparation de ces moments (élaboration de questionnaires, travail sur des lexiques spécifiques, exploitation des notes relevées...). Au-delà des objectifs généraux, pour tirer un bénéfice maximum de la classe de découvertes, il convient de ne pas se disperser dans une trop grande diversité d'activités, qui ne seraient que juxtaposées, mais de structurer celles-ci autour d'une dominante.

En référence aux programmes de l'école primaire, les classes de découvertes peuvent s'organiser autour de six dominantes principales :

- éducation physique et sportive ;
- éducation artistique et action culturelle ;
- patrimoine et histoire-géographie ;
- découverte du monde/sciences expérimentales et technologie : nature, environnement, TIC ;
- lecture, écriture, littérature ;
- langues étrangères ou régionales.

Des documents d'aide et d'accompagnement correspondant à ces différentes dominantes ainsi qu'au domaine du "vivre ensemble" seront progressivement mis en ligne sur le site Éduscol. Ainsi, en fonction de ces objectifs, toutes les périodes de l'année scolaire, y compris au premier trimestre, peuvent être mises à profit pour réaliser une classe de découvertes.

2è partie : Extraits

II - Organisation des séjours scolaires courts et des classes de découvertes

La circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999 demeure applicable. Il est apparu cependant nécessaire d'appeler l'attention des organisateurs de sorties scolaires avec nuitées sur certains points particuliers et d'apporter quelques aménagements visant à simplifier et clarifier certaines dispositions du texte actuel.

1 - Le rôle du maître et le soutien qui lui est apporté

1.1 Son rôle

Le rôle du maître ne se limite pas à la durée stricte de la sortie scolaire mais s'entend de la préparation jusqu'à l'exploitation qui en sera faite après le retour (cf.1.2 ci-dessus). Dans cet esprit, le maître doit porter une attention particulière au choix du lieu de la sortie scolaire, de sa durée et de la période dans l'année scolaire de façon à les mettre en parfaite adéquation avec les objectifs du projet pédagogique. Si la sortie est proposée ou organisée par un partenaire extérieur, le maître veillera à ce que les offres qui lui sont faites soient cohérentes avec ses objectifs et avec les éléments du programme auxquels il rattache l'activité de la classe de découvertes. Au-delà de l'exploitation pédagogique indispensable qui doit suivre, un bilan est établi et communiqué aux collectivités et organismes qui ont contribué à la mise en œuvre du projet. Il importe également de présenter aux parents les apports de la sortie scolaire sous forme de rencontres-bilans, expositions, comptes rendus écrits des élèves, films, etc.

1.2 Formation et accompagnement

Dans tous les cas, conduire une classe de découvertes requiert des compétences particulières que des temps de formation permettent d'acquérir.

À cet égard, il est particulièrement souhaitable que le volet départemental du plan académique de formation intègre une réflexion sur les spécificités liées à ce dispositif, aussi bien dans ses aspects pédagogiques que dans ses aspects juridiques ou liés à la sécurité. Les propositions cibleront les enseignants non expérimentés dans ce domaine mais également ceux qui en ont déjà eu la pratique et qui désirent développer une thématique ou une dominante particulière. La formation des directeurs d'école intégrera un module sur le pilotage de cet outil. Les équipes de circonscription et les conseillers pédagogiques spécialisés apporteront le soutien nécessaire à la mise en œuvre des projets des classes en partance. Ils jouent un rôle important dans la finalisation du projet pédagogique de séjour scolaire ou de classe de découvertes, à la fois comme conseil, comme garant de la conformité avec les objectifs de l'école et enfin lors de sa validation. Les inspecteurs en charge d'une circonscription veilleront à valoriser l'engagement d'enseignants impliqués dans un dispositif et feront connaître les réussites dans ce domaine. Enfin, au plan national, une rubrique "sorties scolaires" sur le site ÉduSCOL présentera certains projets à titre d'exemple et mettra à la disposition des enseignants des informations utiles pour l'organisation des classes de découvertes.

2 - La prise en compte des préoccupations des familles

Pour la réussite complète du projet, il est fondamental que les parents soient associés le plus en amont possible. En effet, il convient d'être attentif aux interrogations légitimes des parents, notamment ceux des enfants les plus jeunes afin d'éviter d'être confronté à des refus catégoriques de départ. Il importe donc d'informer, de façon précise, aussi bien sur les objectifs pédagogiques poursuivis que sur les conditions matérielles du séjour scolaire ou de la classe de découvertes. La phase de préparation comme la phase d'exploitation doivent être des moments privilégiés où les parents apportent un concours actif. Une attention toute particulière sera portée au montant de la participation financière des familles. Il n'y a pas lieu, pour l'inspecteur d'académie, de fixer un seuil au-delà duquel toute sortie serait interdite, mais de veiller à ce que le coût restant à la charge des familles soit limité. La durée, l'éloignement du lieu d'activités, les modalités de transport sont des facteurs qui doivent être pris en compte dans cette démarche. En relation avec les collectivités territoriales, ainsi qu'avec les autres partenaires de l'école, seront recherchées les ressources financières qui contribuent à la réduction du coût mais aussi des modalités de règlements qui constituent une aide pour les familles. La mensualisation du règlement sera favorisée autant que possible.

Il est rappelé qu'aucun enfant ne doit être empêché de partir pour des raisons financières.

Texte 2

En classe de découverte

Véronique Conche Institutrice (Puy-de-Dôme) et Laurence Leparoux Institutrice (Guyane)
Article paru dans le n° 408 des Cahiers pédagogiques, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », novembre 2002

S'ils peuvent revêtir de multiples formes, les projets pédagogiques ont en commun de bouleverser l'organisation classique de l'école. Ils nécessitent l'adhésion des élèves, s'inscrivent dans la durée, modifient les relations interindividuelles. Ancrés dans la réalité, ils présentent une complexité qui oblige à dépasser le découpage disciplinaire habituel. Et si sortir de la classe permettait de mieux y revenir ! L'expérience vécue par des élèves de cours moyen lors d'un échange métropole/outre-mer semble convaincante.

Nous partageons l'idée que l'enseignement ne doit pas servir à seulement obtenir de bons résultats scolaires. Vouloir œuvrer pour aider les élèves à réutiliser leurs acquis n'est cependant pas sans conséquence. Cela invite à proposer aux élèves des situations qui leur permettent d'exprimer leurs intérêts, de prendre leurs responsabilités, de donner du sens à leurs activités. Les élèves s'impliquent davantage : ils participent significativement à la construction de leur personnalité.

Une socialisation facilitée

Titulaires chacune d'une classe de cycle 3, l'une en Guyane, l'autre en Auvergne, nous avons, en 1999, proposé une correspondance scolaire à nos élèves. Rapidement, l'idée d'aller au-delà de cet échange a germé dans leur esprit. Et la détermination de chacun a permis de transformer l'intention initiale en projet de double rencontre, sur deux ans, avec accueil dans les familles respectives.

Cette expérience nous a instruits. Le fait de contribuer au choix et à l'élaboration du projet rend les élèves responsables de sa réussite ou de son échec, au même titre que les adultes. Chacun a le désir d'apprendre, de produire, de communiquer, de s'organiser. Les décisions importantes prises au fil du projet sollicitent les échanges entre élèves et élèves ou adultes impliqués (enseignants, parents...). La communication y est authentique et variée. Les enfants apprennent à questionner, à exposer un avis, à argumenter, et à faire attention aux idées des autres avant de prendre les décisions les plus pertinentes. Dès lors, plus besoin d'évaluations formelles : la validation s'effectue lorsqu'on les voit réutiliser dans de nouvelles situations les compétences développées.

Ce réinvestissement peut s'effectuer hors la classe. Nous avons pu constater qu'un groupe d'élèves avait su discuter avec les parents pour permettre à un enfant de partir. Ou encore des correspondances épistolières sont devenues plus régulières, spontanées, s'adressant à un cercle d'amis élargi. Ces échanges sont alors plus riches : on apprend à connaître l'autre, à s'apprécier, à partager point de vue, expériences et témoignages.

Bien évidemment, ces compétences s'incarnent aussi durant la journée scolaire. Un tel projet renforce la cohésion du groupe classe. Un équilibre se crée et chacun y puise une motivation importante. Cette cohésion permet un travail en équipe intéressant. L'éducation civique se pratique concrètement, les conflits sont moindres, l'entraide est palpable et efficace : « *Il faut aider les autres, c'est ensemble qu'on avance vite !* » On notera que, dans ces conditions, les élèves perturbateurs, motivés par le projet, stimulés par le groupe se sont investis, ne manquant ni d'idées, ni d'à-propos, ni d'arguments cohérents. Cela rejaillit sur leur apprentissage.

Enfin, les élèves portent un autre regard sur les adultes. L'enseignant n'apparaît plus comme un donneur de leçons, mais plutôt comme un dispensateur d'occasions de se réaliser. Ils découvrent en lui, et en leurs parents, des partenaires, des êtres sensibles qui éprouvent eux aussi des sentiments contrastés. Alors la distance enseignant/enseigné se réduit, la confiance s'établit... le savoir peut se partager.

Le cloisonnement disciplinaire dépassé

Une telle classe de découverte mobilise des savoirs et savoir-faire relevant de toutes les disciplines au programme de l'école élémentaire. La complexité de la situation impose une approche pluridisciplinaire. Difficile en effet de réaliser une présentation des châteaux forts d'Auvergne à l'intention des Guyanais sans connaître les règles de l'exposé.

Impossible d'envoyer un message électronique sans maîtriser un minimum l'outil informatique. Impensable de gérer efficacement le budget sans apprentissages mathématiques, ou de comprendre le décalage horaire sans connaissances en géographie.

On l'aura compris, l'enseignant ne peut guère proposer aux élèves une juxtaposition d'enseignements disciplinaires. Il lui appartient de fédérer judicieusement les disciplines autour du projet afin d'aider les enfants à construire leurs connaissances. *Comment a-t-on fait pour que la foire aux gâteaux soit une réussite ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Comment as-tu procédé ? Que pourrez-vous réutiliser pour la mise en route de la tombola ?...* Dès lors les compétences prennent sens pour atteindre l'objectif fixé. Parce qu'il peut se situer dans ce qu'il fait, l'apprenant va alors davantage stabiliser ses acquis, perfectionner ses démarches d'apprentissage et les ancrer dans une dynamique de sens. Conscient de ce dont il est capable, il prend confiance en lui et peut aborder plus sereinement les situations nouvelles, scolaires ou non.

Ainsi, même aux dires des familles d'accueil, la grande majorité de nos élèves a géré de manière autonome la quotidienneté des appels téléphoniques. Calculer les heures propices pour bénéficier du meilleur tarif sans réveiller son correspondant n'est pas si simple pour des enfants de dix ans ! Cela permet en retour de mieux comprendre l'intérêt des connaissances, scientifiques, géographiques, mathématiques. Au-delà de leurs acquis, c'est d'abord leur manière d'aborder les apprentissages que les élèves ont régulièrement transposée dans de nouvelles situations. Il faut dire qu'un tel projet invite les élèves à quitter le costume du « consommateur ». Ils doivent s'approprier le savoir et pas seulement le recevoir. À cet égard, ils se sont tous inscrits, à des degrés divers, dans une démarche par investigation-structuration. Alternant des moments de recherche et des moments de structuration, cette démarche rend les apprentissages significatifs pour l'élève et valorise le dialogue de l'apprenant avec les objets de savoir et avec ses pairs. Bref, elle l'aide à se construire.

La construction individuelle dynamisée

Sans jamais nier les affects, une classe de découverte conforte l'estime et la confiance en soi (« *Moi, j'ai l'impression d'être plus sûre de moi* ») et par là même favorise la construction active du sujet. En prenant en compte ses ressentis, cette situation aide à les maîtriser et à s'en distancier, plus que dans un contexte scolaire habituel. La connaissance de soi plus acérée est une acquisition essentielle et transversale. Ainsi exercée, elle se transférera, selon nous, d'autant mieux en toute situation scolaire et extra-scolaire. Chacun négocie avec ses affects et tente de les dépasser, ou de les gérer au mieux. Affronter l'inconnu, la différence, se tromper, oser, prendre des initiatives, des risques, aller au-delà de ses limites... effraie moins.

On a pu noter que cet état d'esprit s'est véritablement incarné lorsque les enfants se sont retrouvés seuls dans une famille d'accueil, si éloignés du continent. Là ils ont pris conscience qu'ils étaient capables d'autonomie : « *J'ai appris que je pouvais me débrouiller seul.* » L'expérience fut plus ou moins difficile mais chacun a pu y puiser un mode de dépassement. Au retour, ces notions se sont concrétisées au quotidien dans les situations que les élèves ont rencontrées, des plus familières à celles qui intriguent davantage. Et Finalement, « *aller au CM... c'est comme aller en Guyane* ».

La pédagogie de projet offre bien des opportunités. Elle permet aux élèves, selon la formule de Philippe Meirieu, de faire en le faisant ce qu'ils ne savent pas faire. Elle favorise notamment la stabilisation des savoirs et l'élaboration de démarches cohérentes. Elle fournit aux élèves de nombreuses occasions de réinvestissement de leurs apprentissages.

Pour autant, force est de reconnaître qu'il faut lui payer un lourd tribut en temps et en énergie. Si le quotidien du métier ne facilite pas un tel investissement, le défi posé par la transférabilité des acquis y engage. Le transfert est-il optimal si la pédagogie employée ne le pose pas comme priorité ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°22

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La violence en milieu scolaire

Dossier :

Texte 1 : Lutte contre la violence: Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire - Extrait de : NOR : MENE 0601694C / RLR : 552-4 / Circulaire N°2006-125 du 16-8-2006

Texte 2 : En France, le climat de discipline dans les écoles s'est dégradé ces 10 dernières années - Article de Emmanuel Davidenkoff - Le monde.fr - 30 septembre 2013

Texte 3 : Les enseignants en cause - Laurence Ukropina Professeure de français au collège Jean Rostand à Metz -Extrait des Cahiers pédagogiques N° 488 - Dossier " Violences : l'école en cause ? "- mars 2011

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les manifestations de la violence à l'école ?
- Quelles en sont les principales causes ?
- Quelles réponses peut-on apporter sur le plan pédagogique et éducatif, donner des exemples ?

Texte 1

Lutte contre la violence:

Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire, Circulaire N°2006-125 du 16 août 2006

La lutte contre la violence en milieu scolaire constitue une priorité gouvernementale. En dépit de l'effort de tous et des mesures prises depuis de nombreuses années grâce à l'engagement des équipes éducatives et de leurs partenaires, les faits de violence sont devenus une réalité préoccupante dans l'école, lieu longtemps protégé.

Les atteintes à l'intégrité physique et morale des enseignants, des élèves, et plus généralement des personnels, nécessitent un renforcement des dispositifs destinés à assurer, par tous les moyens de droit, la sécurité dans les établissements scolaires.

Les phénomènes de violence fragilisent l'ensemble des relations sociales. Lorsqu'ils s'installent dans l'école, lieu de transmission des savoirs et des valeurs de notre société, c'est l'ensemble du pacte républicain qui est menacé, c'est l'égalité des chances qui est rompue. Restaurer l'autorité des adultes, permettre aux élèves de travailler et de vivre dans un climat de sérénité, réaffirmer les droits et les devoirs de chacun est une condition de la réussite de l'école.

Les causes de ces violences sont complexes et multiples. Elles appellent des réponses coordonnées et complémentaires entre l'éducation nationale et ses partenaires : le maire et les collectivités territoriales, la police, la gendarmerie, la justice, les associations, ... Ces réponses doivent impliquer les parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. C'est par la cohérence et le travail en commun de l'ensemble des intervenants en charge des jeunes, chacun dans le champ de ses compétences et de ses responsabilités, que des solutions pourront être trouvées au plus près des réalités du terrain. La transmission des savoirs et la mission d'éducation de l'école constituent la première des préventions. Toutefois des actions complémentaires doivent être impérativement menées. Il s'agit de prendre en compte les victimes, assurer la sécurité des personnes, organiser les circuits d'échanges d'informations entre partenaires et de suivi des infractions ou des problèmes rencontrés, associer les parents et responsabiliser les élèves, développer les partenariats, mettre à disposition des outils et enfin évaluer et suivre l'ensemble du dispositif de lutte contre les violences en milieu scolaire aux différents niveaux de responsabilité.

L'acte pédagogique et le cadre éducatif, premiers socles de la prévention

La portée des missions qui lui sont assignées confère à l'école et à ses représentants une autorité particulière : contribuer à la formation des citoyens. Les enseignements, le savoir et l'accès au langage et à sa maîtrise, constituent un cadre structurant et protecteur : en soi, l'acte pédagogique représente une des premières préventions de la violence.

Si l'échec scolaire ne conduit pas nécessairement à la violence, les auteurs d'actes de violence sont souvent des jeunes en situation d'échec. L'école offre également des espaces de parole, l'accès à la culture et permet de faire l'expérience de l'acte solidaire et de l'entraide dans le cadre des activités associatives, éducatives et sportives.

Pour accomplir ses missions, elle fait respecter l'assiduité et propose des solutions adaptées pour éviter les décrochages. Elle s'appuie sur les règlements scolaires pour sanctionner, dans le respect des principes généraux du droit, les manquements et les comportements violents.

L'autorité de l'école s'exprime enfin par l'exigence professionnelle des personnels et exige en retour le respect du cadre réglementaire et des personnes qui en sont les garantes. Tous les membres de la communauté scolaire, à tous les niveaux de responsabilité du système éducatif, sont partie prenante de cette politique. La participation des enseignants à la formation du futur citoyen dans le cadre de l'enseignement de leur discipline constitue un des facteurs de prévention de la violence. C'est ainsi que sont menées des actions visant à :

- contribuer à l'éducation à la citoyenneté : formation des délégués et des représentants des élèves, responsabilisation des élèves et de leurs familles dans la vie des établissements, travail sur le règlement intérieur et les chartes de vie scolaire, actions de prévention menées par les partenaires extérieurs ;
- prévenir l'absentéisme : renforcement du contrôle et du suivi de l'assiduité et de l'action conjointe des services de l'État ; poursuite des actions d'information, d'écoute et conseil aux parents ;
- développer les mesures alternatives à l'exclusion : renforcement du rôle des dispositifs relais pour répondre aux besoins spécifiques, éducatifs et d'enseignement des adolescents en difficulté ;
- préserver la santé des élèves : organisation du suivi sanitaire et médical, prévention des conduites à risques, actions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté... ;
- multiplier les dispositifs spécifiques tels que les opérations "École ouverte".

Cependant, l'action éducative ne suffit pas, à elle seule, à prémunir l'École contre tout risque d'irruption de la violence. Pour prévenir ces risques, il faut réagir de manière coordonnée et adaptée en renforçant les mesures d'accompagnement et de prévention, et en ayant recours à la sanction chaque fois que nécessaire.

Texte 2

En France, le climat de discipline dans les écoles s'est dégradé ces 10 dernières années Article Emmanuel Davidenkoff – Lemonde.fr - 30 septembre 2013

La Direction de l'Éducation et des compétences de l'OCDE vient de sortir une note sur le climat de discipline au sein des classes qui donne des éléments comparatifs fort intéressants. D'un point de vue méthodologique, l'indice sur le climat de discipline a été calculé à partir des réponses des élèves de 15 ans à différentes questions relatives aux conditions d'apprentissage. Il leur était ainsi demandé dans PISA 2009 à quelle fréquence (« Jamais ou presque jamais », « À quelques cours », « À la plupart des cours », « À tous les cours ») les situations suivantes se produisaient-elles dans leur classe :

- a) Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant.
- b) Il y a du bruit et de l'agitation dans la classe.
- c) L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.
- d) Les élèves ne peuvent pas bien travailler.
- e) Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.

Constat majeur, presque partout, les classes offrent un climat propice à l'apprentissage. Cependant, la France fait partie des pays avec le niveau d'indiscipline le plus élevé...

Premier enseignement de ces données, le climat de discipline demeure globalement bon dans la plupart des pays de l'OCDE et donc dans la majorité des classes. Ainsi, environ 3 élèves sur 4 indiquent qu'il y a peu de cours, voire aucun, « où ils ne commencent à travailler que bien après le début »; « où ils n'écoutent pas l'enseignant » et « où l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment ». Dans la même veine, 81 % indiquent qu'ils suivent des cours où ils peuvent bien travailler et 68 % indiquent peu de cours, voire aucun, où le bruit et l'agitation affectent l'enseignement

2/5

Malheureusement, la France apparaît en queue de peloton quand il s'agit d'analyser le classement international sur cet indicateur. Le résultat est même particulièrement préoccupant sur certaines questions de l'indice. Ainsi, près d'un élève de 15 ans sur deux (44%) s'estime gêné par le bruit et l'agitation durant les cours (contre 1 sur 3 pour la moyenne OCDE) et 36% d'entre eux déclarent que l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment (contre 1 sur 4 en moyenne OCDE).

... et l'indiscipline au sein des classes a gagné du terrain entre 2000 et 2009.

Autre élément inquiétant, le climat de discipline s'est dégradé en France entre 2000 et 2009. Certes, on peut faire le même constat dans de nombreux autres pays de l'OCDE et cela doit d'ailleurs clairement alerter les décideurs politiques, mais là encore la dégradation observée est plus accentuée en France qu'ailleurs. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves estimant que « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » a augmenté de 3 points de pourcentage en moyenne, passant de 25% en 2000 à 28% en 2009 alors que dans le même temps elle augmentait de plus de 8 points de pourcentage en France pour atteindre 36% en 2009.

Le classement sur cet indice confirme certaines idées reçues sur les systèmes éducatifs mais propose aussi quelques surprises telles que la place de la Finlande

Sans surprise, les pays asiatiques s'en sortent bien dans ce classement malgré des tailles de classe bien plus élevées que la moyenne OCDE. Ils se retrouvent tous sans exception dans le premier tiers du classement où l'on retrouve également nombre de pays anglo-saxons. Mettons tout de même un bémol à ces bons résultats. En effet, la pression de réussite est si forte dans les pays asiatiques qu'elle génère bien souvent chez les élèves une grande anxiété vis-à-vis de l'apprentissage ou même un sentiment de mal-être à l'école comme cela avait pu être observé par exemple en Corée et au Japon. À titre indicatif, la

Corée s'engage dans une réforme pour diminuer la pression scolaire exercée par le système sur les élèves.

Plus surprenant, la Finlande est mal placée alors qu'on vante la performance globale de ce pays dans les études PISA. Et pourtant ce résultat n'est pas si surprenant, car, malgré de très bons résultats dans les enquêtes internationales, la Finlande est l'un des pays où l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre garçons et filles de 15 ans (à l'avantage des filles) est le plus élevé. Plus encore, le climat de discipline d'est dégradé en Finlande entre 2000 et 2009, principalement à cause du manque d'intérêt des garçons pour certaines matières. Ce phénomène suscite d'ailleurs un grand débat sociétal en Finlande, avec pour question principale « comment rendre plus attractif l'apprentissage de certaines matières pour les garçons ? ».

Un climat de discipline propice à l'apprentissage permet d'obtenir de meilleures performances mais le facteur socio-économique explique en partie cette relation

Autre conclusion de cette étude, le climat de discipline de la classe et de l'établissement influe sur l'apprentissage et donc sur la performance des élèves. Les classes et les établissements qui connaissent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage, car les enseignants sont contraints de passer plus de temps à ramener l'ordre avant de pouvoir enseigner à proprement parler. Dans les 34 pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête PISA 2009, les élèves fréquentant un établissement où le climat en classe est plus propice à l'apprentissage tendent à obtenir de meilleurs résultats. Cependant, il convient de nuancer ce résultat car d'autres facteurs de causalité expliquent la relation observée entre indiscipline et performance.

Ainsi, les établissements qui bénéficient d'un meilleur climat de discipline présentent également d'autres caractéristiques étroitement liées à un meilleur niveau de performance. En France et dans 20 autres pays de l'OCDE sur les 34 de l'étude, il existe une corrélation positive entre le climat de discipline de l'établissement et le statut socio-économique moyen de son effectif d'élèves. En d'autres mots, dans ces pays, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont moins susceptibles que les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé de bénéficier d'un bon climat de discipline en classe.

Lutter contre l'échec scolaire dans les établissements difficiles est un levier important pour aider à améliorer le climat de discipline.

3/5

L'indiscipline dans les classes est bien souvent associée à un manque d'intérêt et/ou de compréhension de ce qu'on apprend en classe qui se traduit par une perte de concentration des élèves et un décrochage scolaire. Dans ce sens, soutenir les élèves en difficulté est important pour créer un contexte susceptible en finalité d'améliorer le climat de discipline au sein des classes. Donner des moyens aux établissements difficiles l'est tout autant car échec scolaire et indiscipline sont souvent reliés au handicap socio-économique de départ. Le Portugal a d'ailleurs suivi ce chemin dans les années 2000 et en a retiré des bénéfices assez rapidement si l'on se fie aux progrès significatifs des élèves de 15 ans entre 2000 et 2009. Plus encore, le Portugal se retrouve également bien placé sur l'indice de climat de discipline et en progrès par rapport à PISA 2000 alors que dans le même temps les autres pays latins se retrouvent proche de la moyenne (Italie et Espagne) ou en queue du peloton comme la France et Grèce.

L'indiscipline grandissante observée dans les classes en France n'est pas nécessairement une fatalité, il y a véritablement des possibilités d'amélioration. Cela devra passer par la mise en place de politiques efficaces pour lutter contre l'échec scolaire et notamment dans les milieux défavorisés.

Texte 3

Les enseignants en cause

Laurence Ukropina Professeure de français au collège Jean Rostand à Metz Extrait des Cahiers pédagogiques N° 488 - Dossier "Violences : l'école en cause ?"- Mars 2011

Deux dimensions à croiser, sans tabou : l'institution donne-t-elle les moyens aux enseignants, en particulier dans leur formation, de travailler les échecs, les dérapages toujours possibles ? Que faire des réflexions, des attitudes qui ne sont ni des coups ni des insultes, mais qui exercent une violence sur les enfants et les parents ?

« Violences à l'école » signifie, dans l'esprit de la plupart des gens, violence des élèves, sous formes de coups ou d'insultes. Je propose ici de parler de la violence exercée par des enseignants. Selon Charles Rojzman, il y a quatre types de violences qui s'exercent à différentes intensités : la maltraitance, la culpabilisation, la dévalorisation (qui peut s'exercer en humiliant par exemple) et l'abandon (le désintérêt, l'indifférence). Pour ce qui concerne les enseignants, leur violence se situe peu sur le terrain de la maltraitance et plutôt sur le terrain de la dévalorisation ou de l'abandon, voire de la culpabilisation.

Une formation et un cadre insuffisants

Avant d'évoquer les pratiques des enseignants, il faut rappeler des éléments sur leur recrutement et leur formation. Pour ce qui est de mon cas personnel, après avoir passé le CAPES en 2000, je n'ai jamais eu de formation en psychologie, y compris celle des enfants et des adolescents, rien sur la gestion d'un groupe classe, les conflits, la confrontation à l'agressivité, la connaissance de mes peurs. Recrutée sur la base de connaissances universitaires, j'ai reçu comme message subliminal que l'enseignement revenait à faire passer du savoir d'une tête pensante à une autre, sans préoccupation d'ordre relationnel avec la classe, pour la dimension émotionnelle de l'élève, de l'enseignant. Si l'on pense que depuis la formation des enseignants est réduite comme peau de chagrin !

De même, les pratiques se développent dans un cadre donné. Or, les enseignants ne se retrouvent pas ou presque pas pour parler de pédagogie, cela n'existe pas dans la marche ordinaire d'un établissement. On peut même dire qu'il y a une sorte de réticence généralisée à parler de ce que l'on fait dans sa classe, à partager les moments de doute, les échecs, les dérapages, les moments dont on n'est pas content, pas fier... Peu ou pas d'analyse de pratiques, d'espace de paroles pour dire ses peurs, ses doutes.

Pour parler de la violence des enseignants, il faut donc avoir en tête ces manquements en termes de recrutement, de formation, d'organisation des établissements pour dire que la responsabilité de l'enseignant n'est pas seule engagée. Et redire que ses constats n'invalident en rien le savoir-faire et l'engagement de nombre d'enseignants. Il s'agit donc de chercher à comprendre et non de condamner et culpabiliser.

4/5

Jugements péremptoires et absence de dialogue

La première forme de violence, dans un établissement, est constituée de l'ensemble des jugements, explicites ou non, énoncés par nous enseignants à propos des élèves, souvent sans considération sociale et psychologique. Des jugements qui condamnent l'élève à l'inaction, le professeur à l'impuissance.

Ainsi, après trois semaines de cours, on peut dire d'un élève qu'il est paresseux. En discutant du problème avec lui, il apparaît que la situation familiale qu'il vit depuis des années (il n'a pourtant que douze ans) est terriblement anxiogène, ce qui peut permettre de comprendre sa difficulté à se concentrer sur son travail, à donner du sens à sa présence au collège et ses grandes difficultés à communiquer. Mais si l'on pose le jugement de la paresse, outre le fait que cela ne permette pas de comprendre, cela n'incite pas l'élève à l'action (puisque il est comme cela) et le professeur à la recherche de solutions (il n'y a rien à faire pour lui). À la dévalorisation s'ajoute alors l'abandon. Violence de l'étiquetage définitif et paralysant. Pour l'enfant qui arbore un sourire constant, en parlant d'une voix inaudible, on dit : « *Il se moque de nous.* » Un élève d'origine marocaine entend un professeur lui dire : « *De toute façon, vous êtes tous pareils !* » lors de la régulation d'un conflit. Quoi faire puisque c'est écrit ? Une enfant de quatre ans qui a menti et n'a pas avoué avoir poussé un de ses camarades est particulièrement machiavélique d'après sa maîtresse : « *je n'ai jamais eu d'enfant comme elle, elle est calculatrice* ». Cette même maîtresse dit aux

parents qu'elle croise que les parents de cette enfant l'éduquent très mal, ne demande pas à les voir et quand ceux-ci demandent un entretien, car ils ont entendu la rumeur les concernant, elle concède dix minutes en fin de matinée tout en regardant sa montre et disant qu'elle est pressée. Pourquoi perdre du temps, puisque c'est sa nature ? Les parents se sentent coupables, l'enfant est diabolisée. Évidemment, selon l'âge des enfants et les enfants, la réaction n'est pas la même, entre passivité et réactivité. L'élève de lycée que l'on renvoie à ses origines (« *Vous êtes tous pareils !* ») a de la difficulté à contenir son agressivité. Elle a tout de même le mérite de parler de la situation, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves, « *Puisque de toute façon le professeur a toujours raison !* » Propos confirmé par un proviseur adjoint qui précise qu'il utilise cet axiome pour réguler les conflits entre enseignants, élèves et familles. De telles attitudes n'apaisent certainement pas les relations dans un établissement, créent plutôt de la frustration, de la colère qui peuvent s'exprimer à d'autres moments, avec d'autres personnes.

De même, un certain nombre de travaux (par exemple, Françoise Lorcerie, Fabrice Dhume pour le critère ethnique, Daniel Zimmermann pour d'autres critères) montrent que le profil ethnique, l'appartenance sociale interviennent dans le jugement et le comportement de l'enseignant par rapport aux élèves, ce qui s'apparente à de la discrimination lorsque ces jugements ont des conséquences sur les différentes décisions prises sur les élèves. La lutte contre les discriminations demande bien des efforts et des actions concrètes pour l'égalité. Il faut donc en parler pour se réguler, comprendre nos réactions. Mais dans les établissements, c'est un sujet très difficile à discuter, voire même un tabou. Toutes ces situations montrent le même type de fonctionnement : une catégorisation des élèves, catégorisations relevant de préjugés, de simplification qui ne permettent pas de comprendre et ne favorisent aucunement la recherche de solutions, qui figent les élèves dans des cases, voire qui les dévalorisent et les humilient. Dévalorisation et humiliation ne sont-elles pas de véritables ferment d'agressivité, de violence... ?

Propos violents de l'enseignant, souffrance et violence de l'élève

Dans un registre plus choquant, des propos insultants. Une enseignante énervée (cela peut arriver bien sûr) et des élèves qui répondent « *Vous nous parlez comme à des animaux* ». L'enseignante rétorque : « *Non, les animaux méritent mieux.* » Explosion d'un élève qui sera renvoyé de cours et arrivera dans un état d'énervement intense au bureau des assistants d'éducation. Ils arriveront à le calmer grâce à leur savoir-faire et leur engagement. Il n'y aura aucune explication avec l'enseignante, et si l'épisode laisse des traces dans l'institution, ce ne sera que sous la forme de l'explosion du jeune alimentant ainsi les statistiques sur la violence des jeunes à l'école.

Mon tableau semble peut-être sombre, mais il n'a pas de valeur quantitative. Il ne cherche pas à nier les qualités de l'école et de ses professionnels. Il veut parler des problèmes pour leur chercher des solutions. Parmi celles-là, la formation vient en premier, bien sûr. Car gérer un groupe cela s'apprend, réguler ses émotions, faire face à l'agressivité aussi. La création d'espaces de paroles et d'analyse de pratiques s'impose de même ; permettre aux enseignants de parler des difficultés rencontrées et chercher collectivement, en prenant du recul, des manières de faire. Tableau sombre donc pour entrevoir la lumière.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°23

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Agir contre l'illettrisme

Dossier :

Texte 1 : « Comment l'école fabrique l'échec scolaire » Article du Point de Jean-Paul Brigheli du 25 novembre 2013

Texte 2 : Circulaire N° 2013 -179 du 12 novembre 2013 - Actions éducatives – Prévenir l'illettrisme. Texte publié au BO N°43 du 21 novembre 2013

Texte 3 : Agir contre l'illettrisme : l'école se mobilise - Avant-propos de George Pau-Langevin site Eduscol

Questions posées au candidat

- A partir des documents proposés pouvez-vous préciser la place faite à la lutte contre l'illettrisme par l'éducation nationale ?
- Quelles difficultés, selon vous, peuvent se manifester lors de la mise en œuvre de situations d'apprentissage concernant la prévention de l'illettrisme ?
- Comment des parents en situation de grande fragilité linguistique peuvent-ils cependant collaborer avec les enseignants ?

Texte 1

Comment l'école fabrique l'échec scolaire _ Le Point.fr - Publié le 25/11/2013 à 14:05

Jean-Paul Brighelli a demandé au grand spécialiste du primaire Alain Bentolila son diagnostic sur le système scolaire. Il est terrifiant.

Alain Bentolila est linguiste - à l'origine spécialiste des parlers créoles -, et il est l'un des meilleurs connaisseurs du système scolaire français, particulièrement l'école primaire. Il a créé et dirigé l'Echill (Échec scolaire et illettrisme), créé et dirigé le réseau des observatoires de la lecture, qui fédère plus de 7 000 enseignants en France et à l'étranger, et a été le conseiller scientifique de l'Observatoire national de la lecture (1). Né en Algérie en 1949, il est resté lié sentimentalement et professionnellement au Maghreb - il fut ainsi le directeur scientifique du projet medersat.com, qui a créé au Maroc plus de 500 écoles rurales, et vise entre autres à combler le retard pris dans les régions à majorité linguistique amazigh - la langue berbère.

Il a obtenu en 1997 le grand prix de l'Académie française pour son ouvrage *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* et préside depuis 2010 le Centre de formation à distance des maîtres (Cl-Fodem) à l'université Paris-Descartes.

C'est à ces divers titres que je l'avais sollicité pour intervenir dans le documentaire réalisé en 2007 par Emmanuel Amara, *Éducation nationale : un grand corps malade*.

Il a bien voulu répondre aux questions fondamentales que nous nous posons aujourd'hui. Plutôt que de jouer le jeu classique de l'interview, il a préféré répondre globalement : le lecteur trouvera ci-dessous le fruit d'une réflexion qui court sur plus de quarante ans, et est à même de faire le diagnostic le plus fin sur l'état des apprentissages premiers en particulier et sur l'école de la République en général.

"Naguère, des repères partagés"

Il fut un temps où la sélection était telle que l'on garantissait aux enseignants de leur "livrer" des classes sinon homogènes, du moins raisonnablement hétérogènes : les "**mieux de classe**" étaient majoritaires et donnaient à l'ensemble une stabilité qui permettait d'avancer sans trop de chaos. Cette "hétérogénéité contrôlée" n'était pas simplement d'ordre social ; elle tenait au fait qu'une majorité d'élèves partageaient une certaine idée de l'école et étaient convaincus de la nécessité d'y venir. L'école était considérée comme un lieu particulier. On s'y comportait de façon particulière. On en acceptait les règles, on se soumettait à ses rituels par crainte plus que par plaisir, mais sans exaspération. En bref, les élèves entraient en petit nombre en sixième en possédant les rudiments de leur métier d'élève. Ajoutons que la régularité des contrôles et l'exigence des examens imposaient aux programmes clarté et pérennité. On y acquérait une culture et des savoirs communs, certes assez stéréotypés et rigides, mais qui constituaient des repères partagés et des signes de reconnaissance endogènes. "Paris vaut bien une messe", "Roland de Roncevaux", "le vase de Soissons" ne constituaient certes pas un paradigme de savoirs d'une exceptionnelle qualité, mais, tous, nous partagions ces clichés et surtout nous savions où nous les avions appris et qui nous les avait appris.

"Instruire des enfants de moins en moins éduqués"

"Lorsque s'est levée la barrière d'une sélection qui, reconnaissions-le, était injuste et cruelle, un nombre considérable d'enfants, auparavant écartés, se sont trouvés précipités dans un système qui n'était pas conçu pour eux. Le filtre culturel et social ayant été retiré, l'école s'est trouvée mise au défi d'instruire des enfants de moins en moins éduqués : de l'école, on leur en avait donné des représentations confuses et parfois négatives ; du langage, ils n'avaient acquis qu'une maîtrise très approximative ; en guise de repères culturels, très vite, ils n'ont eu que l'éclairage glauque d'une télévision de plus en plus débile ; quant à la médiation familiale, ils n'en connaissaient souvent que le silence, l'indifférence et, parfois, la violence.

Ces "nouveaux écoliers" ont posé, année après année, à un système scolaire figé, un problème dont la gravité n'a fait que croître jusqu'à menacer aujourd'hui son intégrité.

Lorsqu'il fut décidé d'ouvrir largement les portes de l'école à tous les enfants de ce pays, nous avons collectivement pris l'engagement de les y recevoir tous tels qu'ils étaient : ceux issus de catégories sociales peu favorisées, mais aussi ceux, de plus en plus nombreux, "venus d'ailleurs", en équilibre culturel et religieux instable. Cet engagement ne pouvait être tenu au sein d'une école qui était construite pour accueillir des privilégiés préalablement triés. Il eût fallu que cette école se transformât en profondeur dans ses contenus, sa pédagogie, la formation de ses maîtres et ses finalités professionnelles.

Elle est en fait restée quasiment identique à elle-même. Même si elle a donné le change en multipliant des filières qui n'étaient en fait que des voies de garage, elle a navigué entre complaisance et cravate, maquillant l'échec en abaissant régulièrement ses ambitions, ses exigences et... ses moyens. Si elle a réussi la massification de ses effectifs, elle a complètement raté sa démocratisation.

Les illettrés et les "désenchantés"

Aujourd'hui, à l'entrée au collège, 15 % des enfants se trouvent en situation de grande difficulté de lecture et encore bien plus d'écriture. L'école primaire les a maintenus en survie sans vraiment parvenir à les remettre à niveau ; le collège les achève. Il y a là comme une espèce de scandale. Mais ne pensez pas que seuls les 15 % de futurs illettrés sont en divorce scolaire ; le nombre des désenchantés augmente régulièrement, lassés par une scolarisation qui ne leur semble plus "à leur goût". Un immense malentendu s'est en fait noué au fil des années entre une école qui ne sait plus quoi inventer pour tenter de séduire, de rassembler et de fidéliser sa clientèle, et un groupe de plus en plus important de "non-convaincus" qui ne comprennent pas bien ce qu'ils font là et qui, pour beaucoup, préféreraient être ailleurs. Pour qu'un ministre en soit venu à soudoyer les élèves pour qu'ils daignent faire preuve d'un peu d'assiduité, c'est qu'il avait renoncé à croire à la naturelle nécessité de l'éducation.

L'absence de repères linguistiques et culturels fièrement affichés, le renoncement à montrer que le beau et le vrai ne se négocient pas, l'affichage complaisant d'un "plaisir d'apprendre" effaçant l'idée même de l'effort et du dépassement, l'abandon enfin de toute évaluation rigoureuse et honnête ont peu à peu affaibli pour certains parents et pour bien des élèves la légitimité de l'école. Ils sont passés de "nous ne sommes pas faits pour les études" à "ces études ne sont pas faites pour nous". Une enquête très récente sur l'absentéisme des collégiens montre de façon très nette que le taux d'absentéisme non motivé n'est corrélé ni avec la catégorie socioprofessionnelle des familles ni avec les résultats scolaires. En d'autres termes, ce ne sont pas seulement des élèves en situation de précarité et d'échec qui "sèchent" les cours ; le manque d'envie est très largement partagé par tous ceux qui constituent la masse désenchantée des scolarisés. Ce sont tous ces élèves qui sortiront du système éducatif une fois leur "temps scolaire" accompli, sans le moindre diplôme ou avec un maigre CAP. Ils constituent, rappelons-le, 40 % d'une promotion.

Le rôle majeur de la langue orale

Ne l'oubliions pas ! L'échec se noue très tôt ; bien des enfants arrivent à l'école primaire avec une langue orale très éloignée de la langue qu'ils vont rencontrer en apprenant à lire et à écrire. Ne craignons pas de le dire, ils parlent une langue française quasiment étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le langage dont disposent certains élèves à la veille d'entrer au cours préparatoire est ainsi incompatible dans ses structures syntaxiques et son lexique avec une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit. Apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage trop éloigné de la langue commune, il se trouvera d'emblée coupé de la langue écrite et condamné à un apprentissage plus que laborieux de la lecture et de l'écriture.

La priorité de l'école maternelle française est donc de donner à tous les enfants qui lui sont confiés une maîtrise du français oral qui leur permettra de dominer les mécanismes du code écrit pour construire du sens et non pour "faire du bruit". L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis doit notamment être un de ses objectifs essentiels. Car l'engrenage est terrifiant. Lorsqu'on a souffert d'un déficit et d'une rigidité de langage à cinq ans, on ne peut prétendre qu'à quelques aptitudes au décodage des mots à huit ans alors que l'on devrait comprendre des textes simples. On parvient difficilement à repérer quelques informations ponctuelles à douze ans alors que le collège attend des lecteurs autonomes, polyvalents et endurants. On endosse ainsi très tôt le costume de l'échec et on ne le quitte plus. Face à cet échec programmé que l'on essaie pitoyablement de maquiller en baissant année après année nos exigences, combien absurdes apparaissent les discussions sur les rythmes scolaires.

Un "rempart contre la barbarie"

Institutrices, instituteurs, réveillez-vous ! Sachez que la nation compte sur vous pour transmettre à ses enfants notre patrimoine de valeurs culturelles, scientifiques et morales. Assumez votre mission de résistance à l'inculture et à la passivité intellectuelle. Ne vous contentez pas d'assurer simplement un service d'enseignement, mais mobilisez toutes vos forces pour la formation des jeunes esprits. Vous êtes, soyez-en persuadés, notre meilleur rempart contre la barbarie ; et si cette mission mérite une valorisation sociale et financière significative, elle vous impose en retour un engagement sans faille, un dévouement constant et parfois même un certain sens du sacrifice. Cela dépasse, et de fort loin, la défense des avantages acquis.

Texte 2

Actions éducatives Prévenir l'illettrisme Circulaire n° 2013-179 du 12-11-2013 Texte publié au BO n°43 du 21 novembre 2013 MEN - DGESCO A1-MMLF

Aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie - inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école

La refondation de l'École de la République est une politique globale destinée à renouer avec la promesse républicaine de la réussite pour tous. Dans cette perspective, elle entend lutter très tôt contre les inégalités pour garantir et sécuriser les apprentissages fondamentaux et permettre à chaque élève de construire un projet porteur de sens. C'est le sens de mesures telles que l'incitation à la scolarisation des moins de trois ans ou le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

La maîtrise de la langue française joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale. C'est pourquoi la prévention de l'illettrisme figure au cœur des missions de l'éducation et a lieu d'abord dans le cadre de la classe, dans les écoles et les établissements du second degré.

Afin d'accompagner l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, des mesures nouvelles viennent compléter celles qui existent déjà et ont fait la preuve de leur efficacité.

Mieux sensibiliser et informer les équipes éducatives

Afin de sensibiliser tous les enseignants à la problématique de l'illettrisme, les directeurs d'école et les chefs d'établissement seront incités à en faire la présentation au cours de la réunion des équipes pédagogiques lors de la rentrée scolaire. Ils pourront notamment renvoyer vers de la documentation et des ressources disponibles : le « kit pédagogique » présenté ci-après, l'espace « Agir contre l'illettrisme » sur le site Éduscol, les ressources de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), les résultats obtenus lors des tests de la Journée défense et citoyenneté (JDC) dans l'académie, des données chiffrées concernant l'environnement socio-économique des élèves.

Consolider le pilotage du réseau « maîtrise de la langue »

Les correspondants académiques « prévention de l'illettrisme » mènent dans chaque territoire une action utile et reconnue. Afin d'éviter toute rupture de l'acquisition des apprentissages fondamentaux, il conviendra de faire preuve d'une vigilance accrue lors du passage d'un cycle à l'autre. Pour marquer cette continuité, un travail en binôme, celui-ci étant constitué d'un IEN pour le premier degré et d'un inspecteur pour le second degré, désignés par les recteurs d'académie, sera désormais favorisé.

Au plan départemental, la même personne sera chargée des missions « maîtrise de la langue » et « prévention de l'illettrisme », pour garantir une meilleure synergie de l'action conduite au service des élèves.

La mission « Maîtrise de la langue française » de la direction générale de l'enseignement scolaire représente, pour l'ensemble du réseau ainsi constitué, un interlocuteur référent pour obtenir des informations utiles à la mise en œuvre d'actions et faciliter la mutualisation des pratiques les plus efficaces.

Renforcer le lien entre l'école et les familles

L'entrée d'un enfant dans les apprentissages constitue souvent, pour ses parents, un moment privilégié pour faire part des difficultés qu'ils peuvent eux-mêmes rencontrer dans la maîtrise de la langue et engager une démarche active de réconciliation avec l'écrit. Pour les accompagner, les Actions éducatives familiales (AEF) devront être développées dans chaque département, selon son contexte et ses ressources, spécialement dans les zones rurales isolées et les zones de l'éducation prioritaire où le taux d'illettrisme est très largement supérieur à la moyenne nationale.

Ces actions partenariales mises en place par les associations visent à permettre aux parents en situation de grande fragilité linguistique d'acquérir des compétences de base et ainsi de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants.

Pour ces derniers, c'est une possibilité de changer le regard qu'ils portent sur l'École, de prendre confiance en eux, de se sentir accompagnés dans leur travail scolaire afin de se projeter en situation de réussite.

Pour permettre une mise en œuvre concrète et efficace des actions éducatives familiales, mais également pour mieux sensibiliser l'ensemble des personnels, un « kit pédagogique » numérique est proposé dans l'espace « Agir contre l'illettrisme » sur le site Éduscol ainsi que sur le site de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Il se compose de fiches, de vidéos et de diaporamas permettant de mieux communiquer avec les familles, de repérer les parents en situation d'illettrisme pour les mettre en confiance, les orienter vers des solutions de réconciliation avec l'écrit et, ainsi, leur permettre de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants. Plus largement, il s'agit d'un outil au service d'une connaissance renforcée des publics accueillis à l'École et de l'instauration avec les familles d'une relation constructive, fondée sur la confiance, le dialogue et le respect, dans l'intérêt de tous les enfants.

Dans cette perspective, le moment de l'inscription à l'école maternelle peut être l'occasion, pour le directeur de l'école ou/et l'un des enseignants, de faire un point avec les parents sur le rapport que l'enfant entretient avec le langage et la manière, pour eux, quel que soit leur propre rapport avec la langue, d'accompagner son développement. En effet, pour les parents en situation d'illettrisme, l'institution scolaire est souvent associée à une image peu valorisante de leur propre parcours dans le système éducatif : il importe de les réconcilier avec l'École, en réaffirmant la nécessité d'une coéducation.

La remobilisation des parents et la sensibilisation au support écrit et au plaisir de la lecture auprès d'enfants de grande section et de cours préparatoire, peuvent être développées dans le cadre d'actions locales.

Renforcer les partenariats

La prévention de l'illettrisme implique une démarche participative associant de nombreux acteurs de la réussite éducative : l'éducation nationale, au premier chef, mais aussi ses partenaires, qui agissent avant l'entrée dans la scolarité, en complémentarité avec les apprentissages et à côté de l'École. Plusieurs associations déjà très actives - comme l'AFEV, l'APFEE, Lire et faire lire, - trouvent naturellement toute leur place dans le cadre de ce partenariat. D'autres associations pourront être sollicitées localement en fonction de leur implantation dans l'environnement scolaire, social et culturel. De nombreux partenaires publics et associatifs de la politique familiale, de la cohésion sociale, des politiques de la Ville, ainsi que les Greta et la ligue de l'enseignement sont essentiels pour développer une action efficace au plus près de la réalité de chaque territoire. L'action de certaines fondations d'entreprises qui financent ces programmes doit également être soulignée.

Pour garantir la pertinence et la cohérence de ces actions, le ministère de l'éducation nationale a engagé avec l'ensemble de ces acteurs un travail de structuration autour d'objectifs et de principes d'action partagés qui aboutira à une convention nationale de partenariat.

La ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale,
chargée de la réussite éducative,
George Pau-Langevin

Texte 3 Agir contre l'illettrisme, l'école se mobilise Avant propos de George Pau-langevin Site Eduscol

L'illettrisme qualifie la situation de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture, l'écriture, le calcul, les compétences de base permettant d'être autonome dans des situations simples de la vie quotidienne, alors même qu'elles ont été scolarisées en France. Ce phénomène touche 2,5 millions d'adultes en France qui sont dès lors, handicapés ou gênés dans leur vie quotidienne et dans leur vie professionnelle. L'illettrisme conduit à l'exclusion et l'exclusion conduit à l'illettrisme.

S'il est vrai que l'illettrisme se manifeste au lendemain de la scolarisation, l'école a un rôle majeur à jouer dans sa prévention. Il s'agit de la vocation première de l'École de la République : transmettre les savoirs fondamentaux, veiller à l'acquisition durable du socle de connaissances, de compétences et de culture. Nous avons le devoir aujourd'hui d'aller plus loin : 7% des adultes sont en situation d'illettrisme, ce sont autant de parents qui ne peuvent pas accompagner la scolarité de leurs enfants, ce qui crée un terreau favorable à l'échec de ceux-ci.

Notre responsabilité est donc double :

- reconnaître et mesurer l'impact sur la scolarité de l'enfant dont les parents sont illettrés
- réussir à transformer la scolarité de l'enfant en une chance et en une opportunité pour ces parents illettrés de se remettre dans une démarche d'apprentissage

C'est tout le sens du plan de mobilisation de l'éducation nationale que je présente à l'occasion de ces Assises nationales de lutte contre l'illettrisme.

Cette mobilisation reposera sur trois piliers :

- réarmer l'institution : l'éducation nationale doit se transformer en profondeur pour prendre en compte l'illettrisme familial comme un élément majeur à prendre en compte dans la scolarité de l'élève
- sensibiliser les personnels pour prendre en compte la réalité qu'est l'illettrisme : réarmer l'institution permettra à chacun d'être en capacité de repérer les situations familiales d'illettrisme, afin de pouvoir nouer une relation de confiance avec les parents, leur proposer des solutions, les orienter vers les dispositifs adéquats
- coordonner les acteurs et valoriser les partenariats : donner une cohérence à tous les dispositifs et à toutes les actions qui sont mises en place.

Une institution réarmée, des personnels formés et un tissu associatif en constante coordination doivent être les maîtres mots de notre démarche. Ces axes se déclineront au travers des mesures suivantes :

- publication d'une circulaire qui rappelle les objectifs dans la prévention de l'illettrisme et organise la mobilisation de l'éducation nationale
- édition d'un kit pédagogique destiné à tous les personnels de l'éducation
- création de binômes de référents académiques premier/second degrés pour une meilleure continuité de la prise en charge et une connaissance optimale des dispositifs en place
- élargissement des missions du référent départemental "maîtrise de la langue", qui deviendra référent "maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme". Il sera le relai local des référents académiques, l'interlocuteur de proximité des personnels et l'interface entre l'école et ses partenaires engagés dans la prévention de l'illettrisme
- promotion des actions éducatives familiales et soutien à leur développement sur le territoire
- mise en place d'un cadre national de principes et d'actions pour la prévention de l'illettrisme entre l'éducation nationale, l'ANLCI et les partenaires engagés dans la prévention de l'illettrisme : associations, mouvements d'éducation populaire, fondations, entreprises. Leur action dans la prévention de l'illettrisme et comme partenaires de l'éducation nationale doit ainsi être reconnue et valorisée.

Mobiliser l'École pour la prévention de l'illettrisme, voilà notre mot d'ordre pour cette grande cause. Je connais l'engagement du Premier ministre à mener cette mobilisation, les capacités du gouvernement à porter une grande cause, la capacité de l'éducation nationale à repousser toujours plus loin son idéal de progrès.

Ensemble, amplifions la lutte contre l'illettrisme pour en finir avec ce fléau qui conduit à l'exclusion des millions d'habitants de notre pays.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°24

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'accueil et la scolarisation d'enfants jeunes

Dossier :

Texte 1 : Centre d'analyse stratégique : Quel avenir pour la scolarisation de jeunes enfants ?
Note n° 257 janvier 2012. (Extrait) Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine

Texte 2 : La scolarisation des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle (d'après l'annexe de la circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012)

Texte 3 : L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle. Article de D. Calin (Extrait) 1999, Professeur agrégé professeur honoraire à L'IUFM de Picardie. Source site Psychologie, éducation et enseignement spécialisé

Questions posées au candidat

- A partir des documents proposés pouvez-vous préciser la place faite à l'accueil et la scolarisation de jeunes enfants ?
- Quelles difficultés, selon vous, peuvent se manifester lors d'un premier accueil concernant de très jeunes enfants ?
- Comment les multiples acteurs (essayez de les présenter) pourraient-ils collaborer pour permettre un meilleur développement de l'enfant ?

Texte 1

Quel avenir pour l'accueil des jeunes enfants ? (Note d'analyse 257 - janvier 2012) Centre d'analyse stratégique. (Extrait) Auteurs : Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine, département Questions sociales

En 2008, 43 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient en France un service d'accueil à "temps plein", la moyenne étant d'environ 30 % dans les pays de l'OCDE. Cette même année, on estimait toutefois qu'il manquait encore entre 300 000 et 500 000 places d'accueil pour satisfaire pleinement le besoin des parents d'enfants de moins de 3 ans.

- **Quel avenir pour l'accueil des jeunes enfants ?**

Pour répondre à la demande, un important plan de développement de l'offre a été lancé en 2009. Il visait à créer 200 000 nouvelles solutions d'accueil d'ici 2012. Fin 2010, avec environ 80 000 places d'accueil supplémentaires disponibles, le bilan est en ligne avec cet objectif.

De nombreuses questions continuent néanmoins à se poser. Certaines sont anciennes et avaient été identifiées dès 2007 dans le rapport du Centre d'analyse stratégique sur la création d'un service public de la petite enfance : la rationalisation de l'offre d'accueil placée sous la responsabilité de multiples acteurs, l'information des parents, la prise en compte de la diversité des territoires. Parallèlement, d'autres questions apparaissent ou se posent avec une acuité croissante : le maintien du développement de l'offre dans la situation actuelle des finances publiques, la cohérence avec la politique de scolarisation à 2 ans, les nouvelles aspirations des assistants maternels, ou encore le rôle croissant joué par le secteur privé.

En résumé, la question est bien de savoir quelle stratégie permettra d'assurer sur le long terme, dans un contexte de tension sur les finances sociales, la réponse aux besoins des parents, garante non seulement de la conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale, mais aussi du meilleur développement de l'enfant.

Au sommaire :

- Développement de l'offre d'accueil du jeune enfant : perspective internationale et objectifs nationaux
- Trois leviers pour développer l'accueil collectif
- Trois leviers pour développer l'accueil individuel
- Promouvoir la régulation de l'offre pour améliorer la qualité du service rendu aux parents

Texte 3

L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle

Quelques indications ARTICLE DE Daniel CALIN 1999 (EXTRAITS SOURCE SITE Psychologie, éducation & enseignement spécialisé)

Le très jeune enfant a besoin de retrouver à l'école maternelle quelque chose de l'ancrage fort à l'adulte qu'il trouve en milieu familial. Cela implique qu'on lui offre une relation **personnalisée**. L'**accueil** doit donc être personnalisé, même si les contraintes du grand groupe ne permettent de le faire que de façon minimaliste. Cela implique :

- possibilité laissée aux parents d'**accompagner leur enfant à l'entrée de la classe**, de façon à faire le lien avec le milieu familial ;
- possibilité laissée à l'enfant d'apporter des objets familiers dans la mesure où il le souhaite, en particulier son "**doudou**". Mais l'objet transitionnel obligatoire serait évidemment une aberration : d'une part, tous les enfants n'en ont pas besoin et, d'autre part, il est de toute façon souhaitable qu'ils l'abandonnent peu à peu. Quant à la pratique, qui semble se répandre, des "caisses à doudous", c'est une horreur et une bêtise. Imposer une telle promiscuité à ces objets qui ont précisément pour fonction d'étayer l'individualité flageolante du petit est un contre-sens absolu, qui redouble l'horreur d'être plongé dans le grand collectif de la classe au lieu de l'atténuer. S'il est nécessaire que les enseignants amènent progressivement les enfants à prendre leurs distances avec ces étayages archaïques, ils ne doivent pas pour autant s'autoriser une telle violence symbolique ; s'il faut ranger son doudou pour certaines activités, ce qui est compréhensible, casiers ou sacs sont évidemment là pour ça ;
- **attribution à l'enfant de lieux propres**, clairement et facilement identifiables par lui. Il peut d'abord s'agir, bien sûr, du portemanteau. Malheureusement, celui-ci est presque toujours situé à l'extérieur à la classe, dans le couloir, lieu de passage insécurisant s'il en est, si bien que nombre de jeunes enfants ont la fâcheuse impression de devoir littéralement y "laisser leur peau" avant de franchir le seuil de la classe et opposent une résistance farouche à un tel "dépouillement". L'idéal serait de pouvoir les mettre dans un vestibule de la classe, qui aurait l'avantage de constituer en lui-même un sas symbolique entre l'externe et l'interne. Après tout, dans une maison ou un appartement, les portemanteaux ne sont ni sur le perron ni sur le palier ! Ceci dit, il semble difficile de convaincre les responsables politiques de l'intérêt du financement de tels réaménagements symboliques des locaux scolaires... Il serait bon également, surtout faute d'un tel sas, que les enfants puissent disposer d'un lieu propre à l'intérieur même de la classe, toujours directement accessible, un casier à eux par exemple ;
- saluer l'enfant **personnellement** à son arrivée, et l'enfant **d'abord**, avant les adultes qui l'accompagnent, et indépendamment des salutations adressées aux adultes. Les salutations collectives aux enfants sont totalement inadéquates à cet âge. Traiter un enfant si jeune comme élément d'un ensemble est perçu par lui comme une négation de son existence même. C'est une violence symbolique extrême.

Au-delà de l'accueil stricto sensu, c'est un ensemble d'attitudes accueillantes qui doivent imprégner les conduites quotidiennes des adultes qui ont la charge de l'enfant, et lui signifier de façon constante qu'il est personnellement reconnu par les adultes présents, même si ces adultes sont peu disponibles individuellement :

- la nomination de l'enfant doit tendre à prendre le pas sur les adressages collectifs ;
- la guidance doit être aussi individualisée que possible ;
- les moments de "grand collectif" doivent être aussi restreints que possible ;
- l'enfant doit avoir une large possibilité d'activités individuelles (cf. pédagogie montessorienne).

Des indications à relativiser

Il faut préciser que ces prescriptions sont en réalité susceptibles de varier fortement en fonction des objectifs (conscients ou non) des attitudes éducatives que l'on adopte.

La problématique de fond est donc bien ici la problématique de la séparation. Les dysfonctionnements sévères de cette problématique débouchent sur des psychopathologies sévères qui vont de la psychose symbiotique aux organisations dépressives. Un minimum de séparation est indispensable, ainsi qu'un minimum de gestion raisonnable de ce processus. Ne sont donc susceptibles de varier, dans les limites de la normalité, que le "degré" de séparation visé et les modalités du processus de séparation.

Le degré de séparation détermine à la fois le degré d'individualisation du futur adulte (cf. la capacité d'être seul de Winnicott), et les capacités d'investissement relationnel du futur adulte. Une trop faible séparation débouche sur un besoin définitif d'étayage groupal fort. Par exemple, l'hyper maternage prolongé à l'africaine, qu'il est de bon ton d'admirer aujourd'hui, était certainement adapté à la vie tribale, mais, transposé dans nos villes, il tend à produire des inadaptés sociaux. Inversement, une logique de la séparation trop poussée produit des personnalités "froides", inaffectionnées, asociales au-delà de leur adaptation de surface, parfois excellente, à nos sociétés très individualisées. Il faut donc naviguer entre ces écueils inverses, et choisir l'humanité que l'on veut pour nos descendants, celle que nos attitudes inscriront aux tréfonds de leur personne. Les prescriptions que j'ai indiquées vont dans le sens d'une humanité, certes individualisée, mais qui garderait de fortes capacités relationnelles, une forte "chaleur humaine".

Les modalités du processus de séparation concernent les datations (en fonction de l'âge de l'enfant) de l'évolution des attitudes à l'égard de l'enfant, le degré de progressivité de ces évolutions, le degré de permanence d'attitudes maternantes parallèlement à ces évolutions.

De ce point de vue, la scolarisation durant la troisième année n'est pas en soi une mauvaise chose : c'est bien durant les deuxième et troisième années de l'enfant que la distanciation entre l'enfant et les adultes maternant doit raisonnablement se faire. Comme l'évolution des attitudes familiales va dans le sens d'un hyper maternage prolongé, il est fondamentalement bon que l'école vienne recréer là contre de la distanciation. La scolarisation durant la quatrième année vient déjà bien tard lorsque les familles sont restées engluées dans le maternage.

Encore faut-il que l'école tienne compte de la nécessité de s'adapter aux capacités effectives d'enfants aussi jeunes à accepter les distanciations et contraintes qu'elle impose, y compris en prenant en compte la diversité des attitudes familiales. La projection d'attitudes forgées à travers la scolarisation des 3-4 ans sur celle des 2-3 ans est inadaptée, tout comme est inadaptée le maintien d'attitudes qui convenaient à des enfants très tôt "éduqués" et éloignés, mais qui ne le sont plus du tout vis-à-vis des enfants surprotégés d'aujourd'hui. Autrement dit, alors que l'école maternelle était autrefois peut-être plus maternante que nombre de familles, elle est souvent maintenant perçue par les plus jeunes enfants comme un lieu terrorisant. Une amélioration de la transition entre le maternage familial et les exigences scolaires classiques semble donc souhaitable.

Je ne veux toutefois pas dire par là que l'école doit s'aligner sur les attitudes familiales. Bien au contraire, je ne suis pas loin de penser que la principale fonction sociale de fait de la scolarisation précoce est de rééquilibrer l'évolution des attitudes familiales, en éduquant les enfants à la loi commune et à l'individualité. De plus, les évolutions auxquelles prépare la scolarisation précoce sont absolument indispensables à la scolarisation ultérieure, en particulier à l'entrée dans l'écrit. Il s'agit donc bien d'assurer une transition sans trop de traumatismes, non de s'aligner sur le cocooning ambiant.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°25

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Vie scolaire

Dossier :

Texte 1 : Extrait du règlement départemental des Alpes-Maritimes (juillet 2013)

Texte 2 : La place de la sanction dans l'éducation non-violente : entretien avec E. Maheu
Auteur du livre : « Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble », Ed. Chronique Sociale, 2005.

Extrait de la revue : Non-Violence Actualité, novembre-décembre 2004
Site : <http://www.nonviolence-actualite.org/>

Texte 3 Extrait du Guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » (octobre 2013)
MEN (Degesco) site : <http://eduscol.education.fr>

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser les régulations possibles des interactions au sein de la classe ?
- A quels dispositifs feriez-vous appel pour prévenir la violence ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°26

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le principe de gratuité et fournitures scolaires

Dossier :

Texte 1 : Principe de gratuité, site EDUSCOL, en référence à la loi du 16 juin 1881, article L.132-1 et au Bulletin Officiel Hors série n°7 du 23 septembre 1999 relatif aux sorties scolaires

Texte 2 : Fournitures scolaires, circulaire 2013 – 083 Développement des pratiques d'achat responsable

Questions posées au candidat :

- Le principe de gratuité suffit-il à garantir le respect de l'égalité face à l'accès aux savoirs ?
- Quelles sont les fonctions et utilisations pédagogiques des fournitures scolaires ?
- La gestion et le respect des fournitures scolaires peuvent-ils constituer des supports à l'éducation à la consommation ?

Texte 1 :

Principe de gratuité - Source Eduscol – BO n°7 du 23 septembre 1999

Le principe de gratuité de l'enseignement public, posé dès 1881 pour le premier degré, exige que les activités d'enseignement qui se déroulent à l'école ne soient pas à la charge des parents d'élèves. Il a été érigé en principe constitutionnel par le préambule de la Constitution de 1946. Il s'agit d'un principe absolu, confirmé par la jurisprudence, et qui concerne toute la durée de la scolarité, depuis l'entrée en maternelle jusqu'aux classes de lycée post-baccauréat.

La gratuité de l'enseignement va de pair avec le principe d'obligation scolaire. Il s'agit de faciliter la fréquentation de l'école dans le contexte d'une scolarisation massive. Il s'agit de respecter le principe de l'égalité de tous devant le savoir dans le respect des valeurs de la République.

Il est à noter que le champ de la gratuité est plus large que la durée de l'obligation scolaire : l'école maternelle, en effet, est gratuite au même titre que l'école élémentaire.

Domaines d'extension

On distingue l'enseignement proprement dit et les activités liées à l'enseignement obligatoire des activités facultatives. On distingue aussi pour les fournitures scolaires le matériel collectif du matériel individuel.

Activités d'enseignement

La gratuité concerne l'ensemble de la prestation d'enseignement dispensé à l'école. La scolarité ne peut donner lieu au versement de droits d'inscription à l'école. De même, aucune participation financière aux activités obligatoires d'enseignement ne peut être demandée aux familles.

Les activités d'enseignement obligatoires sont celles qui se déroulent pendant le temps scolaire et se situent dans le cadre des programmes scolaires, qu'elles aient lieu dans les locaux scolaires ou en dehors au cours d'une sortie. C'est le cas en particulier pour les séances de natation et les déplacements nécessités par l'éducation physique et sportive. La gratuité s'applique à l'accès aux lieux de pratique ainsi qu'aux transports.

Activités facultatives

Seules les activités facultatives peuvent donner lieu à une contribution financière des familles. C'est le cas des sorties scolaires qui dépassent les horaires ordinaires de la classe, en particulier les sorties scolaires avec nuitée(s). Si la participation d'un enfant à ce type de sortie reste toujours soumise à l'accord des personnes responsables, toutefois il faut faire en sorte que, dans la mesure du possible, tous les élèves de la classe puissent bénéficier de l'activité. Dans tous les cas, aucun enfant ne doit être écarté pour des raisons financières. C'est pourquoi des moyens doivent être recherchés pour supprimer ou alléger la charge financière que peut représenter la sortie pour l'ensemble des familles, ou pour celles qui rencontreraient des difficultés, avec l'aide de la municipalité, de la coopérative scolaire ou par les crédits que peut accorder l'inspecteur d'académie pour le financement de certains projets.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°27

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le socle commun des connaissances et des compétences

Dossier :

Texte 1 : Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale N° 2007-048 juin 2007

Texte 2 : Le socle commun des connaissances et des compétences. Décret du 11 juillet 2006

Texte 3 : La mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences dans l'académie de Grenoble : guide des bonnes pratiques. Année 2012-2013 (janvier 2012)

Questions posées au candidat :

En vous appuyant sur les documents vous répondez aux questions suivantes :

- Quels sont les enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?
- En quoi le socle commun des connaissances et des compétences favorise-t-il l'évolution des pratiques des enseignants ?
- Comment évaluer une compétence ?

Texte 1.

Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale n° 2007-048 de juin 2007

POURQUOI POSER LA QUESTION DE L'EVALUATION DES ACQUIS EN TERME DE COMPETENCES ?

La décennie qui vient de s'écouler a en effet été fortement marquée par « l'irrésistible ascension » de la notion de compétences dans le champ de l'éducation et de la formation.

La publication de la Charte des programmes, le 13/11/1991, unifie l'organisation de la conception des programmes disciplinaires et officialise l'usage préférentiel des deux notions de connaissance et compétences :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissance et de compétences à acquérir :

- Connaissances, c'est dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux.
- Compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir ».

Si ce terme connaît un tel succès, c'est qu'au-delà d'un certain effet de mode, il cristallise le souci de dépasser les modes usuels de formation, en particulier ceux qui visent uniquement à la transmission des savoirs institutionnalisés. La reconnaissance de ce concept est également liée à l'influence des champs universitaires de recherche, sociologie des organisations, analyse du travail et ergonomie notamment, qui en faisaient déjà usage et qui, en s'emparant du territoire de l'éducation comme objet d'étude, ont évidemment transporté les usages notionnels.

De fait, sous l'impulsion des grandes orientations stratégiques en matière d'éducation, prises dans une majorité de pays, la déclinaison des standards nationaux et des curricula en termes de compétences se met en place pratiquement partout, à des rythmes cependant variés et suivant des modalités différentes.

Dans des registres différents, deux raisons essentielles à ce mouvement, qui apparaît comme inexorable, se dessinent ; raisons que nous allons explorer tour à tour.

LA NECESSAIRE ADAPTATION DES SYSTEMES DE FORMATION AUX CARACTERISTIQUES DU MONDE D'AUJOURD'HUI ET A CELUI DE DEMAIN

Les missions traditionnelles de l'école restent fondamentalement au cœur du système de formation : transmettre la culture et les valeurs communes de notre république, forger une conception humaniste de notre société, permettre à chaque jeune de trouver sa place et de sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. La pérennité de ces conceptions ne saurait masquer cependant les profondes et rapides mutations du contexte économique social, politique dans lequel l'école est immergée et auquel, d'une manière ou d'une autre, elle doit préparer le futur adulte qu'elle forme.

L'explosion des connaissances, l'évolution des moyens d'action sur le proche environnement de l'être humain, le développement grandissant des technologies de l'information et de la communication, entraînent de fait une « mondialisation » des activités humaines. La société qui se dessine est marquée par l'incertain et le mouvant, par une complexité grandissante de l'environnement immédiat de chaque travailleur, du fait de l'interdépendance accrue des missions et du partage d'informations. Dans cette société en perpétuelle mutation, il convient donc de s'adapter graduellement aux nouvelles conditions, de développer des capacités de réactivité aux changements technologique, économiques, de s'approprier les savoirs nécessaires pour résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront dans la vie professionnelle, citoyenne et privée, tout en faisant preuve de maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit (dans ses aspects sociétaux, économiques, politiques).

Ainsi s'exprime le Parlement Européen et le Conseil de l'Union européenne, dans leurs recommandations adoptées le 18 décembre 2006 ; recommandations sur lesquelles s'appuie explicitement le socle commun de connaissances et de compétences :

« Elles (les compétences clés) sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi.

Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion.

Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail ».

Texte 3. La mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences dans l'académie de Grenoble, guide des bonnes pratiques.

FICHE 1 : DES COMPETENCES, POUR QUOI ET COMMENT ?

EFFETS ESCOMPTEES

- Le travail de compétences fournit l'occasion de valider la maîtrise des acquis.
- L'élève est vu davantage dans sa globalité avant qu'on détaille ce qu'il sait faire.
- Les attitudes, souvent estimées implicitement, sont prises en compte au même titre que les capacités et les connaissances.
- Certains élèves, peu scolaires, trouvent à exprimer des aptitudes dans des tâches qui leur laissent et leur demandent davantage d'autonomie et d'initiative. Les élèves scolaires, au contraire, travaillent leurs attitudes et apprennent à proposer et construire une réponse dont ils ne sont pas certains, sans avoir à seulement réciter ou reproduire.
- On fait le pari que le défi lancé par une tâche complexe motivera l'élève pour travailler les procédures simples lui permettant de mieux réussir la prochaine fois. Des aides sont apportées afin de surmonter la difficulté sans la gommer.

MODALITES SOUHAITEES

- L'approche par **compétences**, en situations complexes, si possible « médias », ne doit en aucun cas se substituer au travail d'apprentissage des **automatismes simples** et des procédures de base. Ces dernières sont nécessaires, puisqu'il s'agit de les mobiliser. Il faut donc ajouter des recherches en situations ouvertes aux apprentissages « classiques ».
- Ceci n'est pas aussi chronophage qu'il y paraît au final, dans la mesure où dans une situation ouverte l'élève doit mettre en œuvre des procédures de base, ce qui participe aux apprentissages, permet de leur donner du sens et de les consolider. D'où un gain de temps dans les phases de mise en place des automatismes.
- Ne pas « construire la compétence » par addition, mais plutôt « **déconstruire l'échec** » par l'identification de ce qui n'a pas permis la réussite globale.
- Dans le cadre de la maîtrise d'une compétence, on ne s'intéresse pas à la façon dont s'y est pris celui qui a réussi « au niveau des exigences fixées » (palier 3 pour le socle), mais ce qui a « bloqué » celui qui n'a pas réussi, dans une situation particulière, ouverte, complexe et contextualisée.
- Le travail des items séparément, indispensable, constitue l'apprentissage des automatismes et non une approche par compétences qui doit en rechercher la mobilisation ou le transfert (en dehors de la discipline d'apprentissage notamment).
- L'évaluation d'une compétence est une activité experte qui engage celui qui évalue à prendre une décision en terme binaire de « maitrisé » ou « non maitrisé ».
- L'existence ou l'élaboration de critères et indicateurs partagés permet l'équité et le partage des exigences.
- Elaborer souvent des grilles permet de le faire de plus en plus rapidement et de mieux en mieux.
- Elaborer les grilles de façon collégiale augmente le consensus sur les critères et les indicateurs et favorise la construction d'une culture commune.
- S'appuyer sur le fait que les sept « compétences » (ex-piliers) sont des repères acceptés et partagés par tous, au moins au niveau européen et que les items, même discutables, présentent au moins l'avantage d'être utilisables et partageables par tous.

POINTS D'APPUI

□ Une **définition** commune faisant consensus : on convient d'appeler **compétence** une mobilisation de **connaissances, capacités et attitudes** dans le cadre d'une **situation** (proche du quotidien autant que possible).

□ Une **terminologie** :

référentiel : décrit les exigences

descripteurs ou observables : désignent ce qui doit être mesuré ou apprécié

indicateurs : caractérisent ce qui dans une réponse permettra de conclure ou non à sa réussite

critères : explicitent les qualités attendues (pertinence, cohérence, complétude, exactitude, lisibilité...)

niveaux d'exigence : fixent les seuils à atteindre pour chaque palier.

□ Dans une situation ouverte, une compétence ne désigne pas une action compliquées*, mais complexe**, chacun de ses éléments étant en soi relativement simple en fonction des exigences.

□ L'acquisition d'une compétence doit répondre une mobilisation efficace et cohérence passant nécessairement par un apprentissage.

□ Valider une compétence, c'est s'intéresser au résultat et non au détail.

Quand on s'intéresse au détail de ce qu'a fait l'élève, on fait du diagnostic en vue d'une remédiation. Il s'agit alors d'apprentissage de procédures et non de validation de compétence. Il faut éviter la confusion au risque de « construire par empilement ».

*Complicare = pilier : est compliqué ce qui est difficile à comprendre, caché.

* complexus = embrasser, englober : réalité globale composée de plusieurs éléments.

POINTS DE RESISTANCES

□ Les 7 compétences du socle (ex piliers) ne sont pas exprimées comme de « vraies compétences, ce qui peut alimenter les confusions et légitimer les oppositions. Ce sont en fait des « méga-compétences ».

□ La tendance est forte d'accumuler, isolément, des connaissances, capacités et attitudes en croyant évaluer la maîtrise d'une compétence alors qu'il s'agit de l'addition de réussites ou échecs à des « procédures simples » mises en œuvre séparément.

□ Il risque d'en découler la recherche d'un éventuel « pourcentage de réussite » (score) à chacun des items d'une compétence pour décider de la maîtrise de cet item, puis de cette compétence.

□ La recherche du détail pour chacune des procédures simples fait perdre le sens général de la résolution du problème.

□ A l'opposé, il y a risque d'estimer « à la louche » sans explicitation des critères et indicateurs donc sans possibilité d'appropriation par l'élève.

□ Il y a confusion ainsi entre compétence et performances, la compétence s'estimant globalement au niveau d'une tâche complexe alors que la performance se mesure isolément (notes éventuelles) au niveau d'une procédure simple (capacité, connaissance ou attitudes).

□ Le rejet du socle provient souvent de la confusion entre l'apprentissage des procédures et le travail des compétences, deux exigences des programmes.

□ On a pu regretter que les domaines, niveaux opérationnels, ne soient pas des niveaux de renseignement. C'est désormais le cas dans la version 2013.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2eme épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°28

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'éducation artistique et culturelle à l'école

Dossier :

Texte 1 : L'enseignement de l'histoire des arts / encart du BO N° 32 du 28 août 2008

Texte 2 : Le parcours artistique et culturel / BO n° 19 du 9 mai 2013, Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 MEN DGESCO

Texte 3 : Grilles de références, palier 2 du LPC DGESCO pages 50 et 51

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous définir la place de l'éducation artistique et culturelle à l'école élémentaire ?

- Au sein d'une école, quels sont les enjeux d'un parcours artistique et culturel réussi ? Quels sont les liens possibles avec le collège ?

- Quels peuvent être les obstacles à la cohérence culturelle et artistique d'un projet d'école ?

Texte 3 PALIER 2 □ LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES**COMPÉTENCE 5 □ LA CULTURE HUMANISTE****GRILLES DE REFERENCES DGESO**

Le temps de l'évaluation est distinct des temps d'apprentissage et d'entraînement nécessaires à l'appropriation des connaissances et à la maîtrise des compétences par les élèves. L'évaluation ne doit intervenir que lorsque les élèves sont prêts.

Si besoin, l'évaluation est différée pour certains d'entre eux. Le cas échéant, les élèves pour lesquels une compétence n'est pas validée se voient proposer de nouvelles situations d'évaluation. Le vocabulaire spécifique ne sera utilisé dans des énoncés évaluatifs qu'après avoir été mobilisé sur un ensemble d'activités portant sur les thèmes étudiés dans les différents domaines disciplinaires concernés.

Les compétences peuvent être évaluées par observation directe des élèves en situation de classe, par l'observation de créations artistiques individuelles ou collectives ou encore par une prise d'informations sur le cahier des arts de l'élève. Dans cette hypothèse, des grilles d'observation doivent être élaborées pour maintenir l'objectivité nécessaire à toute évaluation.

Certaines compétences nécessitent des prises d'information précises dans des situations spécialement conçues pour l'évaluation. Les modalités d'évaluation font appel à l'oral, à l'écrit et aux manipulations sous forme de situations ou d'exercices.

Des outils spécifiquement conçus pour l'évaluation seront proposés et téléchargeables sur Éduscol.

L'évaluation peut être menée aux moments que l'enseignant jugera les plus opportuns, selon la programmation des activités et sans attendre de façon systématique la fin du cycle.

Direction générale de l'enseignement scolaire

Pratiquer les arts et avoir des repères en histoire des arts

| Item | Explicitation des items | Indications pour l'évaluation |
|---|---|---|
| Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) | <ul style="list-style-type: none"> - A partir de l'étude d'œuvres diversifiées, distinguer les grandes catégories de la création artistique dans des situations d'apprentissage variées et en recherchant les liens possibles avec les autres disciplines, notamment la littérature, l'histoire, la géographie, les sciences. - Caractériser chacune des grandes catégories de la création artistique | <p>L'évaluation peut être conduite dans le cadre des activités quotidiennes ou lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation.</p> <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - associer un artiste à l'art qu'il pratique ; - rattacher le nom d'une œuvre au domaine artistique dont elle relève et le justifier ; - associer le nom d'une œuvre à un artiste ; - associer le nom d'un artiste à une ou plusieurs de ses œuvres ; - rapprocher des connaissances acquises dans différentes disciplines (titres d'œuvres, noms d'artistes...) ; - utiliser les grandes catégories de la création artistique pour classer des œuvres dans des situations diverses (réalisation de frises collectives, d'affiches, utilisation du cahier des arts...). <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de nommer les grands domaines de la création artistique et de reconnaître ou de citer, pour chaque domaine, quelques œuvres d'art ainsi que l'artiste qui les a créées.</p> |
| Reconnaître et décrire des œuvres préalablement étudiées | <ul style="list-style-type: none"> - Décrire des œuvres de différents domaines artistiques en détaillant certains éléments constitutifs, en les situant dans l'espace et le temps et en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique. - Exprimer une émotion et émettre un point de vue. | <p>Les évaluations de cet item peuvent être ponctuelles en ce qui concerne la mesure des connaissances acquises.</p> <p>L'observation porte alors sur la capacité des élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier et décrire des œuvres étudiées de natures, d'époques et d'aires géographiques variées ; - les situer les unes par rapport aux autres (celles d'une même époque notamment). <p>Les évaluations peuvent aussi être continues en ce qui concerne les capacités et les attitudes pour lesquelles on cherchera à mesurer une aisance croissante des élèves dans la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aborder les œuvres (précision du regard, recherche d'éléments porteurs de sens...) ; - décrire les œuvres en réinvestissant un vocabulaire spécifique ; - analyser un classement d'œuvres déjà réalisé et en expliciter les critères. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de restituer des connaissances apprises, d'argumenter ses choix, en formulant des éléments de justification, de faire des liens entre des œuvres relevant de différents domaines artistiques.</p> |
| Pratiquer le dessin et diverses formes d'expression visuelles et plastiques | Pratiquer des activités artistiques en utilisant différents matériaux, supports, instruments et techniques et montrer une sensibilité artistique et des capacités d'expression et de créativité. | <p>L'évaluation peut être conduite dans des situations collectives ou individuelles.</p> <p>L'observation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le respect des consignes dans les productions réalisées ; - l'utilisation adéquate des supports ou matériaux proposés ; - la maîtrise correcte d'une technique spécifique apprise ; - le niveau d'adéquation entre le respect des contraintes proposées et la production réalisée. |

© Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

Pratiquer les arts et avoir des repères en histoire des arts

| Item | Explicitation des items | Indications pour l'évaluation |
|--|--|---|
| Interpréter de mémoire une chanson, participer à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples | <ul style="list-style-type: none"> - Montrer des capacités de production musicale et d'écoute. - Identifier et décrire des éléments musicaux caractéristiques de genres et de styles variés, de différentes époques. | <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève s'est approprié les techniques travaillées, a produit plusieurs travaux individuels ou collectifs aboutis, dans des contextes variés, en apportant à chaque fois une réponse personnelle qui tienne compte des contraintes proposées.</p> <p>L'évaluation peut être conduite dans des situations collectives ou individuelles. L'observation porte sur deux domaines : la pratique du chant et de jeux rythmiques, et l'écoute d'œuvres musicales. Concernant la pratique du chant et les jeux rythmiques, on évaluera la capacité des élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpréter, seul ou à plusieurs, une chanson apprise (mémorisation des paroles, justesse de la mélodie, du rythme) ; - à mémoriser et à restituer des rythmes simples (joués sur des objets sonores appropriés). <p>Concernant l'écoute d'œuvres, on évaluera la capacité des élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - caractériser les œuvres en réinvestissant des critères connus (musique vocale / instrumentale, musique de chambre / musique symphonique, musique sacrée / musique profane...) ; - réinvestir un vocabulaire spécifique pour décrire de plus en plus finement des œuvres musicales (tempo, nuances, hauteur, caractère...). <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable d'interpréter une chanson, de participer à un jeu rythmique simple et fait preuve d'une écoute active lui permettant de reconnaître quelques éléments caractéristiques d'œuvres musicales.</p> |
| Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive | Participer à un projet créatif individuel ou collectif, en respectant des contraintes. | <p>L'évaluation peut être conduite dans des situations collectives ou individuelles. L'observation porte sur la capacité des élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'engager dans un projet créatif ; - apporter une réponse personnelle à une consigne donnée ; - structurer ses réponses en fonction de contraintes données. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est entré dans une démarche créative, s'est approprié les contraintes proposées et a produit différents travaux personnels ou collectifs aboutis, dans les domaines littéraire, plastique ou chorégraphique.</p> |

Direction générale de l'enseignement scolaire

© Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°29

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Enseignements primaire et secondaire / socle commun

Dossier :

Texte 1 : Scolarité du socle commun Continuité pédagogique
Circulaire N° 2011-126 du 26-8-2011 MEN - DGESCO A1-2

Texte 2 : Mise en œuvre du livret personnel de compétences
Circulaire N°2010-087 du 18-6-2010 (extrait) MEN- DGESCO A1-2

Texte 3 : Le socle commun de connaissances et de compétences
Source education.gouv septembre 2013

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous énoncer les principales caractéristiques du cadre de référence de la scolarité obligatoire ?
- Pourquoi le socle est-il décliné sous forme d'un ensemble de connaissances, capacités et attitudes ?
- En quoi le livret personnel de compétences est-il un outil au service d'une meilleure liaison école-collège ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°30

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'enseignement de la laïcité à l'école

Dossier

Texte 1 : Bernard Stasi, article « Laïcité » dans le Guide républicain, l'idée républicaine aujourd'hui, Scéren /Delagrave 2004

Texte 2 : Circulaire et Charte de la laïcité à l'Ecole, BOEN n° 33 du 12 septembre 2013

Texte 3 (a): Programmes d'instruction civique et morale du cycle 3, BOEN HS n° 3 du 19 juin 2008

Texte 3 (b) : Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen en Instruction civique et morale, BOEN janvier 2012 (introduction)

Questions posées au candidat

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser en quoi la laïcité est une valeur de la République ?
- Quelles questions doit se poser l'enseignant lorsqu'il veut faire vivre le principe de laïcité aux enfants de l'école primaire ?
- Quelles sont les compétences visées par l'enseignant en direction de ses élèves pour enseigner la laïcité dans une séance d'instruction civique et morale ?

Texte 1 : Bernard Stasi, Article « Laïcité » dans *le Guide républicain, l'idée républicaine aujourd'hui, Scéren /Delagrave 2004*

La grande loi républicaine du 9 décembre 1905 qui sépare les Eglises et l'Etat est la source du « vivre ensemble » en France. C'est par elle que la laïcité s'est enracinée dans nos institutions.

Les trois valeurs indissociables qu'elle définit en font la pierre angulaire de notre pacte républicain. La liberté de conscience, d'abord, qui permet à chaque citoyen de choisir sa vie spirituelle ou religieuse ; l'égalité en droit qui permet à chaque citoyen de choisir sa vie spirituelle ou religieuse ; l'égalité en droit des options spirituelles et religieuses, ensuite, qui interdit toute discrimination ou contrainte ; enfin la neutralité du pouvoir politique qui reconnaît les limites en s'abstenant de toute ingérence dans le domaine spirituel ou religieux. La loi de 1905 affirme donc la dissociation de la citoyenneté et de l'appartenance religieuse. La France cesse de se définir comme une nation catholique.

Si cette séparation fut douloureusement ressentie par beaucoup de Français et a suscité de nombreux conflits, la laïcité a finalement réussi à transformer le combat en valeur républicaine partagée.

Depuis 1905, le contexte a évolué. Sous l'effet de l'immigration, la France est devenue plurielle sur le plan spirituel et religieux. Il s'agit, dans le respect de la diversité de notre société, de forger l'unité. Si, au nom du principe de la laïcité, la France doit accepter d'accueillir les nouvelles religions, celles-ci doivent aussi respecter pleinement les valeurs républicaines. C'est à cette condition que leur intégration sera réussie.

La laïcité, c'est la liberté, mais c'est aussi l'égalité, l'égalité entre les citoyens quelle que soit leur croyance.

C'est à l'Etat que revient la mission de veiller, dans les relations avec les cultes et avec l'ensemble des familles spirituelles, à ce que tous puissent s'exprimer. C'est lui qui doit faire en sorte qu'aucun groupe, qu'aucune communauté ne puisse imposer à qui que ce soit une appartenance religieuse, en particulier en raison de ses origines. La laïcité est donc à l'avant-garde du combat contre les discriminations.

Mais la laïcité, c'est aussi et surtout la fraternité. Parce qu'elle reconnaît et respecte les différences culturelles, spirituelles, religieuses, elle a aussi pour mission, et c'est la plus noble de toutes, de créer les conditions permettant à tous de vivre ensemble, dans le respect réciproque et dans l'attachement commun à un certain nombre de valeurs.

Ces valeurs qui doivent nous unir, ce sont celles que l'on apprend à l'école. Et c'est en cela que l'école est un espace spécifique qui accueille des enfants et des adolescents auxquels elle doit donner les outils intellectuels leur permettant, quelles que soient leurs origines, leurs convictions ou celles de leurs parents, de devenir des citoyens éclairés, apprenant à partager, au-delà de toutes leurs différences, les valeurs de notre République.

C'est la raison pour laquelle, si l'école ne doit pas être à l'abri du monde, les élèves doivent être protégés de « la fureur du monde ». Face aux conflits qui divisent, face aux comportements et aux signes qui exaltent la différence, l'école doit apporter sa contribution à cette communauté de valeurs, de volontés et de rêves qui fondent la République.

Empreinte de liberté, d'égalité et de fraternité, la laïcité est le fondement du pacte républicain.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°31

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La formation du citoyen au cœur des programmes de l'Ecole

Dossier

Texte 1 : Dominique Schnapper, La citoyenneté, Encyclopedia Universalis, version 2001 (extraits)

Texte 2 : Mona Ozouf, Histoire et instruction civique dans Colloque national sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, CNDP juin 1984

Texte 3 : L'Ecole comme lieu de formation civique et éthique, Rapport de la concertation, Refondons l'Ecole, octobre 2012

Texte 4 (a) et (b) : Articles « Egalité » et « Egalité des chances » dans le Guide républicain, l'idée républicaine aujourd'hui, Scéren /Delagrave 2004

Texte 5 (a): Programmes d'instruction civique et morale du cycle 3, BOEN HS n° 3 du 19 juin 2008

Texte 5 (b) : Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen en Instruction civique et morale, BOEN janvier 2012 (introduction)

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, sur quelles valeurs se fonde la formation du citoyen à l'école ?
- Quelles questions doit se poser l'enseignant lorsqu'il veut enseigner ce sujet aux enfants de l'école primaire ?
- Proposer quelques situations sur lesquelles l'enseignant de cycle 3 peut s'appuyer pour aborder l'enseignement de l'instruction civique et morale de manière vivante?

Texte 1 : Dominique Schnapper, *La citoyenneté, Encyclopedia Universalis, version 2001 (extraits)*

« Le citoyen n'est pas un individu concret (...) Le citoyen n'est pas seulement un sujet de droit. Il est détenteur d'une part de la souveraineté politique. C'est l'ensemble des citoyens, constitués en collectivité politique ou en "communauté de citoyens", qui, par l'élection, choisit les gouvernants. C'est l'ensemble des citoyens qui est à la source du pouvoir et qui justifie que les décisions prises par les gouvernants sont exécutées. C'est l'ensemble des citoyens qui contrôle et sanctionne l'action des gouvernants issus de l'élection (...) »

Vivre ensemble, ce n'est plus partager la même religion ou être, ensemble, sujets du même monarque ou être soumis à la même autorité, c'est être citoyens de la même organisation politique (...) Il se crée de nouvelles formes de relations entre les hommes. La légitimité s'est fragmentée sous l'effet de l'individualisme. Le dialogue et le compromis sont devenus le fondement des relations sociales. (...)

Comment conjuguer la citoyenneté nationale et la citoyenneté européenne ? La citoyenneté européenne peut-elle n'être que l'élargissement à l'Europe de la citoyenneté nationale ou doit-elle être de nature différente ? C'est tout l'effort, mené en particulier par Jurgen Habermas (1990), pour penser une citoyenneté européenne, fondée sur l'adhésion à l'Etat de droit et aux droits de l'homme ("le patriotisme constitutionnel"), qui soit détachée de l'adhésion à une culture, une langue et une histoire nationale. »

Texte 2 : Mona Ozouf, Histoire et instruction civique dans *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, CNDP juin 1984* (extraits)

Histoire et instruction civique : la démarche la plus simple consiste à les prendre comme deux disciplines distinctes dont il s'agit de repérer les objets et de tracer les bornages. Recherche qui a été souvent entreprise depuis trente ans, notamment à travers les colonnes *d'Historiens et Géographes* : on y décrit parfois l'instruction civique comme une contrée lointaine un peu brumeuse, qui vivote sous le protectorat de l'histoire ; parfois aussi on lui accorde l'autonomie : elle peut alors revendiquer des horaires, des programmes, des professeurs bien à elle (...)

Dans notre mémoire collective, l'instruction civique a un âge d'or, la IIIe République (...) C'est avec l'autorité souveraine de la loi de 1882 que l'instruction civique entre dans notre enseignement public : « *l'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et civique, la lecture, la géographie, particulièrement celle de la France ; l'histoire particulièrement celle de la France* » (...)

On comprend quels doivent être les liens entre l'instruction civique et l'histoire. Dans la pédagogie du citoyen, l'histoire nationale tient le premier des rôles : d'une part parce qu'une histoire conçue comme l'emblème des conquêtes matérielles et intellectuelles de l'humanité entretient une connivence naturelle avec une instruction civique portée par l'idée du progrès ; d'autre part parce que l'histoire nationale est la seule capable de fournir les preuves de l'ancienneté et de la solidité du lien collectif qui réclame une pédagogie de l'empreinte : « *Les maîtres, disent les instructions de 1883, n'oublieront pas que c'est surtout par l'étude de l'histoire nationale qu'ils arriveront à produire sur l'esprit et le cœur de leurs élèves une impression forte et durable.* » (...)

En posant la reconnaissance de l'autre comme base à l'instruction civique, on échappe au relativisme : la revendication de l'autre à la reconnaissance peut en effet s'interpréter comme demande d'égalité ou comme demande de diversité, souvent très difficiles à démêler l'une de l'autre. On peut le dire des revendications féminines comme des revendications régionales, des minorités ethniques, culturelles ou religieuses (...)

Pédagogie de la sortie de soi-même, l'enseignement historique est, en lui-même, une pédagogie de la liberté. L'enseignement civique n'a de sens que s'il donne à l'enfant la chance d'une action réfléchie, d'une action dans l'histoire (...)

Texte 3 : L'Ecole comme lieu de formation civique et éthique, *Rapport de la concertation, Refondons l'Ecole, Octobre 2012*

L'Ecole pour instituer le lien civique

« L'école laïque a reçu des mains de ses fondateurs la mission de consolider la République, en transmettant ses valeurs et en formant des citoyens. Elle n'est certes pas, comme l'ont appelé les membres de l'atelier sur la citoyenneté, à proprement parler un espace politique, et encore moins une démocratie, du fait des rapports d'éducation par nature dissymétriques, qui la caractérisent. Mais il s'agit bien d'un espace pré-civique, un lieu où l'on se prépare, activement, à devenir des citoyens. Cette dimension est évidemment prise en compte dans les programmes d'instruction civique, matière qui dispose en France ce n'est pas le cas partout- d'horaires dédiés et de manuels. L'apprentissage de la citoyenneté ne se résume pas à l'acquisition, nécessaire, de connaissances sur le système politique et institutionnel. Pour « exercer de manière lucide et raisonnée la part de souveraineté qui lui est dévolue¹ », le citoyen doit avoir appris à s'informer sur des sujets politiques, à juger du point de vue de l'intérêt général, à avoir le souci du bien commun, de la justice et de l'égalité, à argumenter et à débattre, à assumer des responsabilités collectives. Ces compétences civiques s'acquièrent notamment par la participation aux instances représentatives et/ou à la vie associative de son établissement. Mais, comme cela a été maintes fois souligné, la mise en situation des élèves doit être accrue, d'une part en redynamisant des structures aujourd'hui peu investies (conseil de la vie lycéenne) et d'autre part en développant des projets citoyens collaboratifs, leur permettant aussi de s'ouvrir à la vie politique et associative extérieure aux établissements ».

Apprendre à vivre ensemble

« Etre citoyen, c'est vivre ensemble. Or, l'école française, en son sein comme dans son rapport avec ses partenaires du monde extérieur (collectivités territoriales, associations, entreprises) a encore du mal à gérer les différences de tous ordres : diversités culturelles et religieuses résultant de l'intégration de populations immigrées, bien sûr, mais aussi situations de handicap, normes sociales divergentes sur le mode de la cohabitation conflictuelle que du partage et de l'enrichissement mutuel que se vit à l'Ecole le rapport à l'autre.

Ce problème n'est pas, n'en déplaise aux esprits chagrins, une nouveauté en France. Aux premières heures de la IIIe République, l'Ecole ne fut-elle pas confrontée à l'assimilation des cultures régionales, à l'imposition de la langue française à des enfants qui étaient loin de la maîtriser et de même de la parler à la maison ? Chaque enfant -mais aussi chaque enseignant- fut sommé d'abandonner sa culture régionale, familiale ou étrangère et sa singularité aux portes des établissements scolaires qui ne toléraient pas l'écart à l'égard de la norme. Qu'on le déplore ou non, cette posture de l'institution scolaire n'est plus envisageable dans la société du XXIe siècle. Il s'agit désormais de construire, comme l'atelier « citoyenneté et vie scolaire » l'a appelé, « un pluralisme raisonnable » dans le cadre d'un ensemble de valeurs communes, fortes et structurantes, références centrales de la communauté nationale –au premier rang desquelles figure la laïcité. Cette question est d'ailleurs l'objet de la mission sur la morale laïque mise en place par le ministère.

Mais pour que ces valeurs, ces normes communes, soient appropriées par tous, la construction du collectif ne peut être exclusivement fondée sur l'imposition par le haut de normes standardisées. De nouvelles formes de solidarité horizontale interpersonnelle fondées sur l'échange, l'entraide, la coopération, le respect de l'autre doivent être mobilisées pour construire du lien social, éviter les frictions, et amener chacun à se ranger aux références qui fondent le bien commun. Dans l'enceinte de l'Ecole, cela doit notamment se traduire par la multiplication des dispositifs permettant de créer des relations interpersonnelles horizontales entre tous les acteurs de l'école (travail de groupe sur projet

¹ Rapport citoyenneté et vie scolaire

chez les élèves, tutorat entre élèves, échanges d'expérience entre enseignants, développement de collaborations entre l'Education nationale et ses partenaires extérieurs, collectivités territoriales, parents...) C'est par ce type de méthodes, bien davantage que par des cours magistraux, que l'Ecole peut, par exemple, lutter contre les stéréotypes racistes, sexistes ou homophobes et apprendre aux élèves à refuser tous les types de discrimination. »

Texte 4 (a) et (b) : Articles « Egalité » et « Egalité des chances » dans le Guide républicain, l'idée républicaine aujourd'hui, Scéren /Delagrave 2004

Texte 4 (a) Egalité, Alain Etchegoyen

« Evidemment, nous ne sommes pas égaux naturellement : nous avons des tailles inégales, des poids inégaux, des talents inégaux, des forces physiques inégaux. Nous ne pouvons pas tous être champion olympique ou prix Nobel. Une des merveilles de l'humanité réside dans les différences qui font que nous reconnaissions chaque femme et chaque homme comme une personne différente de toutes les autres personnes. La République ne nie pas cette réalité, ni ne veut supprimer les différences entre chaque homme et chaque femme. Mais elle leur reconnaît la même dignité et veut organiser la société pour que chacun ait les mêmes droits c'est-à-dire des droits égaux quelles que soient sa taille, sa force ou son intelligence. C'est le rôle de la Loi qui s'applique de façon égale à toutes les femmes et à tous les hommes de la République.

C'est pourquoi l'égalité est un des trois éléments de la grande formule républicaine inscrite aux frontons de nombreux établissements de la République : « Liberté, Egalité, Fraternité ». Cette formule est tellement connue qu'elle s'est banalisée. On ne lui prête plus une attention suffisante ...Pourtant, quand on veut tuer la République, on la supprime. Tel fut le cas en 1940 quand Pétain remplaça la belle formule par une autre : « Travail, Famille, Patrie » Il le fit pour faire de la hiérarchie le fondement de son idéologie : le modèle du père remplace la référence au frère, à l'égal : à cette époque, le travail c'est la sujexion au patron, la famille la sujexion au père et la patrie propose une même étymologie. Le citoyen doit toujours être soumis à plus fort que lui. Bien sûr, même aujourd'hui, personne ne s'oppose violemment aux valeurs du travail, de la famille ou de la patrie prises une par une. Mais c'est l'association des trois valeurs pour remplacer les trois références républicaines qui lui donne ce sens antirépublicain et dictatorial.

Autrement dit, l'égalité est, dans la formule républicaine, indissociable des deux autres termes, liberté et fraternité. Il n'y a pas de véritable liberté sans égalité, il n'y a pas de fraternité possible sans égalité. Et réciproquement : l'égalité ne doit contredire ni la liberté, ni la fraternité. Par exemple une liberté n'a de sens que si chaque citoyen peut effectivement l'exercer. Que vaut la liberté, pour tous, de voyager, si seuls quelques-uns ont les moyens financiers de voyager ? Que vaut la liberté, pour tous, d'aller au cinéma, si seuls des privilégiés peuvent se payer le ticket nécessaire ?

C'est pourquoi, la République essaie de réduire les inégalités naturelles en prenant par exemple des mesures spéciales pour que les handicapés physiques aient le même accès aux lieux qu'ils ont envie de fréquenter. L'égalité est un idéal et un programme : elle n'est jamais acquise. Elle signifie que la république doit toujours progresser dans le sens de l'égalité. Elle doit par exemple faire en sorte que les hommes ne dominent pas les femmes, que les forts n'écrasent pas les faibles, que les dirigeants respectent les dirigés. Elle doit lutter contre les égoïsmes qui poussent certaines personnes à profiter des inégalités naturelles. En même temps, elle doit ne pas brimer la liberté de ceux qui travaillent ou se dépensent plus que les autres à l'école ou dans leur profession. Dans la République, les femmes et les hommes doivent avoir des droits égaux, quelles que soient leurs inégalités naturelles. Mais le sens de l'égalité implique que soient reconnus les efforts inégaux que font les uns et les autres. »

3/5

Texte 4 (b) André Comte- Sponville, L'égalité des chances

« La chance, dès lors qu'elle se manifeste, est toujours inégale. Voyez le loto, la santé, la beauté....Si tout le monde gagnait le gros lot, le Loto ne serait plus un jeu de hasard : ce ne serait plus chance mais justice. Pourquoi, alors, parler d'égalité des chances ? Parce que tous les joueurs ont autant de chances, à mise égale, de gagner : ils sont égaux devant le

résultat à venir. Le calcul des probabilités l'annonce. La règle du jeu le garantit. Des huissiers y veillent. Cela nous met sur la voie. L'égalité des chances ne peut pas dépendre de la chance. C'est dire qu'elle dépend de nous, qu'elle doit être voulue, organisée, vérifiée-instituée. Elle relève non de la chance mais de la justice. Non de la nature, mais de la société. Non du hasard, mais de la politique et des lois. Ce n'est en cela qu'une égalité comme les autres : une égalité en droits, pour compenser les inégalités de fait, qui sont innombrables. Cela ne la condamne pas. C'est au contraire ce qui la rend indispensable. Ne comptons pas sur le hasard pour être juste à notre place.

Comment être égaux, face à ce qui est, par définition inégal ? En donnant à chacun le droit, au même titre que tout autre, de tenter sa chance, de profiter pleinement de celles qu'il a, de compenser, autant que faire se peut, celles qui lui font défaut. Par exemple, il n'y a pas de droit au génie : le génie, étant l'exception, ne saurait être également réparti. Affaire de chance. Mais chacun, génie ou pas, doit avoir un droit égal à exploiter les talents inégaux qui sont les siens. Affaire de justice. On ne saurait accepter qu'un enfant, parce que ses parents sont trop pauvres ou trop peu cultivés, soit empêché de développer au mieux ses capacités, d'aller au bout de ses dons, de son courage, de son travail, enfin de réussir non pas forcément aussi bien que les autres, ce n'est pas la question, mais aussi bien que lui-même avec les mêmes capacités mais issu d'un milieu différent, aurait pu réussir. Bref, il s'agit de compenser, spécialement à l'école, les inégalités que la nature, la société et même la culture ne cessent d'engendrer ou d'entretenir. L'égalité des chances, c'est le droit de ne pas dépendre exclusivement de la chance, ni de la malchance. C'est le droit égal, pour chacun, de faire ses preuves, d'exploiter ses talents, de surmonter, au moins partiellement, ses faiblesses. C'est le droit de réussir autant qu'on le peut et qu'on le mérite. C'est le droit de ne pas rester prisonnier de son origine, de son milieu, de son statut. C'est l'égalité, mais actuelle, face à l'avenir. C'est le droit d'être libre, en se donnant les moyens de le devenir. C'est comme une justice anticipée, et anticipatrice : c'est protéger l'avenir, autant que faire se peut, contre les injustices du passé, et même du présent. On n'y parvient jamais tout à fait. Raison de plus pour s'efforcer toujours de s'en approcher. »

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°32

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Agir sur le climat scolaire

Dossier :

Texte 1 : Extrait du « Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire »
(MEN août 2013), page 2

Texte 2 : Extrait du « Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire »
(MEN août 2013), page 5

Texte 3 : Extrait du « Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire »
(MEN août 2013), page 6

Texte 4 : Extrait de la circulaire n° 2013-100 du 13-8-2013 MEN (Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école)

Sources :

<http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire.html>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72680

Questions posées au candidat :

- Pour quelles raisons est-il important que le climat dans l'école soit épanouissant pour les élèves?

- Plus précisément, quelles sont les initiatives et les projets que l'on peut proposer dans cette école pour améliorer le climat scolaire et la rendre plus accueillante pour tous les élèves ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°33

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le suivi de la scolarité par les parents

Dossier :

Texte 1 : Contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents.
Circulaire N°94-149 du 13 avril 1994

Texte 2 : Le rôle et la place des parents à l'école. Circulaire. N° 2006-137 du 25 août 2006

Texte 3 : Relations École – Parents : renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire N° 2013-142 du 15 octobre 2013

Sources : site Eduscol

Les parents à l'École :

Fonctionnement des établissements scolaires. Les parents d'élèves :

<http://eduscol.education.fr/cid48222/textes-de-reference.html>

Brochure : l'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire. Direction générale de l'enseignement scolaire, en coopération avec le médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Février 2011

Questions posées au candidat :

- Comment l'enseignante peut-elle s'assurer d'un suivi équitable de la scolarité de l'enfant par la mère et le père, notamment en cas de séparation ?
- Comment l'enseignante d'une manière générale peut-elle favoriser une bonne communication avec les parents d'élèves ?
- Pour quelles raisons une coopération active entre les familles et l'école, favorise la réussite des enfants ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°34

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Rythmes scolaires en maternelle

Dossier :

Texte 1 : Extrait de « Rythmes scolaires, des recommandations pour les maternelles » novembre 2013

Texte 2 : « Positions de l'AGEEM, refondation de l'école de la République » novembre 2013

Texte 3 : Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles élémentaires

Question posée au candidat :

Description de la situation :

A la rentrée scolaire 2014, nommé(e) dans une école maternelle, il s'agit d'organiser les emplois du temps des classes en conseil des maîtres en fonction des nouveaux horaires et définir le contenu et plages horaires des APC.

A partir des documents fournis :

- Quels sont les objectifs de modification des rythmes scolaires ?
- Préciser comment peuvent s'organiser les différents temps de vie d'un élève en maternelle ?
- Préciser comment peuvent s'organiser les différents temps de vie d'un élève d'école élémentaire ?

Texte 1 : Rythmes scolaires, des recommandations pour les maternelle - Novembre 2013 -

.... « La mise en œuvre de la réforme des rythmes à l'école primaire doit s'appuyer sur des collaborations entre tous les partenaires de l'école (enseignants, directeurs, ATSEM, parents, personnels communaux, intervenants, élus locaux, autres personnels de l'éducation nationale...). Ces collaborations et l'identification des bonnes pratiques permettent des adaptations progressives lorsque des questions sont soulevées comme c'est le cas avec l'école maternelle.

De nombreuses réponses ont été trouvées dans les différentes écoles et il importe de diffuser les meilleures pratiques identifiées sur le terrain. Ainsi, la question de la fatigue des élèves à l'école maternelle, qui ne date pas de la réforme des rythmes, trouve des réponses pratiques au travers des recommandations sur le respect des temps de sieste, l'organisation de la bonne transition entre les activités et l'offre de davantage de temps calmes ou d'activités adaptées pour les plus petits.

Les parents doivent pouvoir s'adresser aux équipes pédagogiques et éducatives pour obtenir des informations complémentaires à celles qui leur sont transmises ou mises à leur disposition dans les locaux de l'école. **Une information claire et régulière des parents** est en effet utile pour que cette nouvelle organisation des temps de vie scolaire et périscolaire soit pleinement partagée au sein de la communauté éducative.

LES NOUVEAUX RYTHMES SCOLAIRES POUR L'ÉCOLE MATERNELLE

Une semaine de 4 jours inadaptée et source de fatigue

Depuis 2008, les écoliers français avaient le nombre de jours d'école le plus faible des 34 pays de l'OCDE (144 jours contre 187 jours en moyenne). En particulier à l'école maternelle, nos jeunes élèves subissaient à la fois **des journées trop chargées** dans lesquelles les temps de classe et les temps de loisirs étaient mal équilibrés et **trop de journées sans école** ce qui était défavorable à la continuité des apprentissages.

Or, une trop grande concentration du temps d'enseignement est source de fatigue et de difficultés pour les élèves et peut mener, à terme, à la démotivation et au rejet de certaines activités scolaires. Ce constat est unanimement partagé par les scientifiques spécialistes des rythmes de l'enfant.

De nouveaux rythmes scolaires sur 9 demi-journées particulièrement adaptés pour l'école maternelle et qui favorisent les apprentissages

La nouvelle organisation du temps scolaire est particulièrement adaptée à l'école maternelle car elle respecte les besoins et les rythmes physiologiques de l'enfant : à l'école maternelle, l'enfant a besoin d'une alternance équilibrée entre des temps d'activité, des temps de jeu, des moments de calme et de repos.

Dans l'intérêt des enfants, il est particulièrement important de pouvoir mieux répartir dans la semaine les temps scolaires en raccourcissant les horaires en fin de journée (par exemple en passant de 16h30 à 15h45) pour placer ces périodes le mercredi matin où l'attention des enfants et leur disponibilité sont plus grandes pour les apprentissages.

Le matin est un moment de la journée où l'élève est attentif. Ce sont ces moments que l'on privilégie pour des apprentissages demandant attention et concentration, tels que le langage oral, les situations d'écoute et de compréhension, les jeux d'observation, la découverte de l'écrit, les situations mathématiques, par exemple, en donnant le temps à l'enfant d'oser s'exprimer, essayer, manipuler, faire, refaire afin qu'il puisse mesurer ses progrès et gagner en confiance en lui au fur et à mesure de ses réussites ».

Texte 2

Positions de l'AGEEM, refondation de l'école de la République, novembre 2013

... « L'enfant au centre des dispositifs

- Respecter le rythme biologique de l'enfant :
- Les plages horaires entre 8H30/9H15 et après le déjeuner ne sont pas les moments les plus propices aux apprentissages chez les jeunes enfants, cf. par exemple, les travaux de recherche de Françoise Testu, psychologue et de Claire Lecomte.
- chez les tout-petits, permettre un accueil individualisé jusqu'à 10 heures en accord avec la circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 sur la scolarisation des moins de 3 ans.
- Principe 7 : « les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après –midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter. »
- pause méridienne : au moins 1h30 pour tous, comprenant le temps de repas servi entre 11h30 et 12h30 dans un lieu de restauration propice au calme.
- sieste pour tous les enfants en fonction de leurs besoins quel que soit la section.
- Alternance temps scolaires et temps de vacances sur un rythme régulier
- Régularité nécessaire des horaires de sortie sur la semaine afin de respecter les rythmes de l'enfant.
- Mise en place d'une réflexion commune entre les différents acteurs (enseignants, ATSEM, animateurs, intervenants, personnel municipal) sur les temps de la journée de l'enfant à l'école.
- Harmonisation des contenus entre ces différents acteurs pour donner du sens aux activités proposées aux enfants ».

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°35

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Continuité des apprentissages et personnalisation des parcours scolaires

Dossier :

Texte 1 : Décret N° 2013-683 du 24 juillet 2013 définissant la composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège

Texte 2 : Circulaire N°2011-126 du 26 août 2011 BO du 1 septembre 2011 : Scolarité du socle commun

Texte 3 : Circulaire N°2011-126 du 26 août 2011 Scolarité du socle commun : continuité pédagogique

Questions posées au candidat :

- Comment s'articule la continuité des apprentissages entre l'école et le collège ?
- Comment permettre une personnalisation du parcours de l'élève ?
- Proposer quelques outils et quelques instances qui vous permettraient d'élaborer ces parcours d'élèves ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°36

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Parcours de scolarisation de l'enfant handicapé

Dossier :

Texte 1 : Intégration ou inclusion ? Texte d' Eric Plaisance. In : La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation, n°37, 1^{er} trimestre 2007

Texte 2 : Rapport n° 2012-162 sur l'accompagnement des élèves en situation d'handicap : les prescriptions : état des lieux-propositions / Rapport élaboré en décembre 2012 par Fadela Amara, Martine Caraglio, Jean-Pierre Delaubier, Huguette Vigneron-Meleder / Edité par le Ministère de l'éducation nationale, remis en mars 2013

Texte 3 : Code de l'éducation :

Sous section 1 : Organisation de la scolarité
Article D351-3,
Article D351-4 modifié par Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 - art. 9,
Article D351-5,
Article 351-8 Modifié par Décret n°2012-16 du 5 janvier 2012 - art. 7 (VD)

Texte 4 : Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) :

TITRE Ier : DISPOSITIONS GÉNÉRALES, Article 2
TITRE III : COMPENSATION ET RESSOURCES,
Chapitre Ier : Compensation des conséquences du handicap, Article 11
TITRE IV : ACCESSIBILITÉ
Chapitre Ier : Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les obligations de l'école quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap ?
- Compenser les conséquences du handicap pour un élève : quelles réalités au sein de la classe ?
- De l'intégration à l'inclusion, quelles conséquences et quels changements pour l'école ?

Texte 1

Intégration ou inclusion ? Elément pour contribuer au débat

Éric Plaisance Professeur des universités ; Brigitte Belmont Ingénieur d'études ; Aliette Vérillon Ingénieur de recherche ; Cornelia Schneider Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux

L'apparition de la notion d'inclusion dans le débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap suscite différentes interrogations. Elles portent notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre.

[...]

Un accueil de la diversité

La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités. Une telle orientation mène en effet « *à se demander quels élèves peuvent effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quels dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes ou unités spéciales etc.* » (Plaisance, 2005). L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal* » (Armstrong, 1998, p. 53). Tous les enfants y ont, *a priori*, leur place de plein droit. Ce principe dépasse largement les seuls enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles. Poser ce principe ne signifie pas pour autant un nivelingement des différences, mais au contraire une reconnaissance de la diversité.

[...]

Contrairement aux craintes qu'elle suscite parfois (Gillig, 2006), l'instauration d'une école inclusive ne peut se réaliser sans conditions, elle est même très exigeante. Mais une différence fondamentale avec l'intégration est que les conditions à rechercher ne se situent pas au même niveau. Dans une perspective d'intégration, elles se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est (Gossot, 2005). Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages.

[...]

Une visée d'amélioration des pratiques pour tous

[...]

1/5

L'éducation inclusive ne correspond pas à la mise en œuvre d'un corps constitué de pratiques nouvelles. Il s'agit plutôt d'une orientation pour la réflexion pédagogique. Elle consiste pour les professionnels à concevoir des fonctionnements d'établissement ou de classe, avec la préoccupation de permettre à tous les élèves, quels que soient leurs niveaux de performance et leurs difficultés, de bénéficier des enseignements scolaires.

[...]

Vers une intégration des compétences professionnelles

[...]

L'éducation inclusive suppose une conception souple du soutien qui s'attache au maximum à éviter la stigmatisation des élèves. Dans cette perspective, l'objectif est que l'ensemble des soutiens dont tous les élèves peuvent avoir besoin soit disponible dans le fonctionnement ordinaire de l'école. Cela n'exclut pas pour autant que certains élèves puissent bénéficier par ailleurs de soins médicaux ou de thérapies, en dehors de l'école.

L'inclusion ne remet pas non plus en cause la nécessité de s'entendre sur des projets individualisés pour les enfants handicapés en difficulté dans les apprentissages, mais la préoccupation est qu'ils s'inscrivent aussi dans le projet commun de la classe. L'objectif visé est de faire partager à tous les élèves la même culture et de leur donner la possibilité de développer leur personnalité en relation avec les autres. Dans une perspective inclusive, on n'entend pas non plus se priver de l'expérience et des compétences acquises par les professionnels spécialisés, concernant les enfants en situation de handicap. L'idée est plutôt que ces compétences soient intégrées dans le fonctionnement de l'école, que ces professionnels puissent intervenir au sein de l'établissement et devenir des ressources pour tous, élèves et enseignants. Il s'agit alors de mettre en commun les compétences de l'ensemble des professionnels (spécialisés et enseignants) pour construire des pratiques permettant aux différents élèves de progresser ensemble dans le cadre scolaire.

[...]

Source : *La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation n°37, 1^{er} trimestre 2007*

Texte 2

L'accompagnement des élèves en situation de handicap Décembre 2012

Fadela AMARA, Jean-Pierre DELAUBIER, Martine CARAGLIO, Huguette VIGNERON-MELEDER

2.1.1. Une croissance rapide et continue

Le nombre d'élèves bénéficiant d'une aide humaine a plus que doublé entre 2006 et 2011 (+ 138 %). Cette progression concerne tous les niveaux d'enseignement. Si cet accompagnement a été étendu à 29 000 élèves supplémentaires en primaire depuis 2006, l'effectif bénéficiaire a triplé dans le second degré au cours de la même période (+ 221 %).

2.3.1. L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap

Il faut d'abord rappeler, une nouvelle fois, que si le volume de l'accompagnement humain a augmenté dans une telle proportion, c'est d'abord parce que l'école s'est ouverte à des élèves qui, jusqu'ici, n'y accédaient pas et surtout parce que ces jeunes, souvent porteurs de handicaps lourds et complexes, y accomplissent un parcours de formation plus long et plus ambitieux. Pour la progression de ces élèves, la présence d'un accompagnant, parfois à plein temps, peut être une condition de la réussite.

2/5

Cependant, la croissance de la population scolaire reconnue en situation de handicap n'est pas due qu'à ce progrès incontestable de l'inclusion de jeunes auparavant maintenus hors de l'école. S'est ajouté un nombre important d'élèves que l'on ne considérait pas antérieurement comme « handicapés ». S'il s'agit d'élèves qui rencontrent d'importantes difficultés, dues par exemple à des troubles spécifiques des apprentissages ou du comportement, le problème n'est pas pour eux d'accéder à l'école (ils étaient et restent « élèves »), mais d'aménager pour eux un parcours scolaire qui leur permette d'y réussir. Si une aide humaine leur est accordée, elle ne vise pas à rendre la scolarisation possible, mais bien à apporter un soutien pédagogique individualisé.

L'extension de l'accompagnement humain en milieu scolaire est donc liée à la fois à la dynamique inclusive qui s'est développée ces dernières années et à la prise en compte de situations nouvelles pour lesquelles un parcours adapté de scolarisation est apparu nécessaire [...]

2.3.2. La croissance de la demande

L'augmentation des prescriptions d'aide humaine est bien sûr liée à la progression du nombre des bénéficiaires potentiels, mais elle est aussi la conséquence d'une expression de la demande et de son volume croissant. [...]

Si on accorde plus d'aide humaine, c'est d'abord parce que celle-ci est plus sollicitée, y compris pour des types de situations qui jusqu'ici n'en faisaient pas l'objet.

Ce sont bien sûr les familles qui portent la demande, mais souvent celle-ci résulte d'une attente, voire d'une exigence, des équipes pédagogiques et des autres professionnels. [...]

Pour beaucoup d'acteurs « de terrain » qui ont en mémoire les procédures en vigueur avant la loi de 2005, l'accompagnement humain doit être demandé et il constitue l'objet essentiel du dossier présenté à la MDPH. On saisit la MDPH pour obtenir un AVS. Ce n'est pas un besoin qui est formulé mais une demande explicite d'accompagnement, fréquemment sans analyse du service attendu.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°37

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les sorties scolaires

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la circulaire N° 2005-001 du 5 janvier 2005. Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré. Texte publié au BOEN N°2 du 13 janvier 2005.

Texte 2 : Extrait de la circulaire N° 99-136 du 21 septembre 1999. Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. Texte publié au BOEN N° 7 du 23 septembre 1999.

Questions posées au candidat :

- En quoi, les séjours courts et les classes de découverte constituent-ils des outils pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves ?
- Quelles sont les précautions en matière de sécurité qu'il convient de prendre afin que le séjour court ou la classe de découverte d'une manière satisfaisante ?
- Sur quels types d'éléments vous appuieriez-vous pour obtenir l'adhésion des familles à votre projet de sortie scolaire ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°38

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les sanctions à l'école

Dossier :

Texte 1 : Extraits de la circulaire N° 91-124 du 6 juin 1991. Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires. Texte publié au BOEN N° 23 du 13 juin 1991.

Texte 2 : Associer les élèves à l'élaboration des règles. Jean François Vincent.
Revue Animation & Education n°198, 1999.

Texte 3 : Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CM2 – Arrêté du 9 juin 2008 JO du 17 juin 2006 BOEN HS N° 3 du 19 juin 2008 (extrait).

Questions posées au candidat :

Lors de votre prise de fonction, vous êtes amené à vous interroger sur les règles de vie de la classe et leur articulation avec le règlement de l'école.

- Quels liens selon vous entre le règlement type départemental des écoles et le socle commun ?
- Pourquoi et comment instaurer des règles de vie dans une classe ?
- Quelles sont les sanctions applicables à l'école primaire ?

Texte 2 : Associer les élèves à l'élaboration des règles. Jean François Vincent.
Revue Animation & Education n°198, 1999.

[...] **Les sanctions et les réparations**

Reconnaître aux élèves des droits, des libertés, des devoirs amène inévitablement à se poser la question des sanctions et des réparations.

Il convient, à ce sujet, de faire clairement la différence entre ce qui est de l'ordre du dommage causé à autrui de façon non intentionnelle, lors de l'exercice d'une liberté et qui va nécessiter un dédommagement, une réparation (responsabilité civile), de ce qui est de l'ordre de la transgression (volontaire ou non) d'une règle et qui va induire une sanction (responsabilité pénale).

Les réparations sont de deux ordres : elles peuvent être directes, en lien avec le dommage, ou indirectes, c'est-à-dire sans relation avec le dommage.

Exemples de réparations directes :

- *J'ai perdu le crayon que mon camarade m'avait prêté, je lui donne le mien.*
- *J'ai renversé un verre sur la table de mon voisin, je nettoie sa table.*

Dans la société, la plupart des dédommagements indirects reposent sur l'argent : si un automobiliste écrase mon chien, son assurance me donnera une certaine somme d'argent (cet argent ne me rendra pas mon chien, mais la somme versée sera censée dédommager ma peine...).

A l'école, où il ne saurait être question d'envisager des dédommagements financiers, la principale et indispensable réparation indirecte constitue dans la présentation d'excuses qui témoignent du regret sincère du dommage causé.

Il est évident que l'on peut associer les élèves à cette réflexion concernant les réparations.

Exemple de réparations indirectes :

- *Que faire quand on porte tort à quelqu'un sans l'avoir voulu ?*
 - *Je lui demande de bien vouloir m'excuser.*
 - *Je lui serre la main.*
 - *Je lui fais un dessin ou je lui écris un mot.*
 - *Je lui dis une gentillesse.*

Concernant la participation des élèves à la définition et à l'application des sanctions et punitions, on peut observer deux attitudes contradictoires qui provoquent encore de très nombreux débats [...] :

- Les élèves, puisqu'ils sont responsables de la définition des règles, doivent-ils être associés à la définition et à l'application des sanctions en cas de non-respect ?
- Les pouvoirs de « justice et de police » doivent-ils être délégués à l'enseignant ?

Ces deux approches ont l'une et l'autre une justification éducative. On peut, cependant, constater qu'il est très difficile à un groupe d'envisager et d'appliquer des sanctions en cas de non-respect d'une décision prise pourtant ensemble (le conseil des maîtres envisage-t-il des sanctions en cas d'absence de mise en œuvre d'une décision par l'un des enseignants ?)

Les sanctions sont de deux ordres, punition et privation du droit, et doivent intégrer deux principes :

- **Le respect des règles du droit** (elles sont connues, identiques pour tous, non humiliantes...) ;
- **La graduation**

Quand un adulte commet une infraction au code de la route, il peut avoir une punition (retrait de points, amende) et/ou être privé du droit de conduire pour une durée de quelques semaines à plusieurs années.

A l'école, les sanctions doivent intégrer ces deux registres et être dosées en fonction de la gravité de la faute ou de sa répétition.

L'évolution des règles de vie :

Tout au long de l'année, en fonction des activités, des projets, les élèves vont acquérir de nouveaux droits, auront la possibilité d'exercer de nouvelles libertés qui nécessiteront la définition de nouvelles règles.

D'autre part, les décisions prises, à un moment donné, s'avèreront peut-être insatisfaisantes ou incomplètes quelques semaines plus tard, ce qui amènera la classe à redéfinir les règles précédentes.

L'évolution des règles de vie, leur modification, leur adaptation à de nouvelles données sont des éléments essentiels de la vie des règles dans la classe.

La structure sociale qu'est la classe étant en perpétuelle évolution, les principes qui régissent son fonctionnement ne peuvent demeurer figés.

Elaborer des règles de vie à partir d'un projet éducatif explicite, reconnaître aux élèves des droits pour les amener à en définir les conditions d'exercice, engager avec eux la réflexion concernant les sanctions et les réparations...c'est faire de la classe un lieu d'élaboration de la loi et non pas un lieu d'application des règlements, c'est s'engager dans une éducation réellement active à la citoyenneté.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°39

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les TICE à l'école

Dossier :

Texte 1 : Faire entrer l'école à l'aire du numérique : un impératif pédagogique et un projet de société MEN, dossier de presse, décembre 2012

Texte 2 : Etudes européennes sur les TICE à l'école - source Eduscol portail du numérique, juin 2013

Texte 3 : Article d'André Tricot « Grâce aux TICE, une école plus efficace ? À voir... » dans l'actualité pédagogique du N°483 de septembre-octobre 2010 des Cahiers Pédagogiques

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place des TICE dans l'enseignement primaire en France ?
- Comment peuvent se manifester les apports technologiques du numérique dans les classes maternelles et élémentaires ?
- Doit-on considérer les TICE comme des objets d'apprentissage ou des supports d'apprentissages à l'école primaire ?

Texte 1

Faire entrer l'École dans l'ère du numérique : un impératif pédagogique et un projet de société MEN dossier de presse, décembre 2012

Le numérique au service des missions de l'École

Le numérique peut aider l'École dans l'accomplissement de ses missions fondamentales : instruire, éduquer, émanciper et former les enfants d'aujourd'hui pour qu'ils deviennent les citoyens épanouis et responsables de demain.

Le numérique contribue en effet à améliorer l'efficacité des enseignements. Il constitue un pilier de la refondation pédagogique : il permet notamment de développer des pratiques pédagogiques plus adaptées aux rythmes et aux besoins de l'enfant, de renforcer l'interactivité des cours en rendant les élèves acteurs de leurs propres apprentissages, d'encourager la collaboration entre les élèves et le travail en autonomie ; il offre des possibilités nouvelles pour les élèves en situation de handicap. Il s'agit avant tout, avec le numérique, de donner à chacun le goût d'apprendre.

L'intérêt éducatif du numérique dépasse également le cadre de la classe. Il facilite les échanges au sein de la communauté éducative et favorise l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants. Il contribue aussi, en mettant des contenus de qualité à disposition de tous et en tous lieux, à réduire les inégalités territoriales et sociales.

Éduquer au numérique : une nouvelle mission pour l'École

Une véritable éducation aux médias, adaptée aux supports et outils de communication contemporains, sera dispensée de l'école primaire au lycée, en étroite collaboration avec les associations partenaires de l'École.

Cette éducation aux médias devra leur transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à une maîtrise de l'information devenue aujourd'hui la condition d'accès aux autres savoirs. Elle devra notamment leur apprendre à porter un regard critique sur les contenus des différents médias, en particulier numériques, mais aussi à utiliser ces technologies de manière raisonnée pour créer, co-construire des savoirs, partager leurs productions et communiquer.

Une communauté éducative convaincue des bénéfices du numérique pour l'École

Un sondage réalisé en novembre 2012 auprès d'enseignants, de parents et d'élèves a confirmé l'existence de fortes attentes en matière de numérique éducatif (Le numérique à l'École, sondage Opinionway pour le ministère de l'éducation nationale - novembre 2012). Ainsi, 92% des enseignants et des parents, et 98% des élèves estiment que le développement du numérique à l'École est une bonne chose. Selon 95% des enseignants, 93% des parents et 96% des élèves, le numérique permet de rendre les cours plus attractifs. Ils sont respectivement 74%, 75% et 87% à considérer qu'il accroît l'efficacité des enseignements et 79%, 81% et 84% sont d'avis qu'il favorise la participation des élèves.

Une stratégie globale et partenariale permettant d'inscrire effectivement et durablement l'École dans l'ère du numérique

Le bilan des nombreux plans menés depuis les années 70 en matière de numérique montre que ceux-ci ont manqué d'une vision d'ensemble. Ils se sont concentrés majoritairement sur la problématique des équipements.

Or, si équiper convenablement les écoles et les établissements constitue un préalable, l'ambition pour le numérique à l'École ne peut se limiter à cette seule dimension. Elle doit également traiter d'autres questions majeures telles que la formation des enseignants et la mise à disposition de contenus et services pédagogiques de haute qualité. La stratégie présentée aujourd'hui se veut globale, cohérente mais aussi collaborative, car l'entrée de l'École dans l'ère du numérique ne pourra se faire qu'avec les enseignants, les personnels d'encadrement et tous les partenaires de l'École : collectivités territoriales, monde associatif, acteurs privés. Il s'agit de créer avec eux les conditions nécessaires pour que le numérique trouve effectivement et durablement sa place dans notre système éducatif.

Une formation au et par le numérique pour les enseignants et personnels d'encadrement

La formation au et par le numérique fera partie intégrante des enseignements dispensés au sein des futures écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dans le cadre de la formation initiale comme de la formation continue.

L'objectif de cette formation sera de savoir maîtriser les outils sur le plan technique, mais aussi, et surtout, de mettre le numérique au service des apprentissages en classe, de créer des ressources pédagogiques adaptées aux élèves ou encore d'utiliser les services de communication pour mieux impliquer les familles. Cette formation aura elle-même recours aux technologies numériques. Un premier jeu de modules de formation en ligne sera ainsi accessible dès la rentrée 2013, préfigurant la naissance d'un "campus numérique".

L'investissement dans le développement des usages pédagogiques du numérique sera par ailleurs reconnu et valorisé dans les carrières.

Des ressources pédagogiques de qualité et accessibles à tous dans le cadre d'un service public de l'enseignement numérique

Le projet de loi pour la refondation de l'École prévoit l'instauration d'un service public de l'enseignement numérique. Ce service public offrira aux écoles et aux établissements des services numériques permettant de compléter les enseignements existants et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée pour les élèves en difficulté. Il proposera également aux enseignants une plate-forme de partage de leurs productions pédagogiques, d'autres ressources numériques à utiliser en classe, des contenus et services destinés à leur formation initiale et continue, ou encore des outils de suivi des élèves et de communication avec les familles.

Texte 2

Étude européenne sur les TICE à l'école

La Commission européenne a mis en ligne un rapport intitulé « Enquête sur les écoles : les TICE dans l'éducation » relatif à l'usage des technologies numériques dans les écoles. Les élèves comme les professeurs sont en général favorables au numérique, le nombre d'ordinateurs ayant en outre doublé depuis 2006. Si la majorité des écoles se trouve désormais « connectée » en ligne, le taux d'utilisation des TICE ainsi que les niveaux d'acquisition de compétences numériques restent très inégaux.

Le Rapport de la Commission européenne (février 2013) brosse un tableau de l'usage des technologies éducatives dans différents domaines : équipements, pratiques, degré de confiance, attitudes.

Contexte de l'enquête

L'enquête rassemble des informations provenant de 31 pays européens (les 27 États membres de l'UE, la Croatie, l'Islande, la Norvège et la Turquie) permettant de fournir une analyse comparative détaillée, récente et fiable. L'étude a été menée par European Schoolnet et l'Université de Liège. Il s'agit de la première enquête à l'échelle européenne interrogeant directement les étudiants. Selon le communiqué de presse de la base de données RAPID, « La précédente étude (eEurope 2005) était axée principalement sur la fourniture d'infrastructures. Le champ de l'étude publiée aujourd'hui a été étendu à la façon dont les TICE sont utilisées et perçues et aux compétences en matière d'utilisation des TIC. Cette enquête s'est déroulée entre janvier 2011 et novembre 2012. Dans quatre pays (l'Allemagne, l'Islande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni), le taux de réponse était trop faible pour pouvoir établir des conclusions fiables. Les conclusions sont donc fondées sur 190 000 réponses provenant des 27 autres pays. ».

Principaux enseignements

- Les pays scandinaves et nordiques (Norvège, Suède, Finlande, Danemark) disposent du meilleur taux d'équipement, « *tandis que les élèves polonais, roumains, italiens, grecs, hongrois et slovaques sont ceux qui risquent le plus de ne pas disposer des équipements adéquats* » ;
- Les étudiants ainsi que les enseignants ont la plus forte fréquence d'utilisation des TICE et des technologies d'apprentissage numériques en classe quand ils sont dans des écoles qui développent des politiques spécifiques d'intégration de ces outils (mesures incitatives pour les enseignants, mise en œuvre concrète de mesures de soutien, développement professionnel des enseignants, mise à disposition de coordonnateurs TICE) ;
- Le niveau de confiance des enseignants vis-à-vis du numérique influe sur la fréquence d'usage des TICE en classe ;
- L'utilisation des TICE des élèves pendant les cours est encore loin derrière leurs pratiques numériques en dehors de l'école, ce qui affecte leur confiance dans leurs compétences numériques ;
- 20 % des élèves âgés de 13 ans environ n'ont jamais ou presque jamais utilisé d'ordinateur en classe ;
- En moyenne dans l'UE, plus de la moitié des élèves du secondaire utilisent les ordinateurs de bureau au moins une fois par semaine, et un élève sur trois (13 ans environ) travaille au moins chaque semaine sur un tableau blanc interactif. Entre 28 et 46% des élèves disent utiliser leur propre téléphone mobile à des fins d'apprentissage dans les écoles au moins une fois par semaine;
- Aucune corrélation n'a été observée au niveau de l'UE entre le niveau de d'équipement informatique dans les écoles et la fréquence de son utilisation par les élèves. Pourtant, les enseignants et les chefs d'établissement estiment que l'insuffisance du matériel est le principal obstacle à l'utilisation des TICE dans l'enseignement;
- Les enseignants utilisent majoritairement les TICE dans le cadre de la préparation des cours.

Les conclusions et recommandations de ce rapport de 163 pages s'inscrivent dans les travaux de l'Agenda numérique européen et de la grande coalition en faveur des compétences et des emplois du numérique sans oublier les autres initiatives de la Commission telles que la Stratégie pour « Repenser l'éducation » et l'initiative d'ouverture au monde extérieur des systèmes d'éducation et de formation.

Eduscol portail du numérique Juin 2013.

Texte 3

Grâce aux TICE, une école plus efficace ? À voir... Par André Tricot dans l'actualité pédagogique du N°483 de septembre-octobre 2010 des Cahiers Pédagogiques

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont l'objet de discours enthousiastes, pour ne pas dire prosélytes, depuis un peu plus de vingt-cinq ans. L'argument est généralement le suivant : l'école est améliorable (ou doit être améliorée) ; or, on utilise très peu les TICE ; donc, si on utilisait plus les TICE, l'école deviendrait meilleure. On voit tout de suite qu'il manque un terme à cet argument : la preuve que si elles étaient utilisées, les TICE amélioreraient l'école. Autrement dit, la preuve de l'efficacité et de l'utilisabilité des TICE. Peut-on obtenir cette preuve ? La réponse à cette question n'est ni « oui », ni « non », mais « ça dépend ».

Une réponse différente pour chaque TICE

Au sens large, les TICE sont des technologies de la communication que l'on peut utiliser dans des situations d'enseignement, mais qui n'ont pas été conçues spécifiquement pour cela. En ce sens, les stylos, les cahiers, les livres, les bibliothèques font partie des TICE. Cela fait quelques années qu'on ne se pose plus question de leur utilité dans les apprentissages, même si au départ ce n'était pas gagné (on se souvient en particulier du passage de *Phèdre*, où Socrate s'en prend à l'écrit). Ces TICE au sens large nous apprennent quelque chose d'important : elles ne sont pas suffisantes pour qu'un élève apprenne, elles ne sont que des moyens utilisés par des enseignants qui les intègrent dans des tâches et des situations. Au sens particulier, les TICE sont des technologies conçues spécifiquement pour les situations d'apprentissage et d'enseignement. Il existe alors différents types de TICE, que l'on peut catégoriser : applications ludo-éducatives (ou *serious games* aujourd'hui), exerciceurs, hypermédias, micromondes, plateforme d'apprentissage collaboratif, documents électroniques, présentations assistées par ordinateurs, tableaux blancs interactifs, simulations, tuteurs intelligents. Quand on descend à ce niveau, il commence à être possible de répondre à la question : est-ce que tel type de TICE, utilisé pour enseigner telle connaissance, à tels élèves, de telle manière et dans telles conditions est efficace ? On trouve, en effet, des études empiriques qui sont consacrées à l'évaluation de l'efficacité d'un exerciceur pour l'enseignement des notions fondamentales de l'électricité à des élèves de première année de DUT lors de travaux dirigés de mise à niveau. L'accumulation de type de résultats permet de conclure qu'en général les exerciceurs sont efficaces pour les apprentissages procéduraux ; que les hypermédias donnent rarement de bons résultats pour des apprentissages notionnels, etc.. Cependant, ces résultats montrent bien qu'une application efficace n'est pas nécessairement une application utilisable, aisée à prendre en main. Et même si elle l'est, elle peut aussi ne pas être compatible avec les pratiques des enseignants et des élèves, avec leurs contraintes temporelles, spatiales, matérielles, sociales, culturelles.

S'intéresser aux médias, aux structures et aux tâches

On voit les limites d'une telle façon de répondre à cette question. Une autre façon consiste à s'intéresser non pas à l'application, mais à ce qui la compose, en particulier aux médias, aux structures et aux tâches.

Du côté des médias, on dispose en effet d'une littérature empirique très conséquente, souvent cohérente, qui montre notamment que, quand l'objectif est de comprendre un texte, la présence d'une image illustrative pertinente est bénéfique ; quand l'objectif est de comprendre une image, l'intégration du texte explicatif dans l'image améliore la compréhension par rapport à une présentation séparée du texte et de l'image ; on améliore aussi la compréhension de l'image en donnant le texte de commentaire à entendre plutôt qu'à lire.

En revanche, toujours du côté des médias, on dispose aussi de résultats peu cohérents, difficiles à interpréter, voire décevants. C'est le cas avec les images animées. Quand celles-ci sont utilisées pour représenter des phénomènes dynamiques, elles se révèlent souvent moins efficaces qu'une succession d'images fixes. Tout semble indiquer que les apprenants ont notamment des difficultés à regarder ce qu'il est pertinent de regarder, leur œil étant surtout attiré par ce qui bouge le plus. Il semble alors nécessaire de « guider l'œil » pour que celui-ci regarde ce qui est pertinent. Quand les animations sont utilisées pour représenter des gestes, des procédures manuelles, l'apprentissage semble favorisé.

Du côté des structures et des tâches, d'autres résultats montrent notamment que les possibilités de structures riches et croisées offertes par les supports numériques sont autant de contraintes cognitives à gérer par les apprenants, rendant les tâches de lecture compréhension souvent beaucoup plus exigeantes que sur les supports traditionnels.

Ils montrent aussi que les tâches d'apprentissage et de coopération à distance, rendues possibles grâce aux nouvelles technologies sont souvent bien plus difficiles si on les compare aux mêmes tâches réalisées en présence

Il semble donc possible de conclure que les TICE peuvent contribuer à améliorer l'école, en trouvant une place en son sein plutôt qu'en la modifiant, à condition que l'on arrête d'en parler comme des TICE en général. Ce n'est qu'en abordant la question de façon plus précise que l'on peut commencer à y répondre, en n'oubliant pas que cette question n'a strictement rien à voir avec une autre, celle de l'appropriation des TIC par les jeunes.

CLLE – Laboratoire travail & cognition, UMR 5263 CNRS – EPHE – Université de Toulouse 2

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°40

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les relations école/parents

Dossier :

Texte 1 : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires
Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 (extrait)

Texte 2 : Extraits de « Dix conseils pour bien gérer les relations parents-enseignants » Jean-Louis Auduc, ancien directeur d'IUFM, novembre 2012

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis pouvez-vous dégager les éléments et les dispositifs qui devraient permettre d'améliorer les relations entre les familles et l'école dans l'intérêt des élèves ?
- Quels sont les obstacles qui peuvent entraver ces relations ?
- Quelles formes de partenariats peuvent être mises en place pour améliorer la collaboration parents/enseignants ?

Texte 1

Relations École - Parents

Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires

Circulaire N° 2013-142 du 15-10-2013 (Extrait)

Améliorer les résultats du système éducatif pour les élèves et pour le pays et rebâtir une École juste pour tous et exigeante pour chacun, qui soit un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement, sont des objectifs au cœur du projet de refondation de l'École.

Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur.

La scolarité de leurs enfants et les relations qu'ils entretiennent avec l'École sont au cœur des préoccupations des parents. Leur participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles.

Pour renforcer la coopération entre l'école et les parents, trois leviers d'actions sont à privilégier :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du ministère de l'éducation nationale n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et n° 2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents ;
- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;
- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux.

1 - Rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents en accordant une attention particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif

Pour assurer la mise en œuvre effective des droits d'information et d'expression des parents ou représentants légaux, des mesures concrètes doivent être recherchées.

1.1 Informer, dialoguer

Les équipes éducatives veillent à inviter les parents, de manière régulière et non uniquement en cas de difficultés, à des rencontres individuelles pour leur permettre d'accompagner la scolarité de leur enfant (...) L'information des familles doit utiliser un langage accessible et clair.

Les directeurs d'école et chefs d'établissement veillent à donner aux familles les informations utiles sur les ressources et les services numériques qui sont mis à leur disposition (...)

1.2 Aider les parents à se familiariser avec l'École

Les parents sont régulièrement informés sur l'organisation et le fonctionnement de l'école par les rencontres institutionnelles (...) En complément, des réunions sur toute autre thématique spécifique répondant aux préoccupations des familles pourront être organisées (...)

1.3 Encourager la participation des parents à la vie de l'école

Les parents et leurs représentants sont associés à l'élaboration d'un diagnostic partagé des besoins et des attentes de la communauté éducative, basé sur les spécificités du territoire, en vue de définir :

- le projet d'école ou d'établissement, en particulier ce qui concerne les relations avec les familles ;
- les actions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (...)

2- Construire une véritable coopération entre les parents et l'École

2.1 Diversifier les modalités d'échanges entre les professionnels et les parents (...)

2.2 Sensibiliser et former l'ensemble des personnels de l'éducation nationale à la communication avec les familles (...)

3 - Développer la coordination et la visibilité des actions d'accompagnement à la parentalité

Une pluralité de partenaires intervient dans les dispositifs sur des territoires de périmètres variables. Leur coordination sera renforcée dans le cadre de la réforme de la gouvernance de la politique de la petite enfance. Elle s'appuiera en particulier sur l'élaboration de schémas territoriaux des services aux familles et la mise en œuvre de la convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), pour la période 2013-2017.

Le projet académique comportera un volet relatif aux relations entre l'École et les parents (...)

Texte 2

Extrait « dix conseils pour bien gérer les relations parents-enseignants »

Comment recevoir des parents d'élèves ? Jean-Louis Auduc, ancien directeur d'IUFM, analyse toutes les situations et donne des conseils concrets. Une fiche à ne pas égarer...novembre 2012

1) Comment combattre et vaincre les peurs réciproques ?

Les parents d'élèves ressentent souvent le jugement de l'enseignant sur leur enfant qu'ils percevront souvent comme un jugement sur eux-mêmes. Ils s'inquiètent également de ne pas être à la hauteur, de se ressentir comme incomptétents en tant que parent, de ne pas pouvoir aider scolairement leur enfant. Quelles sont les principaux obstacles qui peuvent exister chez les enseignants :

- Ne pas accepter dans une discussion, dans un débat tout critique vécu comme une mise en cause
- Considérer tout désaccord, tout point de vue différent comme un conflit impossible à résoudre ce qui engendre d'inévitables tensions
- Avoir des difficultés à prévoir dès le début de l'année dans son emploi du temps des plages possibles pour des réunions avec les parents
- Considérer avant tout les parents comme « utiles » pour les voyages scolaires, certaines activités, la fête de l'école,

Du côté des parents, les obstacles existent également :

- Il n'est pas toujours sûr que le jeune donne des informations exactes sur ce qui se passe à l'école, d'où une certaine gène d'apprendre par l'enseignant des événements ayant eu lieu à l'école dont n'a pas parlé leur enfant
- Certains peuvent avoir une réticence à entrer en conflit avec l'enseignant surtout s'il peut apparaître que le jeune « joue » l'enseignant contre ses parents
- Enfin, des parents peuvent avoir des inquiétudes à être en désaccord avec l'enseignant

L'enseignant, mal préparé, a aussi peur à certains moments de rencontrer les parents. Il peut avoir la peur d'une surveillance, de l'ingérence des parents, d'avoir à se justifier constamment, des répercussions vis-à-vis du chef d'établissement et des collègues. Mais, il y aussi, compte tenu de l'absence dans la plupart des formations initiales d'une formation à la gestion d'un entretien et à l'annonce d'informations à des parents, la peur de parler devant un groupe, de perdre ses moyens, d'être déstabilisé devant la question d'un parent, de ne pas maîtriser la dynamique du groupe, d'être pris en défaut, compris de travers, de ne pas apparaître comme crédible dans le domaine pédagogique, d'avoir à répondre à un cas qui le dépasse.

Ces peurs mutuelles montrent l'importance de la communication dans les compétences nécessaires à l'exercice du métier enseignant : Travailler ces techniques, se former est aujourd'hui indispensable.

2/5

Il est sur ce point regrettable que l'actuelle « réforme » de la formation des enseignants ait entraîné la suppression des modules existant depuis une dizaine d'années dans certains IUFM. Construits avec les associations de parents d'élèves, l'UNAF, ces modules abordaient notamment concrètement les démarches possibles concernant les entretiens individuels et collectifs avec les familles, les remarques sur les bulletins, les différents modes d'informations possibles des familles, le travail avec les diverses associations intervenant dans ce domaine, afin de permettre aux enseignants de se construire des gestes et des attitudes professionnelles sur ces champs de compétence.

Une mauvaise communication et une collaboration déplorable entre enseignants et parents peuvent avoir des conséquences redoutables pour les enfants :

- Les messages contradictoires venant des enseignants et des parents qui ne communiquent pas, peuvent nuire au développement de représentations mentales claires de l'enfant ainsi qu'au développement de compétences parentales.
- La médiocrité de la relation parents-enseignants peut placer l'enfant dans une incohérence lourde de conséquence ; celle-ci peut entraîner un déficit de stimulation et empêcher l'enfant de comprendre les valeurs essentielles régissant une vie harmonieuse en société.

Une communication réussie peut permettre à chacun d'avancer au service des enfants qui sont les premiers bénéficiaires de cette compréhension mutuelle.

- Elle peut mettre les parents en situation :

- d'une attitude plus positive par rapport à l'école et aux enseignants et moins de stress lorsqu'il y a une réunion avec les enseignants ;
- d'une meilleure compréhension des modalités pédagogiques suivies par l'enseignant, des nouvelles compétences demandées aux enfants ce qui ne peut qu'avoir un retentissement positif pour l'enfant;
- de se sentir valorisés dans leur fonction et dans leurs responsabilités ;
- de développer chez eux un sentiment d'appartenance à un collectif, à la communauté éducative de l'établissement.

- Elle peut également apporter aux enfants :

- une meilleure aptitude à gérer la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire ;
- une meilleure confiance dans leurs capacités à intégrer les apprentissages ;
- moins d'émotion au vu des résultats scolaires, moins de stress à venir à l'école même s'ils la ressentent comme difficile.

2) Comment gérer l'accueil des parents d'élèves ?

Souvent, l'enseignant peut considérer que des parents trop éloignés de la culture scolaire et ayant des réticences à venir à l'école sont « démissionnaires », ce qui est rarement le cas.

Le monde est marqué par l'éclatement des temps. Auparavant, une grande partie de la population revenait chez elle vers 18/19 heures, s'endormait vers 22/23 heures, et se réveillait vers 6/7 heures. Aujourd'hui, avec des horaires de plus en plus éclatés, avec des entreprises qui fonctionnent très tard dans la journée, voire 24 heures sur 24 il y a de moins en moins d'horaires communs... Selon une enquête de l'Institut CSA d'avril 2008, 65% des parents dans les « zones sensibles » travaillent le matin avant 8h30 et 47% après 19h30.

Pas étonnant donc, que les adolescents se plaignent que leurs pères et leurs mères ne soient pas très disponibles.

Les demandes de ces parents, qui vont avoir souvent des horaires de travail de 6 à 8 heures ou de 17 à 22 heures est que les institutions publiques puissent accueillir leurs enfants. Est-ce que les horaires des services correspondent à ces demandes ? Quelles peuvent être les conséquences de ces situations sur les enfants ? Autant de questions lourdes par rapport aux rythmes de vie de la famille et des enfants.....

Il faut donc se renseigner sur ce qu'est le rythme de vie de la majorité des parents des élèves fréquentant l'établissement scolaire pour décider des horaires des réunions. La création de lieux d'accueil et d'écoute doit partir des besoins des familles et pas seulement d'un souhait de l'institution. Ils doivent être des lieux où les parents puissent partager leurs préoccupations, s'épauler les uns les autres. Les lieux d'accueil et d'écoute se construisent avec ou par les parents et non pour les parents. Les familles doivent en être partie prenante à tous les stades du projet : diagnostic, mise en œuvre et évaluation. La question des lieux d'accueil des parents dans l'école, l'établissement scolaire doit être posée. Un des premiers lieux d'accueil possible, c'est la classe.

Faire asseoir les parents dans la salle de classe de leurs enfants peut se révéler problématique. Cela pourra leur rappeler les mauvais souvenirs de leur scolarité ou notamment quand ils sont « mal assis » à l'école primaire sur les chaises de leur enfant, ils peuvent se sentir infantilisés face aux enseignants.

Autant de mauvaises conditions pour engager le dialogue. Par contre la salle de classe peut être utilisée pour informer les familles des apprentissages et des réalisations de leurs enfants.

3) Comment construire des relations de confiance entre parents et enseignants ?

La question de la construction de relations de confiance entre les parents et les enseignants est aujourd'hui une question centrale pour tous les établissements scolaires pour donner plus de sens à l'école. Toutes les recherches menées en France et à l'étranger montrent qu'un dialogue constant entre parents et enseignants, ce qui implique de ne pas « convoquer » les parents que lorsqu'il y a une difficulté », mais de les « inviter à venir parler de leur enfant », qu'une véritable coopération, les uns s'appuyant sur les autres, entre les familles et l'école, permet un meilleur apprentissage des jeunes et amplifie leur réussite.

Dialogue entre adultes ne veut pas dire consensus « mou » permanent, mais peut vouloir dire confrontation exigeante de points de vue contradictoires, frictions qu'il faut dépasser pour qu'elles ne deviennent pas un conflit permanent. Il faut passer d'une situation de défiance à une relation de confiance.

Les tensions entre parents et enseignants sont normales. Elles font partie d'un processus normal compte tenu de leur différence de positionnement. L'enseignant a en charge la totalité d'une classe, donc doit prendre en compte l'intérêt général de tous les élèves. Le ou les parents ont en charge l'intérêt particulier de leur enfant.

Ce qui est inquiétant, c'est lorsque la tension débouche sur le conflit persistant, le refus de tout dialogue, ce qui est une situation, hélas plus souvent rencontrée aujourd'hui qu'auparavant compte tenu de l'angoisse de la très grande majorité des familles concernant l'avenir de leurs enfants.

4) Comment aborder les différentes rencontres avec les familles ?

Plusieurs types de rencontres avec les parents d'élèves peuvent se présenter pour l'enseignant. Il y a les rencontres circonstancielles : à l'entrée ou à la sortie de l'école ou du collège, lors d'une sorties éducatives. A côté, il existe des rencontres obligatoires à la rentrée et pendant l'année concernant le parcours scolaire du jeune. Il y a également les rencontres sollicitées par l'enseignant pour évoquer le comportement et/ou les résultats du jeune ou celles sollicitées par les parents.

A l'occasion de chaque rencontre, il y a un certain nombre de conseils qu'il peut être utile pour un enseignant d'essayer de partager avec les parents d'élèves :

- Prendre le jeune tel qu'il est et non pas tel qu'on voudrait qu'il soit
- Encourager, valoriser les réussites même si elles sont minimes du jeune, ne pas être dans une critique permanente
- Etre attentifs aux réussites qui se construisent en dehors du temps scolaire afin de s'appuyer sur elles pour faire progresser les apprentissages.

Pour communiquer avec les familles, il faut bien être conscient que le jeune doit toujours être au cœur de la rencontre, et qu'il faut toujours au préalable préciser les règles de l'échange en termes de temps, de contenus et d'objectifs.

Ce qu'il faut surtout ne pas faire lors d'une rencontre parents/enseignants :

- Se laisser accaparer, déborder lors de la rencontre et ne pas pouvoir développer les éléments essentiels à communiquer ;
- Adopter une attitude fataliste vis-à-vis du jeune : « il n'y a plus rien à faire.... » « Son frère (sa sœur) était déjà comme ça... » ;
- Se mettre en situation de se justifier systématiquement pour prouver que sur tous les points évoqués, on est le seul à avoir raison et les parents ont tort ;
- Blâmer en permanence l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école ;
- Penser que l'on sera seul en capacité de résoudre tous les problèmes. Il ne faut jamais hésiter de conseiller aux parents de consulter d'autres professionnels ;
- Ne jamais faire appel à des « médiateurs » possibles : délégués des parents de la classe, responsables de l'association de parents d'élèves de l'établissement ;

4/5

- Si les parents deviennent plus agressifs, il ne faut surtout pas répondre sur le même ton. Il faut maîtriser son comportement face à des débordements ;
- Ne pas apparaître comme très « ouvert » aux parents lorsqu'il s'agit de l'accompagnement de sorties ou des voyages scolaires et « fermé » lorsque sont abordées les questions concernant l'apprentissage des élèves.

Enfin, toute demande de rencontre individuelle ne doit pas prendre la forme d'une convocation, mais être présenté par l'enseignant comme un rendez-vous.

Il vaut mieux parfois se parler que d'écrire « à chaud », sous le coup de la colère après une situation difficile. Le mot écrit laisse une trace ineffaçable. Il faut donc être extrêmement prudent dans son utilisation.

Tenir un historique des rencontres avec la famille. Les rencontres avec les familles sont organisées en vue d'une meilleure réussite du jeune. Il est donc important pour l'enseignant de tenir un cahier des rencontres pour ne pas être pris au dépourvu par rapport à un questionnement précis de la famille faisant écho à une situation évoquée dans un rendez-vous précédent.

Dans cet historique, il apparaît indispensable d'indiquer pour chaque rendez-vous :

- a) Qui a provoqué le rendez-vous ?
- b) Quelles informations ont été données par l'enseignant, par la famille ?
- c) Quelles questions ont été laissées en suspens et doivent faire l'objet d'un entretien ultérieur ?
- d) Quelles décisions ont été prises et comment s'est déroulé le suivi ?
- e) Quelles sont les potentialités de travail en commun avec la famille ou quels sont les problèmes posés par cet entretien ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°41

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les devoirs à la maison

Dossier :

Texte 1 : Les devoirs à la maison, point final, Louise Cuneo, Le Point.fr, publié le 18/10/2012

Texte 2 : Le travail des élèves pour l'école dehors de l'école, Avis du HCEE (haut conseil de l'éducation et de l'évaluation) N° 15, mai 2005

Texte 3 : Comment aider mon enfant dans son travail personnel ? École élémentaire
Accompagnement à la scolarité, Guide pratique Fiche familiale N° 5

Texte 4 : Le travail à la maison: question pédagogique, question sociale, question politique,
Philippe Meirieu publié le 28/03/2012, sur huffingtonpost.fr

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place que les devoirs tiennent à l'école primaire et celle qu'ils devraient avoir ? Pourquoi un tel écart ?
- Quels sont les risques que les devoirs à la maison font courir aux élèves, comment les éviter ?
- Quels sont les dispositifs qui favorisent un accompagnement à la scolarité ?

Texte 1 : Les devoirs à la maison, point final, le point.fr, Louise CUNEO, Le Point.fr Publié le 18/10/2012

Le rapport sur la refondation de l'école préconise la fin du travail à la maison. Une véritable petite révolution en perspective. [...] Cela signifie la suppression effective des devoirs à la maison. Voilà qui a le mérite d'être clair. Pourtant, le travail écrit à la maison est d'ores et déjà officiellement supprimé depuis 1956. Mais la loi n'a jamais été appliquée, si bien qu'aujourd'hui cette décision prend des allures de véritable révolution.

Équité et efficacité

Sur le papier, cette réforme est censée réduire les inégalités sociales qui existent entre les élèves : tous ne bénéficient pas de petits cours particuliers ou de parents présents le soir pour accompagner les devoirs. "C'est beaucoup d'injustice entre les enfants de France, beaucoup de fatigue et au total pas beaucoup de réussite", a estimé le ministre de l'Éducation, Vincent Peillon, la semaine dernière sur RTL.

Pour Patrick Rayou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII, la fin des devoirs à la maison relève en effet de l'équité entre les élèves de différentes classes sociales, mais aussi de l'efficacité relative de ce type de travail. "Les outils dont on a besoin pour travailler ne sont pas enseignés et ne peuvent pas l'être par des cours de méthodologie générale : c'est au moment où on en a entre les élèves. besoin que l'on peut apprendre les gestes intellectuels utiles", explique Patrick Rayou. Et de donner à titre d'exemple les devoirs de vacances, cette habitude "typiquement française" qui creuse les écarts

Pressions

Autre aspect fondamental pour Patrick Rayou : si les élèves n'acquièrent pas de réflexes de travail utiles en faisant leurs devoirs, les enseignants ne voient pas non plus travailler leurs élèves. Certes, les contrôles permettent en effet de constater un résultat final, mais l'élève se retrouve face à lui-même lorsqu'il effectue son travail. Un cas de figure qui ne se poserait plus si le travail se faisait au sein même de l'école. "Si les devoirs étaient encadrés par les enseignants, ou par du personnel formé pour leur faire des retours, le résultat ne serait pas le même", note le chercheur.

Mais si les devoirs sont à ce point inutiles, pourquoi diantre n'ont-ils alors pas été relégués aux oubliettes depuis belle lurette ? Pour Patrick Rayou, "il y a une pression de l'ensemble des acteurs sociaux pour conserver ces devoirs". Les acteurs économiques d'abord, qui profitent du marché du soutien scolaire (plus de 75 millions d'euros de chiffre d'affaires en 2011-2012 selon une étude du cabinet Xerfi). Mais aussi les parents, qui voient dans le travail à domicile l'occasion de s'immiscer dans la vie scolaire de leur enfant. Selon un sondage Ifop réalisé début octobre pour Radio Alouette, 68 % des Français seraient ainsi opposés à la suppression du travail à la maison.

"Vasistas ouvert sur l'école"

Sans compter les enseignants, qui passent pour des fumistes s'ils ne sont pas prescripteurs, ou pour des acharnés inconscients de la fatigue des écoliers s'ils en donnent trop. Un peu comme des médecins qui n'établiraient pas d'ordonnance à l'issue de la visite d'un patient, ou qui prescrirraient "trop" de médicaments pour un simple rhume. L'orientation choisie par les professeurs ne satisfait d'ailleurs souvent pas les parents, qui se servent du travail à domicile comme d'un moyen de pression sur le corps professoral. "Ce vasistas ouvert sur l'école permet aux parents d'avoir conscience de ce que fait leur progéniture la journée. Les devoirs sont, avec les notes, les seuls éléments qui sortent de l'espace scolaire et l'unique moyen pour eux de montrer qu'ils sont présents aux côtés de leurs bambins", remarque Patrick Rayou. [...]

Texte 2 : Le travail des élèves pour l'école dehors de l'école, Avis du HCEE N° 15, Mai 2005

[...]

Des dispositions immédiates devraient être prises s'agissant des devoirs et leçons :

Une phase d'appropriation et d'exercice individuels des savoirs et savoir-faire est essentielle pour la réussite des apprentissages. Il est donc indispensable que les instructions pédagogiques, qui accompagnent les programmes, donnent des orientations explicites en matière de finalités et de charge de travail des leçons et des devoirs écrits, des résultats attendus de ceux-ci et des critères d'évaluation à leur appliquer, et que ces orientations soient effectivement mises en oeuvre par les maîtres et qu'ils s'assurent qu'elles sont comprises par les élèves. Ces orientations doivent évidemment être différencierées selon les degrés et les cycles d'enseignement, et leur mise au point doit être l'occasion d'éclaircir la question des devoirs écrits dans le premier degré.

- Cette mise en oeuvre ne peut être individuelle et il est tout aussi indispensable que les leçons et devoirs fassent l'objet d'une coordination entre disciplines dans les établissements. Leur organisation et la charge de travail qu'ils impliquent pour les élèves et, plus globalement, l'ensemble des exigences à l'égard des élèves et le temps de travail total que cela implique pour eux, devraient être une des questions envisagées, discutées et réglées collectivement et dans la transparence par les équipes pédagogiques. Les inspecteurs chargés de circonscription du premier degré, comme les chefs d'établissement devraient y veiller.

- Donner des orientations claires au sujet des devoirs et leçons permettrait par ailleurs de rendre plus explicites les finalités et les modalités des actions d'accompagnement à la scolarité – qui contribuent à l'équité du système éducatif – de mieux les articuler avec l'école et de préciser les conditions d'évaluation de leurs effets. [...]

...le Haut Conseil considère qu'il ne faut pas tolérer plus longtemps des dérives qui entretiennent, voire creusent, les inégalités.

Laisser les élèves et leurs familles seuls face aux devoirs et leçons est source d'iniquité. Le recours croissant à des aides extérieures à la scolarité, payantes mais financées pour une part par des avantages fiscaux, en témoigne. Cela ne peut laisser indifférents les responsables du système public d'éducation qui ne sont pas dépourvus de moyens d'action en la matière. La question qui se pose est en effet celle de la finalité du service public d'éducation : « faire réussir tous les élèves » ce n'est pas « faire réussir certains mieux que d'autres ».

- La réussite scolaire suppose la maîtrise d'un ensemble diversifié de savoirs disciplinaires, mais aussi une maîtrise de savoir-faire, de techniques, de méthodes pour apprendre, mémoriser, faire « vite et bien », qui sont inégalement enseignées à l'école, mais qui jouent un rôle de plus en plus important au fur et mesure qu'on avance dans la scolarité. Le succès des cours particuliers tient à l'attention qu'ils attachent à les développer chez les élèves.

- Cette dimension doit être explicitement prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des apprentissages et des progressions scolaires par les enseignants. L'acquisition de méthodes d'apprentissage et l'aide au travail personnel font partie de leurs tâches et doivent être explicitement intégrées au temps scolaire. Elles doivent d'abord se construire dans la classe, et il faut ensuite organiser, au sein de l'école et avec des personnels compétents, un temps et un lieu pour l'exercice et l'entraînement.

Texte 3 : Comment aider mon enfant dans son travail personnel ? École élémentaire Accompagnement à la scolarité, Guide pratique Fiche familiale N° 5

Les enfants, après la classe, doivent s'entraîner à la lecture. Ils ont parfois des poésies et des leçons à apprendre. Ce travail de mémorisation peut comporter une phrase à écrire, une liste de mots. L'enseignant peut également demander des recherches documentaires et des collectes de documents. Chaque enfant a son rythme personnel pour réaliser ces tâches, qui diffère même de celui de ses frères et sœurs.

Cinq raisons pour lesquelles le travail personnel, demandé à l'enfant par l'école, est une source de préoccupation pour les parents :

- c'est une contrainte (tous les jours ou presque) ; c'est quelquefois long à faire ; parfois peu compatible avec la vie de la famille (sorties, fêtes de famille, départ en fin de semaine, résidences alternées...) ;
- les parents peuvent se sentir en difficulté devant ce qui est demandé à leur enfant ;
- les exercices deviennent de plus en plus ardu ;
- si l'enfant ne comprend pas ou si le parent ne se sent pas capable d'expliquer, il peut y avoir des tensions, des colères, des déceptions ;
- il est difficile de ne pas manifester son inquiétude ou son exaspération devant des échecs.

Pourquoi le travail personnel est-il important ?

- la régularité de l'entraînement permet de fixer les connaissances, de mémoriser ;
- le travail personnel demandé à l'enfant permet à ceux qui accompagnent sa scolarité de suivre ce qui est fait à l'école et d'observer où en est l'enfant : il constitue un lien entre les familles et l'école.

Pistes pour l'action – ce que les parents peuvent faire

organiser un cadre de travail

- favoriser le travail personnel grâce à une heure régulière pour les devoirs, au même endroit, radio et télévision éteintes ; le cadre rassure l'enfant, le calme facilite sa concentration ; préparer le cartable en fonction de l'emploi du temps est important : les cahiers, la trousse, les ciseaux ; faire tailler les crayons, reboucher les feutres, retrouver les fournitures ; vérifier régulièrement (au début de l'année au moins une fois par semaine) ;
- lors des petites vacances, laisser l'enfant se reposer, sans travail supplémentaire en dehors de ce qu'a recommandé l'enseignant ; avant l'été, dans les grandes classes (CE2, CM1, CM2), demander à l'enseignant conseil sur l'intérêt d'acheter un cahier d'activité et encourager l'enfant à le remplir dans les quinze derniers jours (pour qu'il se souvienne de l'année passée et se prépare à reprendre l'école).

rassurer l'enfant en lui montrant la cohérence entre la famille et l'école

- demander à l'enseignant, lors de la réunion des parents d'élèves du début de l'année, de préciser le travail personnel qu'il attend des enfants et ce qu'il souhaite que les parents fassent ; si on ne peut pas être présent, s'efforcer de rencontrer le professeur à un autre moment pour bénéficier des informations ;
- participer aux réunions que l'école organise, si c'est possible, et penser à prendre les informations, par exemple auprès d'autres parents, si on ne peut s'y rendre ;
- respecter les demandes du professeur (le matériel, le crayon ou le bic, le cahier ou le classeur) : cela rassure l'enfant ;
- l'enseignant fait des demandes de fournitures précises pour faciliter l'acquisition du soin, du rangement, pour des raisons pédagogiques ; toutefois, si ces demandes paraissent difficiles à satisfaire (trop nombreuses, trop chères), prendre contact avec une association de parents d'élèves ;
- éviter de critiquer les méthodes de l'école devant l'enfant (les désaccords entre adultes le perturbent) ; penser à demander à l'enseignant, au directeur, les raisons de telle ou telle manière de faire.

encourager, soutenir

- avoir confiance dans les capacités de son enfant ;
- comprendre que se tromper est partie intégrante de l'apprentissage : résister à l'envie de faire à la place de l'enfant ;
- accueillir positivement les questions de l'enfant : « Tu ne sais pas ce que veut dire ce mot ? On va regarder ensemble dans le dictionnaire ; on va se renseigner » ; manifester de l'intérêt pour ce qu'il fait, pour ce qu'il expérimente, pour ce qu'il apprend ;

- si on ne peut pas être présent au moment du travail personnel de l'enfant, en parler avec lui : « Qu'est-ce tu avais à faire aujourd'hui ? C'était difficile ? C'était intéressant ? » « Tu peux me raconter l'histoire que tu as lue ? » ; l'enfant se sent soutenu dans sa scolarité si le parent s'en préoccupe ;
- si l'on choisit de faire accompagner la scolarité de l'enfant par un frère ou une soeur plus âgés, par une association (activité gratuite ou très accessible) ou dans un centre social, continuer, pour le soutenir, à parler avec lui de son travail, ainsi qu'avec les responsables ;
- encourager l'enfant à exprimer sa curiosité, ses sentiments, ses envies et se donner le temps de l'écouter. [...]

Des signaux d'alerte

- si l'enfant passe beaucoup de temps à faire son travail personnel, paraît fatigué, inquiet : peut-être y a-t-il trop de travail à faire ? Examiner la situation avec d'autres parents de la classe ;
- si l'enfant a beaucoup de mal à faire ce qui lui est demandé ou obtient de mauvais résultats : en parler à l'enseignant ; en parler avec d'autres parents (d'autres enfants peuvent être dans la même situation) ; se créer des interlocuteurs de confiance parmi sa famille, ses voisins, ses amis, les parents d'élèves, les associations ; des aides et des conseils peuvent être apportés ; • si l'école fait des propositions vis-à-vis des difficultés de l'enfant, aller aux rendez-vous ; ne pas hésiter à se faire accompagner ; poser des questions ; se faire expliquer les choses ; demander des conseils ; le réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASED) peut aider l'enfant

Texte 4 : Le travail à la maison: question pédagogique, question sociale, question politique, Philippe Meirieu publié le 28/03/2012, sur huffingtonpost.fr

La question des devoirs à la maison est, [...] extrêmement sensible. Elle suscite plus que de l'intérêt : de véritables passions. C'est qu'elle touche, tout à la fois, à l'institution scolaire - par définition distanciée des intérêts individuels - et à la famille - bien légitimement préoccupée de l'avenir singulier de ses propres enfants. Elle articule une dimension publique - celle d'une école pour toutes et tous - et une dimension privée - celle de la construction par chaque enfant, avec ses parents, de sa trajectoire personnelle. Elle interroge le rôle respectif des enseignants - transmettre démocratiquement des savoirs - et celui des parents - accompagner particulièrement leurs enfants et veiller sur leur avenir...

Aussi, pour tenter d'avancer sur cette problématique, il convient de poser quelques jalons stabilisés, comme autant de thèses offertes au débat et pouvant servir d'objets de discussion entre parents et enseignants aussi bien dans le champ scolaire que dans le champ politique...

1- La question des "devoirs à la maison", en particulier à l'école primaire, pose, d'abord, un problème d'équilibre de vie pour l'élève. Alors que chacun s'accorde sur le fait que les journées de travail scolaire sont trop longues, que les élèves sont fatigués et manquent de sommeil, il n'est pas très raisonnable d'en rajouter... au risque d'accroître l'échec contre lequel on cherche à lutter. Il convient donc de travailler sur l'équilibre des journées et, plus globalement, de l'année scolaire afin de permettre un développement harmonieux de l'enfant.

2- Au collège et au lycée, cette question renvoie à l'hégémonie du travail scolaire dans l'emploi du temps de certains enfants. [...] Il convient donc d'être mesuré et de travailler, entre professeurs et avec les familles, sur la manière de favoriser l'investissement des élèves, de manière équilibrée, entre toutes les activités nécessaires à la construction de leur personnalité. Il n'est pas possible que "chacun tire de son côté", sans réflexion globale et au détriment de l'élève.

3- Dans tous les cas, le travail scolaire à la maison pose la question de la nature de ce qui est demandé à l'élève en dehors de la classe et du rôle de l'école et des parents dans l'acquisition des méthodes de travail. En effet, quel que soit le travail en question (devoir ou leçon), il n'est pas possible de s'en remettre à une capacité innée ou à l'aide des familles (particulièrement inégalitaire). Apprendre un poème, faire une narration ou une dissertation, rédiger un compte rendu, dessiner une carte... tout cela n'est pas inscrit dans les gênes. Donc, ou bien, du temps est pris en classe pour apprendre concrètement à réaliser cela, ou bien on renvoie à l'inégalité des accompagnements familiaux ou des structures d'aide extrascolaire. Et, en externalisant ainsi ce qui est déterminant pour la réussite scolaire, on compromet la vocation démocratique de l'école. Il convient donc, pour le moins, d'afficher un principe fondamental : tout ce qui est proposé comme travail personnel "à la maison" doit avoir fait l'objet d'un apprentissage méthodique en classe sous le contrôle de l'enseignant. Et cela, à tous les niveaux et tous les âges.

4/5

L'école doit apprendre aux élèves à travailler et ne pas les assigner à une écoute plus ou moins active, avant de les envoyer "faire leur travail" ailleurs... Au risque de se comporter comme un professeur d'éducation physique qui dicterait en cours les règles du basket et donnerait le match à faire à la maison !

4- Plus globalement, l'éducation consiste, bien sûr, à aider l'enfant à accéder à l'autonomie, à la capacité de travailler tout seul. « Aide moi à faire tout seul », disait la pédagogue Maria Montessori. Cela nécessite, tout à la fois, un travail en classe (cette autonomie doit faire l'objet d'une formation sous l'œil vigilant du maître qui « met l'élève au travail ») et un travail à l'extérieur de la classe qui permette à l'élève de réutiliser seul et à sa propre initiative ce qu'il a appris. Dans ce cadre, et dès lors que c'est strictement préparé, encadré et régulé, le « travail à la maison » (on devrait dire, en réalité, « le travail hors de la tutelle de l'enseignant ») est une composante nécessaire de l'éducation. Mais il doit pouvoir s'effectuer sans mettre à mal les équilibres de vie fondamentaux.

5- Enfin, il faut bien reconnaître que la demande de "travail à la maison" émane souvent des parents eux-mêmes. Cette demande doit être entendue. Si elle signifie, de leur part, qu'à leurs yeux, l'essentiel de la réussite scolaire se joue en dehors de la classe, les enseignants et l'Education nationale doivent se poser sérieusement la question du sens de leur investissement individuel et collectif. Si elle signifie qu'à travers le "travail à la maison", les parents souhaitent pouvoir regarder de près la progression de leur enfant, surtout quand ils sont jeunes, cette demande doit être comprise comme un déficit d'outils et de situations

de communication... et cela doit susciter une interrogation sur la place des parents à l'école, sur la nécessaire "continuité éducative" et sur les conditions d'une véritable "co-éducation".

Au total, la question du travail à la maison est, on le voit, loin d'être anecdotique. C'est un enjeu fondamental, social et politique. Il faut savoir gré à ceux qui l'ont soulevée à nouveau aujourd'hui de l'avoir rappelé... et espérer que cette question fera l'objet de débats constructifs à l'avenir entre des partenaires - Education nationale, parents, enseignants, collectivités territoriales - qui doivent construire ensemble "l'école de la réussite de tous".

5/5

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°42

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La gestion de la difficulté scolaire

Dossier :

Texte 1 : Le redoublement, inutile et dangereux, Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire » Institut Montaigne, avril 2010, p 32-37

Texte 2 : Pistes à valoriser pour des stratégies alternatives au redoublement sur <http://www.ac-montpellier.fr/sections/ia34/pilotage-ressources/evaluation-socle-commun/aide-personnalisee/alternatives>

Texte 3 : L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, Bruno Suchaut, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement St Denis, 4 et 5 avril 2009 (extraits)

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous analyser les moyens dont l'école dispose pour gérer les élèves en difficulté ?
- Quels usages en fait-elle ? Quels sont les points de progrès ?
- Quels sont les nouveaux dispositifs mis en place suite à la loi sur la Refondation de l'école ? Pour quels enjeux ?

Texte 1 : Le redoublement, inutile et dangereux, Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire » Institut Montaigne, avril 2010, p 32-37

Nous savons que le redoublement précoce « est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure », c'est-à-dire qu'il préfigure un abandon prématué des études. Il a même pu être comparé à un massacre pédagogique¹. Le suivi d'un panel constitué par le Ministère de l'Éducation nationale² d'élèves entrés en 6e en 1989 confirme le lien entre précocité du redoublement et échec scolaire final : « la moitié des élèves qui ont redoublé le CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le BEPC ; seuls 9 % d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique³ ».

Le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 visait aussi la réduction des taux de redoublement : « dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycles⁴ ». Pourtant, il n'en est rien !

Le redoublement reste massivement utilisé.

« Aujourd'hui, un élève sur cinq redouble au moins une fois avant la fin de l'école primaire⁵ ». En passant de 37,3 % en 1980 à 19,5 % en 2000⁶, le redoublement à l'école primaire est certes devenu moins fréquent, mais sa pratique reste encore fortement ancrée dans le système éducatif français.

Enseignants et parents ne doutent ni de sa légitimité, ni de son utilité. Ils perçoivent le redoublement comme « un instrument incontournable de l'acte éducatif⁷ ». Et pourtant, « s'il y a bien un domaine où les chercheurs en sciences de l'éducation se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse⁸ ».

L'inefficacité avérée du redoublement

L'inefficacité du redoublement se mesure au regard des performances scolaires futures de ses victimes. Une certitude statistique : il ne favorise pas les acquisitions par les élèves. En moyenne, non seulement les élèves ayant redoublé ont de moins bons résultats que ceux n'ayant jamais redoublé⁹, mais ils progressent également moins vite que d'autres élèves ayant des difficultés.

[...]

L'inefficacité du redoublement est d'autant plus patente qu'il a lieu précocement. La classe de CP « est le lieu d'une construction très progressive des apprentissages » et se trouve en plein cœur du cycle des apprentissages fondamentaux. Or les décisions de redoublement sont surtout fréquentes au cours du cycle II, en CP et en CE1. Cela est contraire à la notion même de cycles puisque le redoublement introduit à ce moment là une rupture avec un processus graduel d'apprentissage de compétences se déroulant sur trois années.

Plus grave encore, le redoublement entretient et développe les inégalités.

Le redoublement est inéquitable et creuse les écarts. Inéquitable d'abord, car la décision prise par l'enseignant dépend de sa propre évaluation des élèves à l'aune du niveau de la classe : « un faible dans une classe forte a plus de chances de redoubler qu'un autre de même niveau dans une classe moins forte ».

¹ Forestier, C. Thélot, J.-C. Emin, Que vaut l'enseignement en France ?, Paris, Stock, 2007, p. 47.

² Panel constitué par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

³) B. Suchaut (dir.) Éléments d'évaluation de l'école primaire française, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation, op. cit., p. 31. (52) Ibi

⁴ Ibid

⁵ B. Suchaut (dir.), op. cit., p. 31

⁶ A. Florin, op. cit.(

⁷) J.-J. Paul, T. Troncin, Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Les Rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2004,

⁸) J.-J. Paul (1997) in M. Rémond, L'école primaire. Au-delà de la mesure : éclairage du système éducatif, 2007, p. 29

⁹ M. Rémond, op. cit., p. 33

Inéquitable ensuite, car « les prescriptions de redoublement augmentent pour les enfants de milieu social défavorisé ». Comme le souligne le HCE (2007), la forte corrélation existant entre le redoublement précoce et l'origine sociale ne va pas dans le sens d'un renforcement de l'égalité des chances des enfants devant l'école : « alors que 3 % des enfants d'enseignants et 7 % des enfants des cadres entrés au CP en 1997 ont redoublé à l'école primaire, les taux s'élèvent à 25 % pour les enfants d'ouvriers et à 41 % pour les inactifs ». [...]

Mécaniquement, les enfants nés en fin d'année légale sont également touchés de façon disproportionnée par le redoublement. [...] Agnès Florin (2007) note très justement que « près d'un an d'écart à 5-6 ans, c'est-à-dire en fin d'école maternelle, représente 20 % du développement chez un enfant de cet âge, en supposant que le développement soit linéaire, ce qui n'est évidemment pas le cas. On sait que certains apprentissages sont liés à la maturité tels ceux de l'écrit par exemple au début de la scolarité élémentaire : il est fréquent que des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture disparaissent subitement en cours d'année : les enseignants parlent de « déclic » à ce sujet. On ne peut exiger les mêmes performances d'élèves nés en début ou en fin d'année ».

Finalement, le redoublement est stigmatisant et a des incidences négatives sur le comportement et la motivation des enfants. En France, l'élève est majoritairement tenu pour le principal responsable de ses échecs. Or, à 6 ou 8 ans, un enfant est-il le seul et unique responsable de ses difficultés à lire, à écrire, à comprendre des consignes ? Ne peut-on, au contraire, fonder l'hypothèse que le redoublement « au cycle des apprentissages fondamentaux caractérise bien un échec, mais pas celui de l'élève, celui du maître mais aussi celui de l'école? » Ainsi, le redoublement n'est pas une seconde chance offerte à l'élève, et n'est pas une réponse adaptée pour faire face à la difficulté scolaire détectée tôt. C'est une voie de garage, le marqueur systématique d'un échec à venir et d'une forme d'exclusion sociale particulièrement injuste. Cette réalité est connue et intériorisée par de très nombreux acteurs du système éducatif.

Texte 1 : Le redoublement, inutile et dangereux, Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire » Institut Montaigne, avril 2010, p 32-37

Nous savons que le redoublement précoce « est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure », c'est-à-dire qu'il préfigure un abandon prématué des études. Il a même pu être comparé à un massacre pédagogique¹. Le suivi d'un panel constitué par le Ministère de l'Éducation nationale² d'élèves entrés en 6e en 1989 confirme le lien entre précocité du redoublement et échec scolaire final : « la moitié des élèves qui ont redoublé le CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le BEPC ; seuls 9 % d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique³ ».

Le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 visait aussi la réduction des taux de redoublement : « dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycles⁴ ». Pourtant, il n'en est rien !

Le redoublement reste massivement utilisé.

« Aujourd'hui, un élève sur cinq redouble au moins une fois avant la fin de l'école primaire⁵ ». En passant de 37,3 % en 1980 à 19,5 % en 2000⁶, le redoublement à l'école primaire est certes devenu moins fréquent, mais sa pratique reste encore fortement ancrée dans le système éducatif français.

Enseignants et parents ne doutent ni de sa légitimité, ni de son utilité. Ils perçoivent le redoublement comme « un instrument incontournable de l'acte éducatif⁷ ». Et pourtant, « s'il y a bien un domaine où les chercheurs en sciences de l'éducation se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse⁸ ».

L'inefficacité avérée du redoublement

L'inefficacité du redoublement se mesure au regard des performances scolaires futures de ses victimes. Une certitude statistique : il ne favorise pas les acquisitions par les élèves. En moyenne, non seulement les élèves ayant redoublé ont de moins bons résultats que ceux n'ayant jamais redoublé⁹, mais ils progressent également moins vite que d'autres élèves ayant des difficultés.

[...]

L'inefficacité du redoublement est d'autant plus patente qu'il a lieu précocement. La classe de CP « est le lieu d'une construction très progressive des apprentissages » et se trouve en plein cœur du cycle des apprentissages fondamentaux. Or les décisions de redoublement sont surtout fréquentes au cours du cycle II, en CP et en CE1. Cela est contraire à la notion même de cycles puisque le redoublement introduit à ce moment là une rupture avec un processus graduel d'apprentissage de compétences se déroulant sur trois années.

Plus grave encore, le redoublement entretient et développe les inégalités.

Le redoublement est inéquitable et creuse les écarts. Inéquitable d'abord, car la décision prise par l'enseignant dépend de sa propre évaluation des élèves à l'aune du niveau de la classe : « un faible dans une classe forte a plus de chances de redoubler qu'un autre de même niveau dans une classe moins forte ».

¹ Forestier, C. Thélot, J.-C. Emin, Que vaut l'enseignement en France ?, Paris, Stock, 2007, p. 47.

² Panel constitué par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

³) B. Suchaut (dir.) Éléments d'évaluation de l'école primaire française, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation, op. cit., p. 31. (52) Ibi

⁴ Ibid

⁵ B. Suchaut (dir.), op. cit., p. 31

⁶ A. Florin, op. cit.(

⁷) J.-J. Paul, T. Troncin, Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Les Rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2004,

⁸) J.-J. Paul (1997) in M. Rémond, L'école primaire. Au-delà de la mesure : éclairage du système éducatif, 2007, p. 29

⁹ M. Rémond, op. cit., p. 33

Inéquitable ensuite, car « les prescriptions de redoublement augmentent pour les enfants de milieu social défavorisé ». Comme le souligne le HCE (2007), la forte corrélation existant entre le redoublement précoce et l'origine sociale ne va pas dans le sens d'un renforcement de l'égalité des chances des enfants devant l'école : « alors que 3 % des enfants d'enseignants et 7 % des enfants des cadres entrés au CP en 1997 ont redoublé à l'école primaire, les taux s'élèvent à 25 % pour les enfants d'ouvriers et à 41 % pour les inactifs ». [...]

Mécaniquement, les enfants nés en fin d'année légale sont également touchés de façon disproportionnée par le redoublement. [...] Agnès Florin (2007) note très justement que « près d'un an d'écart à 5-6 ans, c'est-à-dire en fin d'école maternelle, représente 20 % du développement chez un enfant de cet âge, en supposant que le développement soit linéaire, ce qui n'est évidemment pas le cas. On sait que certains apprentissages sont liés à la maturité tels ceux de l'écrit par exemple au début de la scolarité élémentaire : il est fréquent que des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture disparaissent subitement en cours d'année : les enseignants parlent de « déclic » à ce sujet. On ne peut exiger les mêmes performances d'élèves nés en début ou en fin d'année ».

Finalement, le redoublement est stigmatisant et a des incidences négatives sur le comportement et la motivation des enfants. En France, l'élève est majoritairement tenu pour le principal responsable de ses échecs. Or, à 6 ou 8 ans, un enfant est-il le seul et unique responsable de ses difficultés à lire, à écrire, à comprendre des consignes ? Ne peut-on, au contraire, fonder l'hypothèse que le redoublement « au cycle des apprentissages fondamentaux caractérise bien un échec, mais pas celui de l'élève, celui du maître mais aussi celui de l'école? » Ainsi, le redoublement n'est pas une seconde chance offerte à l'élève, et n'est pas une réponse adaptée pour faire face à la difficulté scolaire détectée tôt. C'est une voie de garage, le marqueur systématique d'un échec à venir et d'une forme d'exclusion sociale particulièrement injuste. Cette réalité est connue et intériorisée par de très nombreux acteurs du système éducatif.

Texte 3 : L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, Bruno Suchaut, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement St Denis, 4 et 5 avril 2009 (extraits)

La question de l'aide à la scolarité des élèves n'a jamais été autant présente dans le paysage éducatif français, elle s'est posée avec de plus en plus de pertinence depuis le début des années quatre-vingt, parallèlement à l'évolution du système éducatif et de sa population scolaire. Les parcours ont gagné en homogénéité (moins de redoublements, orientations plus tardives) pour une population, de fait, plus hétérogène. Il est alors apparu nécessaire pour garantir un niveau d'éducation minimal à tous les élèves, en respectant le principe d'équité, de développer des formes d'aide en complémentarité du fonctionnement scolaire classique. Du point de vue de la politique éducative, les formes de l'aide peuvent globalement se distinguer selon deux logiques. Une première logique est basée sur les moyens supplémentaires qui peuvent être alloués à une population d'élèves particulière, censée devoir bénéficier d'un appui. Ces moyens se concrétisent majoritairement par des ressources additionnelles en heures ou en enseignants, ce qui conduit à des taux d'encadrement plus avantageux et à des utilisations spécifiques de ces ressources pour des actions ciblées. La politique initiée avec les zones d'éducation prioritaire au début des années quatre-vingt, puis relancée en 2006 avec les réseaux d'éducation prioritaire en est une illustration. Une seconde logique vise à apporter cette aide aux élèves uniquement par des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques. Cette distinction de base recouvre toutefois une réalité plus complexe dans la mesure où la première logique (attribution de moyens supplémentaires) est souvent associée à la seconde (transformation du cadre pédagogique). Pour ajouter de la complexité à cette distinction, il convient aussi de prendre en compte la politique récente de développement et de généralisation de l'accompagnement éducatif, via des dispositifs complémentaires à l'école qui se rapportent parfois aux deux logiques énoncées précédemment.

A l'heure où la qualité de l'école française fait débat, et dans un contexte politique de réforme dans l'Education nationale, il peut être utile de porter un regard objectif sur les dispositifs d'aide en tendant d'en réaliser une typologie, en décrivant leurs principes et en dégageant leurs effets avérés ou attendus sur les élèves. Il semble en effet que la réponse institutionnelle actuelle en termes d'amélioration de la qualité de l'école se traduit principalement par une logique de développement et de diversification des dispositifs d'aide aux élèves. Dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'école et de réduction des inégalités, il est légitime, sur la base de résultats de la recherche en éducation, de réfléchir à la pertinence de cette politique et d'envisager éventuellement de nouvelles perspectives pour répondre aux besoins des élèves. Les objectifs des dispositifs d'aide visent globalement l'amélioration de la scolarité des élèves, celle-ci pouvant s'apprécier notamment en termes de résultats visibles sur les acquisitions de compétences et de connaissances.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°43

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Les devoirs à la maison, le travail hors de la classe

Dossier :

Texte 1 : "Le « bon devoir », c'est celui que l'élève peut faire seul", entretien de Séverine Kapko par Mattea Battaglia, publié sur Le Monde.fr, culture idées, le 15 novembre 2012

Texte 2 : Les trois dimensions du travail hors de l'école Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale N° 2008-086, octobre 2008 (extrait)

Questions posées au candidat :

- A la lecture de ces documents, quel constat pouvez-vous établir sur la réalité des devoirs à la maison au niveau de l'école primaire ?
- Le travail à la maison est-il indispensable à la structuration des apprentissages ?
- Quelle est la responsabilité du professeur d'école et son rôle pédagogique pour garantir l'efficacité d'un travail hors de la classe ?

Texte 1 : "Le « bon devoir », c'est celui que l'élève peut faire seul"

Le Monde.fr, cultures idées, M. Battaglia, publié le 15/11/2012

A l'heure où le Ministère de l'éducation nationale est à la recherche d'un scénario pour supprimer les devoirs à la maison - suppression préconisée dans le rapport issu de la concertation pour la "Refondation de l'école" convoquée cet été -, Séverine Kakpo, enseignante-rechercheuse en sciences de l'éducation, publie une enquête sur la mobilisation des familles populaires autour de cet enjeu. Un travail de terrain d'une année environ que cette ex-professeure de lettres en Seine-Saint-Denis a mené, dans les quartiers populaires de la périphérie parisienne, auprès d'une vingtaine de familles dont les enfants sont scolarisés à la charnière de l'école primaire et du collège.

Les résultats de ce travail ethnographique viennent étayer les données de l'INSEE : loin du cliché sur la "démission parentale", les familles populaires ont foi en l'utilité des devoirs, s'investissent chaque soir -ou presque. Et si l'abolition des devoirs, officiellement interdits depuis 1956, n'était pas le véritable enjeu ?

Pour ou contre les devoirs : la question est récurrente dans le monde éducatif. Qu'est-ce que ce débat dit de notre rapport à l'école ?

Le débat est, selon moi, très mal posé. La formulation "pour" ou "contre" nourrit artificiellement des lignes de tension bien réelles. Politiques, enseignants, parents et chercheurs s'accordent à dire que tout processus d'apprentissage scolaire doit passer par une phase de travail personnel de l'élève, permettant la consolidation des notions abordées en classe. Personne ne propose de supprimer ce travail-là. La vraie question est : où ce travail doit-il être fait ? Revient-il à l'institution de le prendre en charge ? Ou bien est-ce du ressort des familles, que l'ont sait inégalement disposées en matière de ressources - matérielles, temporelles, éducatives, culturelles... ?

L'"option" évoquée en octobre par le Ministère de l'éducation nationale - faire les devoirs entre les murs de l'école - est-elle novatrice ?

On renoue avec ce qui a longtemps été une tradition scolaire. Jusqu'aux années 1960, le travail personnel des élèves était au cœur du système éducatif. Dans le secondaire, il était réalisé à l'étude, avec l'aide du répétiteur, puis du maître d'étude. En primaire, le maître d'école en était le seul garant. Le grand paradoxe, c'est qu'on a mis fin à cet encadrement au moment où il semble, rétrospectivement, le plus légitime : il aurait sans doute facilité l'intégration des élèves issus de la "massification" scolaire. La proposition n'est pas totalement novatrice dans la mesure, aussi, où cela fait vingt ans que des dispositifs d'aide aux devoirs, financés par l'argent public, se sont développés à la périphérie de l'école. Les enseignants y contribuent plus qu'on ne le croit.

La Rue de Grenelle a estimé que deux heures d'aide aux devoirs en classe entière pourraient, chaque semaine, être prises en charge par les enseignants. Deux heures, est-ce selon vous suffisant ?

C'est très en deçà de ce que fournissent les parents. Jusqu'à l'entrée en 6^e, on sait par l'INSEE que la proportion des mères qui aident leurs enfants est considérable - de l'ordre de 95 %. Et que cette proportion ne varie pas suivant le milieu social. A ce stade, ce sont même les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps aux devoirs. En primaire, ce temps varie, suivant la classe, de douze heures à presque seize heures par mois. Dès le CP, un élève est aidé par ses parents plus de quatorze heures par mois ! Les deux heures évoquées par le ministère ne sont pas véritablement de nature à rassurer quant à la capacité de l'institution à se réapproprier ce temps de la vie extrascolaire. Les parents n'en sont que plus inquiets de voir les devoirs potentiellement "sacrifiés" et leurs enfants privés des moyens de se différencier dans la compétition scolaire. Les enseignants craignent, eux, d'être soumis à des injonctions contradictoires : devoir "boucler" des programmes de plus en plus exigeants et devoir superviser le travail personnel en classe, sans qu'on leur en donne véritablement les moyens.

Les familles - écrivez-vous - sont elles-mêmes "prescriptrices" de devoirs, même si ceux-ci génèrent parfois des tensions. Sous quelle forme ?

Les parents prescrivent régulièrement du travail en plus comme si le foyer était devenu une institution pédagogique autonome. Difficile de dire si l'enfant en retire des bénéfices. Alors que les réquisits de l'école ont profondément évolué depuis la fin des années 1970, c'est souvent à partir du cadre de référence des pédagogies "traditionnelles" que les parents de mon enquête prescrivent leurs devoirs, misant sur le par cœur. Or l'école ne se réfère plus principalement à ce cadre : elle favorise plutôt la mise en activité des élèves qui doivent découvrir par eux-mêmes les savoirs. On peut s'interroger sur les effets d'un accompagnement qui s'inscrit parfois dans une véritable logique de "dissidence pédagogique". Les enfants se retrouvent pris entre deux normes - la norme scolaire et la norme familiale.

L'efficacité des devoirs a-t-elle été démontrée par la recherche ?

A ma connaissance, il n'existe pas de travaux sur notre système éducatif démontrant l'efficacité ou non des devoirs. On sait, en revanche, qu'il existe des devoirs plus utiles que d'autres : ceux renvoyant à des enjeux d'apprentissage que les enfants se sont suffisamment appropriés en classe pour travailler seuls, à la maison ou à l'étude. Cela ne rend pas superflue la présence des adultes, qui peuvent intervenir pour consolider les connaissances. Le "bon devoir", c'est celui que l'élève peut faire seul, en autonomie.

On peut se demander pourquoi les devoirs, officiellement interdits depuis un demi-siècle en primaire, perdurent...

La première interdiction, en 1956, ne pouvait pas fonctionner : elle intervient au moment même où l'on unifie les parcours scolaires ; autrement dit, au moment où va disparaître l'école unique au profit d'une école devenue segment d'un système éducatif. Abolir les devoirs en primaire, alors qu'on en prescrit dans le même temps, et massivement, au collège et au lycée, n'a pas de sens.

Par ailleurs, seuls les devoirs écrits sont officiellement proscrits, ceux à l'oral demeurant autorisés, mais cette distinction n'a pas beaucoup de sens non plus : il n'est pas démontré que les devoirs à l'oral sont moins inégalitaires ni moins chronophages. Depuis 1956, l'interdiction a été plusieurs fois répétée, sans que cela fasse vraiment évoluer les comportements. Les enseignants qui continuent à donner des devoirs mettent souvent en avant, outre des motifs d'ordre pédagogique, le poids des attentes parentales. Les devoirs sont aussi un moyen de conserver le contact avec les parents et d'encourager leur implication.

Supprimer les devoirs, est-ce nécessairement aller dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'école ?

On sait qu'en dépit de la mobilisation des familles, les devoirs contribuent à accroître les inégalités sociales de réussite scolaire. Selon l'INSEE, au-delà du primaire, les parents les moins diplômés "décrochent". Non parce qu'ils se désintéressent des devoirs : c'est la nature de l'aide à apporter, qui exige d'eux qu'ils mettent la "main à la pâte" pour accompagner les apprentissages, qui crée ces écarts. Mon avis de citoyenne, c'est que l'école doit renouer avec l'idée d'un encadrement du travail personnel des élèves, se proposer d'être son propre recours. Mais la "réinternalisation" des devoirs, si elle est une perspective d'avancée, n'est pas en soi un gage d'efficacité. Aujourd'hui, une part non négligeable des difficultés rencontrées durant le temps de l'étude - même encadré par des enseignants chevronnés - tient à ce que les élèves ne se sont pas assez approprié les savoirs en classe.

Texte 2 : Les trois dimensions du travail hors de l'école

Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité, rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale n° 2008-086, octobre 2008 (extrait)

Dans tous les cas, dans le suivi quotidien, dans l'entretien des acquis durant les vacances, dans les activités complémentaires, le rapport de dialogue que peut avoir un enfant avec un autre « éducateur » que son enseignant est une chance pour qu'un besoin d'explication soit détecté, pour qu'une autre relation s'instaure autour des objets de connaissance, pour qu'il reçoive d'autres encouragements.

S'il faut distinguer selon les niveaux scolaires pour la quantité et la nature du travail qui est demandé, les mêmes formes d'activités peuvent être envisagées tout au long de la scolarité élémentaire.

L'enquête dont ce rapport rend compte montre que l'accord est presque unanime sur ces éléments.

La lecture constitue la première des activités à encourager, à tout niveau et à tout moment. La nature des tâches qui relèvent de ce domaine est très différente selon le niveau. Au cours préparatoire, les mots, phrases ou textes à lire s'inscrivent d'abord en prolongement des apprentissages de la journée qu'il s'agit de stabiliser, mais mobilisent un peu plus d'activités personnelles de découverte dès que c'est possible (débuts de la lecture autonome). A mesure que la maîtrise des techniques de lecture s'accroît, la quantité augmente de même que la complexité ; elles peuvent rester variables selon ce que l'enseignant connaît des capacités des élèves en la matière. La quantité que le maître régule concerne évidemment les textes qui feront l'objet d'une reprise, d'un travail en classe, sous quelque forme que ce soit, et pas uniquement – on l'a dit – des textes littéraires. Au demeurant, la quantité de lecture n'est jamais limitée et il faut encourager à la lecture pour le plaisir, offrir la possibilité d'emprunter des livres à l'école sans exclure la fréquentation de médiathèques à l'extérieur, valoriser les lectures libres faites hors de l'école en donnant aux élèves l'occasion d'en parler en classe. La lecture demandée hors de l'école peut constituer une reprise d'une lecture travaillée en classe en vue d'une activité autre (lecture à haute voix à préparer par exemple) ; ce peut être aussi, mais seulement quand les élèves ont les capacités à aborder seuls des textes, une préparation à un travail qui sera effectué en classe. Il s'agit alors de défricher la découverte, d'amorcer la compréhension ; conformément aux programmes et aux progressions qui les accompagnent, les élèves sont entraînés au cycle des approfondissements à prendre de la distance par rapport à leur activité de lecteur, à identifier les obstacles à leur compréhension, à utiliser des stratégies pour les surmonter ou à demander de l'aide. Selon des modalités d'abord travaillées en classe, ils peuvent traiter ainsi la lecture hors de l'école.

La mémorisation représente également une activité essentielle hors de l'école, bien placée en fin d'après-midi, période favorable pour la mise en mémoire. En dehors de l'école, celle-ci porte surtout sur ce que, par tradition, on appelle des « leçons » par opposition aux « exercices » qui constituent des modalités d'entraînement à la mise en œuvre et à l'application des acquis à des situations variées. Elle peut concerner des objets scolaires extrêmement divers qui ont été travaillés en classe et sont stabilisés dans une forme qui mérite d'être retenue parce qu'elle sera utile, souvent utilisée, dans la suite de la scolarité :

- des mots (mots références au moment de l'étude du code et de la combinatoire, mots outils, mots invariables, mots d'une même famille, etc.);
- des répertoires de résultats (la liste des premiers doubles en mathématiques, les tables de multiplication, etc.) ou de formes particulières (les conjugaisons par exemple);
- des « règles », c'est-à-dire des principes d'action qui ont une validité assez large, des prescriptions sur la conduite à tenir dans des cas déterminés (en orthographe, en grammaire, en mathématiques) ;
- des définitions;
- des « résumés » (quasiment toutes les disciplines offrent des possibilités);
- des textes (poèmes, textes en prose, chansons, en français mais aussi, de manière sans doute moins fréquente, dans la langue vivante étrangère apprise).

La mémorisation peut, voire doit, mobiliser le passage à l'écrit. C'est particulièrement vrai pour l'orthographe, des mots et des formes verbales par exemple : la copie aide à fixer des formes écrites et oblige à examiner bien tous les constituants du mot. Le rappel écrit permet de s'assurer que l'image du mot est bien fixée. Mais cela peut l'être aussi pour une leçon de sciences, d'histoire ou de géographie où la copie de mots clés voire de schémas peut favoriser la mémorisation.

Il ne saurait y avoir de tabou en la matière dès lors que l'écrit dont il est question ne consiste pas en une exigeante production de texte. La quantité doit être subtilement dosée dans chaque matière et a fortiori quand deux domaines requièrent pour le même jour un travail de mise en mémoire.

Les révisions sont une forme de travail apparentée à la mémorisation ; il s'agit de lutter contre l'érosion en mémoire, de réactiver des connaissances, par un retour sur des contenus déjà mémorisés. La révision peut porter sur un élément (on révise « la table de 9 », les règles de formation du passé composé, etc.) ou sur plusieurs qui ont des liens entre eux : on révise les poèmes appris depuis le début de l'année ou les trois que l'on a préférés, les leçons de sciences sur la digestion, les leçons d'histoire sur la Révolution française, les leçons de grammaire sur des homophones grammaticaux, les quinze derniers mots invariables que l'on a appris, etc. Les révisions annoncent le plus souvent une évaluation sommative ; il est dommage de ne les mobiliser qu'à cette seule fin. Elles peuvent précéder l'entrée dans un travail sur une notion nouvelle ou préparer la construction d'une synthèse ou tout simplement réactiver des connaissances dont le déclin a été perçu au fil des activités. Il ne faut pas exclure que les révisions conduisent à relire, réexaminer, des exercices réalisés en classe, mais si et seulement si le maître s'est assuré de leur mise au net après corrections. Ces exercices peuvent être alors partiellement refaits.

Les activités dites d'entraînement ne sont pas totalement distinctes de la mémorisation et de la révision auxquelles elles concourent très utilement. L'entraînement porte en général sur des procédures à fixer, que ces procédures soient des techniques à reproduire, à appliquer, ou des raisonnements à mettre en œuvre de manière exacte et à bon escient. Il peut s'agir d'opérations à effectuer, de phrases à compléter ou à construire selon une consigne précise, d'exercices d'application à l'identique de ceux qui ont été faits en classe, de figures à tracer, etc. La quantité doit en être strictement limitée mais il paraît difficile de s'en passer, en particulier au cours moyen dans la perspective d'une préparation au collège et aux formes de travail qui seront alors imposées. Il importe à ce niveau que les élèves sachent utiliser pleinement le manuel (recours à la « leçon » comme aide si nécessaire) ou / et faire les liens entre leurs outils de référence (cahiers de leçons, cahiers mémoire etc.) et les exercices à faire.

Dans tous les cas, le travail donné peut être différencié, en quantité et/ou en nature, selon les capacités des élèves. Pour une même notion, une même procédure, les exercices peuvent être différents ; sur un même sujet, les textes à lire peuvent être variés. Ces choix ne sont pas sans incidence sur l'exploitation qui sera faite en classe du travail effectué en dehors.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°44

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Continuité des apprentissages

Dossier :

Texte 1 : Scolarité du socle commun, continuité du socle pédagogique, circulaire 2011-126 du 26-08-2011 (extraits)

Texte 2 : Aménagement harmonisé CM2 – 6 ème : séances d'1h30
Bibliothèque des expérimentations pédagogiques ORLEANS-TOURS, 21 décembre 2013
Collège Rosa Parks- Chateauroux (36) - 6 bis rue Michelet, 36019 Chateauroux
Site : <http://eclair-rosa-parks-chateauroux.tice.ac-orleans-tours.fr/dotclear/college/index.php>
Auteur : Philippe Niemec

Questions posées au candidat :

- En quoi l'amélioration de la continuité des apprentissages peut-elle favoriser la réussite de l'élève ?
- Quelles sont les conditions d'une mise en œuvre efficace de la continuité école/collège ?

Texte 2 :

Aménagement harmonisé CM2 – 6EME : séances d'1h30

Bibliothèque des expérimentations pédagogiques ORLEANS-TOURS 21/12/2013

Collège Rosa Parks-Chateauroux (36) - 6 BIS RUE MICHELET, 36019 CHATEAUROUX

Site : <http://eclair-rosa-parks-chateauroux.tice.ac-orleans-tours.fr/dotclear/college/index.php>

L'emploi du temps des classes de 6^e, organisé en séances d'1h30, permettra une meilleure continuité des apprentissages entre le CM2 et la 6^e : accueil plus personnalisé, accompagnement éducatif en cours de journée, récréations spécifiques.

Les séances d'1h30 en collège prolongent l'organisation de l'enseignement en CM2. L'établissement fait évoluer son organisation en réponse au nouveau cycle inter-degrés en préparation dans la loi de refondation de l'École de la République.

Plus-value de l'action : un ensemble d'actions coordonnées pour la réussite des élèves de 6^e.

Nombre d'élèves et niveau(x) concernés : 3 classes de 6^e ainsi que la 6^e SEGPA ce qui représente environ 80 élèves.

A l'origine

Une enquête réalisée lors de l'année scolaire 2011-2012 auprès des élèves de 6ème a révélé leur appréhension dans les couloirs, leur peur « des grands » et leur difficulté à s'adapter à la multiplicité des intervenants et à la diversité de leurs attentes.

Parallèlement, les enseignants déplorent le manque de temps au cours de chaque séance, mettant en avant le sentiment de travailler dans l'urgence et de « presser » en permanence les élèves.

Objectifs éducatifs

- Familiariser progressivement les élèves de 6^e à leur vie de collégien en organisant des récréations réservées à leur niveau.
- Réduire les interactions, sources de stress, entre les élèves de 6^e et les autres élèves en décalant les interclasses des 6^e.
- Offrir une gestion du temps et des apprentissages en adéquation avec le rythme d'un élève de 6^e.
- Permettre aux élèves de 6^e de jouer en récréation.

Objectifs de santé

- Réduire le poids des cartables en réduisant le nombre de matières par demi-journée.

Description :

- Toutes les disciplines sont concernées par les séances d'1h30 sauf l'EPS, l'éducation musicale et les arts plastiques.
- Les 2 demi-journées où sont organisées les séances d'EPS accueillent des séances d'une heure.
- Les élèves se retrouvent alors en récréation avec tous les élèves ce qui leur permet de se familiariser à leur rythme à la cohabitation avec les élèves plus âgés.
- Les 2 heures d'accompagnement éducatif sont programmées en fin de matinée et non plus en fin de journée afin d'obtenir davantage de concentration de la part des élèves.
- Les matières scientifiques bénéficieront d'1h30 d'enseignement hebdomadaire et 1h quinzaine pendant laquelle l'enseignant sera secondé par un assistant pédagogique.
- Un échange est en projet avec un établissement qui a déjà adopté ce type d'organisation. Il s'agit de répondre aux interrogations des enseignants.

Modalité de mise en œuvre :

- La réflexion sur l'organisation des emplois du temps en séance d'1h30 a débuté il y a 3 ans.
- La mise en place de l'expérimentation Prépa 6^e s'est faite à la rentrée 2012.
- L'abandon des notes il y a 4 ans impliquant l'évaluation par compétences, ont suscité la réflexion des équipes pédagogiques.
- L'expérience d'autres établissements sur les séances d'1h30 a recueilli l'adhésion du conseil pédagogique qui évaluera cette modalité d'organisation au 2^e trimestre de l'année 2013-2014.

Ressources ou points d'appui :

- La stabilité des équipes pédagogiques qui participent ainsi, depuis plusieurs années, à la réflexion visant à améliorer les résultats des élèves.
- Le soutien de la CARDIE qui aide l'équipe de direction en apportant son expertise.

Moyens mobilisés :

- Toutes les disciplines sont concernées à l'exception de l'EPS, de l'éducation musicale et des arts plastiques.

Partenariat et contenu du partenariat

- Projet suivi par la CARDIE OT.

Liens éventuels avec la Recherche

En cours d'élaboration

Evaluation :

Evaluation / indicateurs

- Indicateurs de vie scolaire.

- Nombre de compétences du socle commun renseignées.

- Enquête qualitative auprès des élèves et des enseignants.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°45

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Réussir à l'école

Dossier :

Texte 1 : Pacte pour la réussite éducative

Signé par George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative en présence de Dominique Bertinotti, ministre déléguée à la famille le mardi 15 octobre 2013.

Texte 2 : Education formelle et non formelle , Philippe Meirieu, Petit dictionnaire de pédagogie , 2011

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Questions posées au candidat :

- Quels sont la place et le rôle des différents acteurs impliqués dans l'éducation de l'enfant ?
- Dans quelle mesure les choix pédagogiques peuvent-ils favoriser la réussite de l'élève ?
- Comment favoriser la réussite de l'élève à l'école par des partenariats entre les divers acteurs ? Citez des exemples possibles.

Texte 1 : Pacte pour la réussite éducative

Signé par George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative en présence de Dominique Bertinotti, ministre déléguée à la famille le mardi 15 octobre 2013.

Préambule

La réussite éducative se définit comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps de l'enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés. Elle se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989.

La réussite éducative est déjà ancrée dans les pratiques. Elle se matérialise à travers plusieurs démarches, notamment les projets éducatifs locaux (PEL), les projets éducatifs de territoire (PEDT) pilotés par les communes et mis en place dans les écoles dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les programmes de réussite éducative (PRE) mis en place dans les quartiers de la politique de la ville et pilotés par le ministre délégué chargé de la ville, les actions pédagogiques et éducatives menées dans les écoles et établissements scolaires, notamment en éducation prioritaire, les projets du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dans les établissements scolaires du second degré.

Le ministère délégué à la réussite éducative, créé en 2012, entend poursuivre et amplifier cette évolution.

Les actions menées sont multiples et prennent en considération toutes les dimensions de l'environnement de l'enfant et du jeune. Le succès de ces actions suppose d'activer des leviers de nature différente. Elles s'attachent notamment, et de façon non exclusive, à l'accompagnement scolaire, au développement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, à la promotion de la santé, à la lutte contre le décrochage scolaire, au soutien à la parentalité, au renforcement des relations avec les familles, à l'accès aux loisirs éducatifs, etc.

Les acteurs de la réussite éducative

La réussite éducative concerne l'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire tous les acteurs qui interviennent durant tous les temps de vie des enfants et des jeunes, dans et hors l'École. La diversité caractérise les acteurs de la réussite éducative. Comptent nécessairement parmi eux et sans exclusivité :

Les familles

L'accompagnement d'un enfant et d'un jeune dans sa progression vers l'autonomie et son futur projet de vie ne peut être conçu qu'avec l'implication continue des parents et familles qui restent leurs premiers référents. La reconnaissance de la capacité d'agir des familles ainsi que la prise en compte de leurs attentes et difficultés sont des facteurs importants de la réussite.

L'École

L'École, à travers l'action de l'ensemble des professionnels qui y participent, assure en direction des élèves des missions en termes d'éducation, de formation, de socialisation, de citoyenneté, d'éveil de l'esprit critique, d'apprentissage et de qualification. Elle prépare ainsi à l'entrée dans la vie sociale et professionnelle. Elle est l'un des lieux de repérage des difficultés que rencontrent les enfants et les jeunes et contribue à leur réussite par son action éducative, son fonctionnement et la prise en compte de tous les autres aspects de la vie familiale, culturelle et sociale.

Les ministères partenaires

Dans ses différentes composantes ministérielles, l'État est amené à élaborer des politiques publiques et à mobiliser des moyens au service de la réussite éducative. Dans ce cadre, la priorité du gouvernement donnée à la jeunesse est un levier essentiel de l'action. En accord avec l'État, la branche Famille accompagne les actions de réussite éducative au moyen de sa participation à l'organisation des temps périscolaires et extrascolaires.

Les collectivités territoriales

Les collectivités territoriales élaborent, initient et mettent en œuvre localement des politiques publiques qui contribuent à la réussite éducative. Le partenariat entre les différents échelons de collectivités s'impliquant sur ces questions permet des actions plus efficaces.

Les associations

Les acteurs associatifs concourent à la conception et à la mise en place d'actions de réussite éducative. Leurs interventions auprès des enfants et des jeunes permettent d'autres formes d'apprentissage, complémentaires à ceux des temps scolaires et familiaux, et rendent possible l'ouverture culturelle et la construction d'espaces de socialisation, d'engagement et d'exercice de la citoyenneté.

Les principes qui guident les acteurs de la réussite éducative

La réussite éducative requiert une approche globale de l'enfant, du jeune et de sa famille et se fonde sur un projet éducatif partagé, reposant sur des actions pluridisciplinaires. À cette fin, les acteurs de la réussite éducative s'engagent sur les principes d'action suivants :

Appréhender l'enfant et le jeune dans une approche globale

- Les acteurs prennent en compte toutes les dimensions de la situation et de l'environnement de l'enfant ou du jeune. Ils mettent en cohérence leurs actions et agissent de façon complémentaire.
- La bienveillance, le bien-être, l'accompagnement individuel et collectif, la valorisation des réussites plutôt que la stigmatisation des échecs et le renforcement de l'estime de soi sont au cœur des actions de réussite éducative.
- Les situations sociales et économiques des enfants et des familles étant inégales, les acteurs de la réussite éducative se mobilisent plus particulièrement en faveur de ceux qui ont le plus besoin d'attention et d'accompagnement.

Mobiliser les enfants, les jeunes et leurs familles

- L'enfant et le jeune sont acteurs à part entière de leur réussite. Leur participation est à rechercher et l'expression de leurs attentes est à prendre en compte.
- La reconnaissance et l'implication des parents et des familles sont essentielles. Elles nécessitent une démarche volontariste en leur direction.

S'adapter à chaque enfant et chaque jeune

Les acteurs de la réussite éducative se mobilisent pour que tous les lieux éducatifs soient plus inclusifs, en s'adaptant aux difficultés de chaque enfant et chaque jeune, qu'elles soient temporaires ou durables (enfants et jeunes en situation de handicap, malades, allophones nouvellement arrivés, etc.).

Favoriser une ouverture sur le monde

- Les acteurs s'engagent à favoriser une ouverture sur le monde aux enfants et aux jeunes et à élargir leurs champs des possibles.
- La perception du territoire doit progressivement s'élargir afin d'offrir aux enfants et aux jeunes une capacité de mobilité et d'accès à toutes les ressources nécessaires à leur épanouissement et à la réalisation de leurs projets.

Adopter une démarche éthique

- La lutte contre toute forme de discrimination et le respect du principe de laïcité guident les acteurs de la réussite éducative.
- Une éthique de la responsabilité caractérise l'ensemble des démarches éducatives des acteurs de la réussite éducative. Elle a notamment pour conséquence le respect d'une confidentialité au sein de l'équipe concernant des informations relatives aux enfants, aux jeunes et à leurs familles.

Agir avec des partenaires dans le cadre d'un pilotage local

- Un cadre partenarial doit être posé dans lequel sont reconnus la place, le rôle et l'utilité de chaque type d'acteurs. Celui-ci permet, à différents niveaux, la coproduction d'actions éducatives, une approche pluridisciplinaire et pluri-professionnelle des interventions et un pilotage coordonné.
- Le caractère global et continu de l'éducation est affirmé, ce qui conduit chacun des acteurs concernés à considérer sa place dans un ensemble, à affirmer sa singularité et à prendre en compte tous les autres partenaires.
- Le pilotage local doit permettre de réguler le travail collectif des acteurs de la réussite éducative. Ceux-ci s'engagent à s'inscrire dans une démarche d'évaluation. Ce partenariat repose sur la mobilisation et la mutualisation des moyens humains et financiers et se situe dans le cadre des politiques éducatives territoriales.
- Le périmètre de ce partenariat est variable. Il dépend non seulement de la nature des actions menées mais aussi des spécificités du territoire dans lequel elles sont mises en place. C'est pour répondre au mieux aux besoins, attentes et difficultés des enfants et des jeunes que les actions de réussite éducative se mettent en place au niveau local. Les partenariats, la cohérence et la continuité des actions se construisent à cet échelon.

Ce pacte a vocation à être décliné localement par les acteurs de la réussite éducative qui s'engagent à favoriser les politiques de réussite éducative et à veiller à ce qu'elles fassent l'objet d'études, d'évolutions et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité

Texte 2 :

Education formelle et non formelle

Philippe MEIRIEU, Petit dictionnaire de pédagogie, 2011.
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

1 - L'École peut-elle, à elle seule, produire la réussite scolaire et sociale des enfants ?

Pour répondre à cette question, il convient de faire un petit retour en arrière et de comprendre les finalités les objectifs et les méthodes de l'institution scolaire. Cette institution, sous la forme que nous lui connaissons aujourd'hui, est extrêmement récente au regard de notre histoire : un siècle et demi, guère plus ! Ses principes de fonctionnement datent de Comenius, un philosophe et pédagogue tchèque protestant, qui les formula et les mit en œuvre dans ses ouvrages à la fin du XVIIème siècle. Comenius avait observé que les apprentissages de toutes sortes, y compris professionnels, s'effectuaient de manière bien trop aléatoire et il souhaitait les rendre, tout à la fois, plus égalitaires et plus rigoureux. Pour que tous les enfants accèdent aux savoirs jugés fondamentaux, il mit en place un système qui tendait à en faire, pour tous sans exception, des apprentissages obligatoires, progressifs et exhaustifs.

Obligatoires, parce que, dans « la vie », les individus ont toujours tendance à se débrouiller pour s'en sortir sans apprendre : en renonçant à un projet pour lequel ils n'ont pas les compétences, en faisant appel à une personne disposant de ces compétences et qui évite d'avoir à les acquérir soi-même ou en se procurant tout fait ce qu'ils cherchaient à faire... C'est d'ailleurs là notre comportement quotidien : quand notre télévision ou notre voiture est en panne, nous ne nous engageons pas dans l'apprentissage de l'électronique ou de la mécanique, nous nous adressons à quelqu'un que nous savons déjà expert du domaine. Or, ce comportement est interdit dans l'École : quand un enfant est « en panne » devant son exercice de mathématiques, il n'a pas le droit de le faire faire par un bon mathématicien. L'objectif de l'École est qu'il apprenne lui-même les mathématiques ; c'est pourquoi l'École rend les apprentissages obligatoires : elle met en place des situations dont on ne peut pas se sortir sans apprendre ... Et pour que ces situations soient efficaces, il faut que les apprentissages soient progressifs. Là encore, c'est très différent de ce qui se passe dans « la vie » où les problèmes se présentent à nous dans le désordre, le plus complexe anticipant souvent le moins complexe : si je fais un stage chez un garagiste, rien ne dit que, le premier jour, je n'aurais qu'à changer une roue et que c'est seulement au bout de six mois, quand j'aurais franchi toutes les étapes intermédiaires, que je devrais changer une bielle ! Or l'École ne peut accepter ce « désordre », qui est très contre-productif dès lors qu'elle veut que tout le monde progresse et progresse à peu près à la même vitesse. C'est pourquoi elle met en place des programmes qui vont du simple au compliqué, des « bases » aux savoirs élaborés, des prérequis aux objectifs de haut niveau taxonomique... Et, enfin, dans cette même perspective, l'École cherche à éviter que les enfants n'apprennent que ce qui leur est proposé, de manière très inégalitaire, par leur entourage immédiat : d'où son souci d' exhaustivité qui est censé faire échapper les apprentissages à l'aléatoire des rencontres individuelles plus ou moins favorables... Au total, on le voit, le projet de Comenius, anticipe le projet encyclopédique et porte en germe toute l'organisation scolaire telle qu'elle sera systématisée au XIXème et au XXème siècle : extraire les savoirs du champ social où ils sont éparpillés et les présenter de manière égalitaire, dans des structures adaptées, à tous les enfants pour qu'ils parviennent à se les approprier. La « classe », les « programmes », les « manuels », les « examens »... tout cela est en germe dans la vision - très progressiste - de Comenius...

Il ne peut donc pas être question de revenir sur ces acquis fondamentaux, au risque d'abandonner tout espoir d'un enseignement démocratique... Mais, justement, il ne peut être question, non plus, d'en rester là, car les méthodes directement inspirées du projet encyclopédique ont aussi - nous le savons aujourd'hui - des effets anti-démocratiques et nous pouvons en pointer au moins trois... D'une part, la présentation programmatique des savoirs les déconnecte des questions qui leur ont donné naissance et des usages qui leur donnent sens : ce qu'on gagne en progressivité et exhaustivité, on le perd en implication dans les apprentissages, en mobilisation pour apprendre.

Et ce sont les enfants les moins stimulés culturellement et les plus fragiles socialement qui sont, ici, les plus défavorisés : alors que leurs camarades comprennent « à quoi ça répond » et « à quoi ça sert », alors que ces derniers ont appris à trouver des satisfactions personnelles dans une combinatoire esthétique des savoirs encyclopédiques, eux peinent à comprendre quel est l'intérêt de ces objets fossiles dont on se contente de leur dire :

« Apprends... Tu comprendras plus tard à quoi ça sert ! »...

D'autre part, et dans les mêmes perspectives, la postulation de l'égalité de droit des élèves devant les savoirs laisse se creuser les inégalités :

car les élèves n'arrivent pas tous en classe avec le même « capital culturel » et leurs chances d'accéder aux connaissances sont subordonnées à la qualité de leur environnement linguistique et psychologique, à la structuration de leur milieu familial, à l'aide dont ils peuvent bénéficier en dehors de l'École. Plus largement encore, nous savons que l'enseignement scolaire favorise certaines stratégies d'apprentissage : pour peu que ces stratégies d'apprentissage soient en déphasage avec les manières d'apprendre que le sujet s'est construit dans son histoire et qu'il ne dispose d'aucun soutien pour « faire le pont », il risque d'être mis en difficulté, voire en échec... *Enfin, il existe aujourd'hui des élèves qui se mettent délibérément en dehors du jeu scolaire* : soit qu'ils considèrent, plus ou moins explicitement, que « ce jeu n'en vaut pas la chandelle » (la diminution notable de la mobilité sociale par l'École semble, malheureusement, leur donner raison) ; soit qu'ils se sentent tellement étrangers à l'École que la soumission à ses règles et ses codes leur apparaîtrait une trahison.

Face à ces problèmes inhérents en quelque sorte aux principes organisateurs de l'institution scolaire, l'École a tenté de trouver des solutions en interne : introduction de la « pédagogie de projet » pour donner sens aux savoirs en les articulant à des « situations problèmes » identifiées ; organisation de moments d'aide, de suivi ou de soutien afin d'apporter à chacun l'accompagnement qui lui est nécessaire pour qu'il bénéficie au mieux de l'enseignement donné à tous ; mise en place de structures spécifiques en direction des « décrocheurs » fondées sur une « pédagogie du détournement » susceptible de les réconcilier avec l'École. Plus globalement, j'ai proposé, en 1998, au moment où j'ai été chargé de la réforme des lycées, de donner comme fil directeur à l'ensemble de ces initiatives la maxime : « L'École doit être à elle-même son propre recours. » Je crois que cette maxime est plus que jamais d'actualité : une École démocratique ne peut accepter de laisser des problèmes en suspend, de renvoyer des élèves en difficulté ou en échec vers des structures ou des initiatives privées payantes... Elle doit proposer à tous les enfants et à leurs familles des solutions en interne, gratuites évidemment.

Cela dit, d'une part nous en sommes très loin... Et, d'autre part, on peut se demander si, dans le cas où l'École parviendrait à installer ces recours internes systématiques, elle n'aurait quand même pas besoin de partenaires...

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°46

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le harcèlement à l'école

Dossier :

Texte 1 : Extraits de l'Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 – publié au BO N° 30 du 25 juillet 2013 (« Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. »)

Texte 2 : Circulaire N° 2013-100 du 13-8-2013 « Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École »

Texte 3 : Circulaire n° 2013-187 du 26-11-2013 – publiée au BO N° 44 du 28 novembre 2013 « Prévention et traitement de la cyberviolence entre élèves »

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux de la prise en compte du harcèlement à l'école ?
- Quelles questions déontologiques et réglementaires soulèvent, selon vous, le cyber-harcèlement ?
- Quelles réponses un enseignant peut-il apporter à des parents concernés par ces problématiques ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°47

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Punitions et sanctions

Dossier :

Texte 1 : Extraits de la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 (« Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires.»)

Texte 2 : Extraits de « Quelles sanctions possibles à l'école maternelle et élémentaire ? » - Note documentaire, Bruno Robbes - 24 août 2005

Texte 3 : Extraits de « L'art d'enseigner » (Les punitions à l'école sont-elles vraiment efficaces ?) - Nathalie Anton - Ixelles éditions (22 août 2012)

Questions posées au candidat :

- Rappelez la législation en vigueur en matière de sanction à l'école primaire.
- Dans quelles conditions, sanctions et punitions peuvent-elles être efficaces ?
- Le maître peut-il exercer son autorité sans punir, ni sanctionner ?

Texte 2

Quelles sanctions possibles à l'école maternelle et élémentaire ?

Les sanctions proposées par le texte de référence

Pour les écoles maternelles et élémentaires, le texte de référence est la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, « *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires* » (Chapitre 3. Vie scolaire). À partir de cette circulaire, un règlement type départemental est élaboré par chaque inspecteur d'académie.

Que dit ce texte ?

Il affirme tout d'abord le **principe de l'interdit de violence** - quelle qu'en soit la forme - de l'enseignant envers l'élève mais aussi de l'enseignant envers la famille de l'élève : « *le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille, ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants* ».

L'interdit de violence s'applique - en réciprocité - aux actes susceptibles d'être commis à l'encontre de l'enseignant, par l'élève comme par sa famille : « de même les élèves, comme leurs familles, doivent s'interdire tout comportement, geste ou parole qui porterait atteinte à la fonction ou à la personne du maître et au respect dû à leurs camarades ou aux familles de ceux-ci ».

Il recommande également de prévoir dans le **règlement intérieur** « *des mesures d'encouragement au travail et des récompenses* ». Par extension et par analogie avec les établissements du second degré, **il est souhaitable que les sanctions figurent par écrit dans le règlement intérieur**, après discussion en conseil des maîtres et dans le respect de la présente circulaire. Le règlement intérieur est ensuite approuvé par le conseil d'école. Ainsi, **les sanctions prises en fonction des infractions commises sont-elles clairement énoncées, prévisibles car connues de tous, non soumises à l'arbitraire de l'adulte**.

Le texte explicite ensuite **les sanctions qui ne sont pas autorisées**.

À l'**école maternelle**, « **aucune sanction ne peut être infligée** ». L'isolement « pendant (un) temps très court » et sous surveillance est possible. Dans les cas les plus graves, comme pour l'école élémentaire, l'équipe éducative est convoquée. « *Une décision de retrait provisoire de l'école peut être prise par le directeur, après un entretien avec les parents et en accord avec l'inspecteur de l'Éducation nationale* ». L'objectif reste la « **réinsertion dans le milieu scolaire** ».

À l'**école élémentaire** également, les sanctions non autorisées sont précisées.

« *Le maître ou l'équipe pédagogique de cycle doit obtenir de chaque élève un travail à la mesure de ses capacités* ». Cela signifie que l'on ne peut pas sanctionner un élève pour un travail non fait parce qu'il est trop difficile pour lui. Dans ce cas, des mesures appropriées peuvent être prises (soutien individualisé, entraide en classe, groupes de niveau, réseau d'aides spécialisées, rencontre avec la famille, aide aux devoirs, centre médico psycho-pédagogique...).

« *Tout châtiment corporel est strictement interdit* ». L'interdit de la violence physique exercée par l'enseignant est réaffirmé.

En « creux », les sanctions autorisées par le texte peuvent être déduites.

« *Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition* ». La privation partielle de récréation est donc possible. **C'est l'idée d'une gradation des sanctions qui apparaît ici**.

« *Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le cas échéant, portées à la connaissance des familles* ». **La réprimande** est une autre possibilité qui là encore, peut être graduée.

« *Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres* ». **Niveau supplémentaire dans la gradation de la sanction, un enfant difficile peut encore être isolé, mais la surveillance s'impose**. L'isolement peut prendre différentes formes, de l'exclusion « bannissement » à la conception d'un projet d'accueil individualisé dans une autre classe, un autre lieu de l'école.

« *Dans le cas de difficultés particulièrement graves affectant le comportement de l'élève dans son milieu scolaire* », le texte exige que la « situation (soit) soumise à l'examen de l'équipe éducative ». Cette réunion comprend l'équipe enseignante, à laquelle se joignent obligatoirement le médecin scolaire et/ou un membre du réseau d'aides spécialisées.

Après une période d'un mois et s'il n'y a pas d'amélioration, **l'inspecteur de l'Éducation nationale pourra décider d'un changement d'école**. Les parents pourront faire appel de cette décision auprès de l'inspecteur d'académie : « *s'il apparaît, après une période probatoire d'un mois, qu'aucune amélioration n'a pu être apportée au comportement de l'enfant, une décision de changement d'école pourra être prise par l'inspecteur de l'Éducation nationale, sur proposition du directeur et après avis du conseil d'école. La famille doit être consultée sur le choix de la nouvelle école. Elle peut faire appel de la décision de transfert devant l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale* ».

Même s'il indique des pistes d'action possibles en terme de sanctions, ce texte relatif au premier degré peut sembler relativement limité, en comparaison des textes régissant le fonctionnement des punitions et des sanctions dans les établissements du second degré.

Pour étendre la gamme des sanctions possibles sans contrevenir aux objectifs éducatifs qui doivent rester les objectifs essentiels de l'école, une transposition partielle et réfléchie de certains fonctionnements des établissements du second degré peut s'envisager, particulièrement à l'école élémentaire. On pourrait notamment s'appuyer sur la **distinction entre punitions scolaires et sanctions disciplinaires** (fiche n° 2 du dossier d'accompagnement mentionné en note), sur le principe du contradictoire (fiche n° 3), sur l'individualisation et la proportionnalité de la sanction (fiche n° 4), sur les procédures conduisant à prononcer une sanction (fiche n° 5). Sont encore évoquées des questions telles l'amnistie, la réparation et l'exclusion (fiches n° 6, n° 7, n° 8).

(...)

Devant les limites des textes, il est possible de faire preuve de créativité et d'imagination. Avant de faire l'inventaire de sanctions applicables, indiquons **l'importance des paroles autour des sanctions prononcées, paroles porteuses de sens donc éducatives**. Le principe suivant pourrait ainsi être énoncé : **toute sanction prononcée à l'égard d'un élève doit être assortie d'une parole qui l'explique**. Comme le rappelle Jean Le Gal, « *une discipline éducative et coopérative a pour objectif de faire prendre conscience à l'enfant des conséquences de son acte et de lui permettre de mieux comprendre la nécessité des règles de la vie sociale. Le dialogue est alors nécessaire* ». Pour Jacques Pain aussi, « *c'est en fait à partir du moment où les personnes peuvent participer à la règle, faire des règles, vivre des règles, vivre dans la règle, et faire de ce qu'elles vivent une règle, proposée au collectif, et que le collectif évidemment sanctionne positivement, que la sanction apparaît dans toute sa positivité* ». Les classes pratiquant la pédagogie institutionnelle disposent notamment du conseil, lieu qui fait émerger le sens, lieu aussi qui rend possible l'élaboration des règles et des sanctions par les élèves eux-mêmes ainsi que la mise en cause des comportements parfois transgressifs de l'enseignant.

(...)

Pour conclure, nous dirons que les sanctions ne doivent pas être appliquées de façon « mécanique ». **Les principes régissant le fonctionnement de la justice** (sanction individuelle, contradictoire, gradation, proportionnalité) **doivent permettre aux sanctions mises en place à l'école de conserver tout leur sens éducatif**.

Note documentaire, Bruno ROBBES
Publié le mercredi 24 août 2005.

Texte 3

Les punitions à l'école sont-elles vraiment efficaces ?

(...)

Les élèves se plaignent très souvent du caractère arbitraire des punitions reçues, et les recherches menées par l'Observatoire international de la violence à l'école font de ce sentiment d'injustice l'un des principaux facteurs de violence en milieu scolaire.

Une punition juste est tout d'abord une punition inscrite au règlement intérieur ; elle répond à un manquement aux devoirs qui y sont également mentionnés. Comme l'explique EirickPrairat, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Nancy II, « la sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes ».

Ensuite, cette punition doit être individualisée et prendre en compte le cas particulier de l'élève incriminé, un même fait commis par deux élèves pouvant conduire le professeur à donner deux punitions distinctes :

« On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire. Mais la réponse apportée en fonction de la gravité des faits reprochés ne doit pas aboutir à une «tarification» des sanctions, car il serait alors porté atteinte au principe de l'individualisation des sanctions. »

De même, la punition doit rester proportionnelle au manquement constaté, et non pas aux antécédents de l'élève en matière d'indiscipline. Ce n'est pas parce qu'un élève est notoirement perturbateur que le professeur lui infligera une punition lourde au moindre écart à la règle constaté.

Enfin, pour que la punition soit reconnue comme juste, elle doit impérativement être expliquée à froid à l'élève, voire à ses parents, de manière à éviter «l'incompréhension et le sentiment d'injustice qui contribuent à fragiliser la notion même d'autorité ». Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience de ses actes et de devenir plus responsable. Quant à l'information aux familles, le Bulletin officiel du 28 octobre 2004 rappelle fort à propos que « la punition sera d'autant mieux suivie d'effets que les parents auront été avisés et convaincus des motifs de celle-ci. »

Une punition efficace est donc une punition pensée, mesurée et expliquée. Si elle doit constituer une réponse rapide à l'acte constaté et faire l'objet d'une reprise à l'issue de sa réalisation, EirickPrairat conseille cependant de « se garder du désir d'efficacité immédiate qui est toujours, qu'on le veuille ou non, désir de soumission et de domination [car] bien souvent, chez l'enfant ou l'adolescent, le sens advient après, plus tard».

Rappelons encore que si l'adulte punit pour contraindre, il risque d'encourager chez les jeunes les attitudes d'opposition. Constatant ainsi que 80% des élèves punis sont des garçons, le docteur en sciences de l'éducation Sylvie Ayral met en lumière un terrible paradoxe : « La sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression. »

L'important est donc de veiller à un sens éducatif à la sanction donnée, pour permettre à l'élève de modifier ses représentations, et de repartir à zéro en retrouvant, après l'action réparatrice que représente la punition, la confiance dont il bénéficiait avant le manquement puni.

Pour conclure, n'oublions pas que les élèves sont des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes en pleine construction affective, intellectuelle et sociale, et que l'école est l'un des lieux majeurs de cet apprentissage : un droit à l'erreur doit ainsi être accordé et réfléchi, au même titre que l'erreur dans le cadre didactique. C'est parce qu'il convient de protéger les élèves des autres mais aussi d'eux-mêmes que des règles sont posées. Et plus les élèves se sentiront protégés par les adultes qui les encadrent, plus ils sauront les respecter.

(...)

Extrait de "L'art d'enseigner" chez Ixelles éditions (22 août 2012)
Nathalie ANTON

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°48

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Scolarisation des enfants handicapés

Dossier :

Texte 1 : Extraits de la circulaire N°2005-129 du 19 août 2005 Scolarisation des élèves handicapés.

Texte 2 : Circulaire N° 2009-087 du 17 juillet 2009
Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Extrait du texte publié au BOEN n° 31 du 27 août 2009

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous expliquer comment l'aide aux enfants handicapés est mise en œuvre à l'école ?
- Comment l'équipe enseignante peut-elle prendre en compte les besoins des élèves ?
- Quels sont les moyens dont disposent les enseignants pour aider les élèves handicapés ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°49

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La mission de l'école

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la circulaire N° 2013-144 du 6 septembre 2013. Texte publié au BOEN N° 33 du 12 septembre 2013. La charte de la laïcité

Texte 2 : Extraits de la circulaire N° 92-196 du 3 juillet 1992 Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

Texte 3 : Relations École – Parents. Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires .Extraits de la circulaire N° 2013-142 du 15 octobre 2013.
Texte publié au BOEN 38 du 17 octobre 2013

Questions posées au candidat :

- Sur quels grands principes et valeurs se fonde la mission de l'école, à partir des documents fournis ?
- Quelle est la place des parents à l'école ?
- Quelle est la place des intervenants extérieurs à l'école ?

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°50

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Scolarisation des élèves handicapés.

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte n°1 : Définition d'un SESSAD. [Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989](#) [Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009](#)

Texte n°2 : Loi du 11 février 2005. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>

Texte n°3 : Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000456016&dateTexte=>

Texte n°4 : Enseignements adaptés du second degré - Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm> - Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009
<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html>

Description de la situation :

Vous enseignez à une classe du CM2, au sein du cycle III. L'un de vos élèves bénéficie d'une reconnaissance de handicap de la part de la MDPH. Vous devez envisager, avec les partenaires concernés, la suite du cycle hors de l'école élémentaire.

Question posée au candidat :

En considérant à la fois le droit commun de tous les élèves et le droit des élèves en situation de handicap à l'école, notamment au regard du socle commun de connaissances et de compétences, vous envisagerez les démarches et solutions d'orientation de votre élève handicapé. Les textes de référence vous permettront notamment d'expliquer sur quelles instances, quelles personnes et quel type de partenariat vous pouvez vous appuyer pour une aide à la décision.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°51

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La violence à l'école

Dossier :

Texte 1 : Violences scolaires... Bloc-notes de Philippe Meirieu, janvier 2006, www.meirieu.com

Texte 2 : Extraits d'une convention de coopération pour la protection de l'enfance et la prévention de la violence en milieu scolaire, juin 2013

Texte 3 : Les dix commandements contre la violence à l'école, Éric Debarbieux, éditions Odile Jacob, 2008.

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous considérer l'évolution de la violence à l'école, ses aspects, ses caractéristiques et ses effets sur l'Institution scolaire ?
- Quels sont les facteurs qui favorisent le développement de la violence à l'école ?
- Quelles réponses l'école apporte-t-elle à ce phénomène ?

Texte 1 : Violences scolaires...

Bloc-notes de Philippe Meirieu, janvier 2006, www.meirieu.com

La presse écrite et audiovisuelle se fait l'écho, chaque jour, de nouvelles « violences scolaires » en des termes souvent très inquiétants. Les statistiques pleuvent sans que l'on puisse savoir exactement ce qu'elles recouvrent : chaque jour, neuf enseignants seraient agressés avec un objet pouvant être considéré comme une arme (une règle, un couteau...). Nous assisterions à une « escalade » terriblement inquiétante qui justifierait des « mesures d'exception ». Parmi celles-ci, le ministre de l'intérieur place l'élaboration et l'application du règlement intérieur ..., tandis que le Premier ministre évoque « *un véritable partenariat avec la police qui permette de répondre aux demandes des établissements scolaires et de la communauté éducative* ». Le ministre de l'éducation nationale s'engage, lui, dans la mise en œuvre du nième « plan de prévention contre les violences scolaires »...

Cette situation est complexe et place le pédagogue devant plusieurs exigences parfois difficiles à concilier. Il faut, d'abord, afficher une solidarité sans faille avec les collègues agressés... Quand on laisse se constituer des « établissements ghettos »,... quand on fait systématiquement de l'exclusion la seule réponse à l'échec, il ne faut pas s'étonner que des violences apparaissent dans l'Ecole. .../...

Nous devons, ensuite, nous efforcer de relativiser les choses. Non en termes individuels (la souffrance d'un être ne peut, ne doit pas être relativisée), mais au regard de l'ensemble de l'institution scolaire. Si, incontestablement, la tension ne cesse de croître, depuis plusieurs années, dans les établissements, il n'en reste pas moins vrai que des chefs d'établissement, des cadres éducatifs, des enseignants, des associations font, au quotidien et de manière invisible, un superbe travail. Et ce ne sont pas seulement les quelques expériences de « discrimination positive » en direction des grandes écoles qu'il faut citer ici, mais la myriade d'initiatives de toutes sortes portées à bout de bras par ceux et celles qui refusent la fatalité : ceux et celles qui, envers et contre tout, continuent à faire exister les «itinéraires de découverte » au collège pour réconcilier avec les savoirs des élèves qui ne voient dans ces derniers qu'une obligation formelle sans perspective et à laquelle il convient d'échapper pour affirmer sa « virilité »... Ceux et celles qui mettent en place, dans les interstices de la «machinécole», des temps de soutien, de suivi ou d'accompagnement au cours desquels ils peuvent entendre « ce qui résiste » à la transmission scolaire... Ceux et celles qui, en équipe, tentent de monter des projets qui donnent un peu de sens aux connaissances imposées par les programmes... Ceux et celles qui travaillent à instituer des instances de parole où chacun peut s'exprimer sans recourir à la violence et découvrir l'impérieuse nécessité de respecter la loi et de construire des règles... Mais, malheureusement, ceux-là ne font pas la une des journaux. Ils passent à la trappe dans les médias...

Nous avons, enfin, à tenter de comprendre ce qui se passe et à ébaucher des solutions. En précisant, obstinément, que «comprendre» n'est pas excuser, ni renoncer à sanctionner... C'est, au contraire, la condition pour trouver des sanctions efficaces (c'est-à dire des sanctions qui réintègrent des personnes qui, par leurs actes, se sont exclues du collectif) et ouvrir des perspectives à moyen et à long terme susceptibles, tout à la fois, de tracer des voies à l'action politique et de restaurer l'espérance des hommes et des femmes du «terrain»...

Texte 2 : Extraits d'une convention de coopération pour la protection de l'enfance et la prévention de la violence en milieu scolaire

Entre les services de l'Etat (Education nationale, Justice, Intérieur, Protection Judiciaire de la Jeunesse, Affaires Sanitaires et Sociales) et la collectivité territoriale (Conseil Général).

À l'instar des difficultés vécues par notre société, l'École n'échappe pas aux phénomènes de violence et de délinquance. De même est-elle également le lieu où peuvent être repérés les situations de danger ou les mauvais traitements que subissent certains enfants.

Alors même qu'elle assure sa mission d'éducation, l'École se doit de faire figurer ce double devoir de prévention de la violence et de protection de l'enfance au premier rang de ses objectifs, secondée en cela par l'ensemble des services de l'état et des collectivités territoriales. Tous se doivent de porter à des actes qui déstabilisent la communauté éducative, ou à des situations de souffrance imposées à un enfant, des réponses rapides et appropriées.

Une telle démarche ne peut aboutir sans un travail inter-institutionnel fondé sur l'information et la formation, ainsi que sur l'explication des procédures de signalement et de traitement des cas difficiles...

Le bilan qui a été réalisé vise à distinguer plus finement les faits relevant respectivement de la protection de l'enfance et de la prévention de la violence.

L'Éducation nationale, l'Autorité judiciaire, la Police nationale et la Gendarmerie nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse et la Direction départementale des Affaires sanitaires et sociales ainsi que le Conseil Général ont vocation, chacun dans son champ de compétence, à intervenir dans le domaine de la prévention et du traitement de la violence en milieu scolaire ainsi que de la protection de l'enfance en danger.

ARTICLE 1^{er} OBJECTIFS

La présente convention vise, dans un souci d'efficacité accrue (...), à simplifier et clarifier le dispositif existant. Elle porte exclusivement sur la mise en œuvre de la procédure de signalement des violences et des infractions pénales commises à l'intérieur ou aux abords immédiats des lycées, collèges et écoles ainsi que sur leur prévention.

Elle a pour objectifs :

- de coordonner l'action des différents services face aux phénomènes de violences et de délinquance touchant les mineurs et les jeunes majeurs scolarisés,
- de prendre en charge sans délai les jeunes, auteurs ou victimes de délits,
- d'agir en prévention par un renforcement de la collaboration entre les établissements scolaires, les parquets des tribunaux de grande instance, les services de police et de gendarmerie et la protection judiciaire de la jeunesse.

Le dispositif doit permettre :

- aux responsables des structures scolaires : d'aviser aussitôt et par fax, au moyen de la fiche de signalement dont le modèle est joint en annexe, les services de police ou de gendarmerie territorialement compétents, et l'inspection académique,
- aux services de police et de gendarmerie : de traiter en temps réel les affaires qui relèvent du judiciaire et d'informer des suites données les responsables des structures scolaires.

D'une manière générale, pour faciliter la communication entre les différentes institutions partenaires, des correspondants seront désignés par chaque chef d'établissement secondaire ou directeur d'école primaire et par les services de police et de gendarmerie.

Un annuaire des correspondants sera élaboré conjointement et actualisé annuellement au 15 octobre.

ARTICLE 2 LA PRÉVENTION

Des sessions d'information et de formation des adultes et des élèves seront conjointement organisées sur les thèmes de la violence, de la délinquance, de la toxicomanie...

1 - FORMATION ET INFORMATION DES ADULTES

La formation et l'information réciproques des adultes de la communauté scolaire et celles des intervenants relevant des autres ministères concernés sur leurs rôles respectifs seront mises en œuvre selon un calendrier et des modalités à déterminer avec les structures scolaires, à la diligence des Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC).

Une réunion générale des Inspecteurs de l'éducation nationale, des responsables des structures scolaires et des conseillers techniques responsables du service de promotion de la santé et du service social en faveur des élèves sera organisée par le Directeur Académique des Services départementaux de l'Education Nationale dès la rentrée scolaire terminée (deuxième quinzaine d'octobre), avec un programme de formation d'une demi-journée ou d'une journée complète...

2 - FORMATION ET INFORMATION DES ÉLÈVES

Afin de faire connaître la loi et le droit aux élèves et de les sensibiliser aux thèmes énumérés ci-dessus, les signataires organiseront conjointement, à l'initiative des chefs d'établissement et des Inspecteurs de l'Education Nationale des manifestations qui pourront prendre les formes suivantes :

- * expositions d'établissements et en particulier expositions itinérantes,
- * rencontres et conférences,
- * participation de groupes d'élèves à la réflexion sur la violence et les déviances,
- * intervention d'associations agréées par l'éducation nationale ou le ministère de la justice, soumise à la passation d'une convention, conformément à la circulaire n° 97-119 du 15 mai 1997. En matière d'aide aux élèves et aux personnels de la communauté scolaire, une information de tous les élèves sera assurée par les responsables des groupes scolaires. Une information ad hoc sera en outre proposée aux délégués de classe ou aux élèves élus dans différents conseils citoyens...

ARTICLE 3 LE SIGNALLEMENT

Il convient de lutter de façon coordonnée contre les phénomènes de délinquance en milieu scolaire. Dans ce but, tout comportement pénallement répréhensible qui ne pourrait être traité uniquement sur le plan éducatif et/ou disciplinaire devra donner lieu de la part du responsable de la structure scolaire concernée à un signalement systématique aux services de police ou de gendarmerie compétents, indépendamment des sanctions disciplinaires qui pourraient être envisagées au niveau de l'établissement, ceci conformément aux dispositions de l'article 40 du code de procédure pénale.

Les actes concernés sont tous ceux susceptibles d'emporter une qualification délictuelle ou criminelle : atteintes aux personnes, coups et blessures volontaires, agressions verbales ou physiques, racket, insultes ou menaces graves, injures à caractère raciste...atteintes aux biens, dégradations sur les locaux, matériels, les véhicules ou autres...

Ces actes doivent être pris en compte, qu'ils aient été commis dans l'enceinte de l'établissement ou à ses abords immédiats, dès lors que, dans ce dernier cas, ils concernent des élèves ou des personnels éducatifs.

Ils seront traités quelle que soit la qualité de leur auteur, sachant que la minorité de l'auteur supposé justifie d'autant plus la rapidité de la réponse institutionnelle...

Une fiche de signalement des infractions pénales les plus significatives en milieu scolaire sera renseignée et adressée sans délai par le responsable de la structure scolaire au commissariat de police ou à la brigade de gendarmerie compétente, ainsi qu'à la Direction académique. Cette fiche sera suivie nécessairement d'un dépôt de plainte ou d'une déclaration faite par le responsable de la structure scolaire auprès des services de police ou de gendarmerie territorialement compétents.

Ces signalements devront être réalisés avec célérité et discernement, après une première vérification de la réalité et de la gravité des faits dénoncés. Il n'appartient pas aux signalants de se substituer à aucun moment aux enquêteurs auxquels il revient de rassembler les preuves et d'identifier les auteurs. Ceux-ci apporteront leur concours aux enquêteurs.../...

Les responsables des structures scolaires seront directement informés par les enquêteurs ou par les services du parquet des suites judiciaires données au signalement, à charge pour eux d'en informer la Direction académique (art. 47 de la loi de 17 juin 1998)...

S'agissant d'actes de nature à perturber gravement, voire à déstabiliser la communauté scolaire, ou même de nature à troubler de manière importante l'ordre public, les services de police et de gendarmerie veilleront à informer rapidement les autorités compétentes. La réponse judiciaire, rapide et adaptée, sera en priorité une sanction de nature éducative, et la mesure prononcée devra, dans ce dernier cas, être mise en œuvre dans les meilleurs délais, notamment par la protection judiciaire de la jeunesse.

Seront ainsi privilégiées les solutions de médiation et de réparation.

Dans l'hypothèse où ces actes seraient d'une gravité excluant ce type de réponse, l'auteur des faits fera l'objet, qu'il soit mineur ou majeur, d'une procédure de jugement à bref délai avec déferrement le cas échéant...

Texte 3 : Les dix commandements contre la violence à l'école, d'Éric Debarbieux, éditions Odile Jacob, 2008

Les dix commandements contre la violence à l'école

Extrait de l'ouvrage d'Éric Debarbieux aux éditions Odile Jacob, 2008.

Professeur en sciences de l'éducation, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école,

Éric Debarbieux énonce dix principes d'analyse et d'intervention, sur un phénomène qu'il étudie depuis près de vingt ans à travers de nombreux écrits.

Premier commandement : se méfier des manipulations médiatiques et politiques des faits divers

En effet, les statistiques montrent que les crimes commis dans le cadre scolaire sont exceptionnels, voire même en baisse, et que le véritable problème réside en fait dans la victimisation au quotidien.

Deuxième commandement : éviter la dénégation, ne pas sous-estimer l'ampleur du phénomène

C'est là une tentation politique : de même que les ministres successifs ont tenté de rivaliser d'originalité dans la mise en place de « plans contre la violence à l'école », tous ont persisté à ignorer le harcèlement quotidien dont sont victimes de nombreux élèves.

Troisième commandement : réaliser un diagnostic

Afin d'y remédier, un diagnostic de sécurité doit être réalisé avant toute démarche de prévention ou de remédiation. Les logiciels SIGNA, puis SIVIS, mis en place par le ministère et renseignés par les Inspecteurs de l'Education nationale et les chefs d'établissements, représentent une avancée importante dans l'appréhension du phénomène, mais insuffisante.

Si l'on souhaite bien la combattre, la violence doit être mesurée localement (par établissement) et identifiée qualitativement (quels types de violences sont perpétrés).

Quatrième commandement : rechercher l'ensemble des causes

Dans cette même approche pragmatique, la recherche d'une cause unique doit être abandonnée : la violence n'est le produit ni de la télévision, ni des jeux vidéos, ni de la démission des parents, ni de Mai 68. Éric Debarbieux ne cesse de répéter qu'elle résulte de divers facteurs qui se combinent pour rendre plus ou moins probable un passage à l'acte. Ces facteurs de risque sont, pour certains, liés à la personnalité de l'élève agresseur, mais ils sont aussi, voire principalement, environnementaux, liés aux conditions de vie familiales : ainsi, la pauvreté est l'un des meilleurs facteurs prédictifs de la violence.

Cinquième commandement : situer la violence dans le contexte social

En conséquence, celle-ci doit être appréhendée dans son contexte, afin d'être expliquée et combattue. Un certain type d'environnement social (quartiers abandonnés par les pouvoirs publics, sous-équipés, concentrant des populations défavorisées) est propice aux faits de violence tels qu'ils peuvent être recensés. Mais le contexte scolaire joue lui aussi un rôle décisif : la stabilité des équipes, l'engagement de la direction, le mode de composition des classes (les classes de niveau sont à éviter) rendent compte en grande partie du climat social dans l'établissement.

Sixième commandement : briser la solitude

L'auteur précise que la violence est généralement vécue de manière solitaire : adultes et élèves sont d'autant plus souvent victimes qu'ils sont isolés ; les établissements les plus à risques se caractérisent par le manque de cohésion sociale. Le sixième commandement prescrit donc de briser la solitude, de lutter contre le chacun pour soi et de retisser du lien social à l'intérieur et autour des établissements.

Septième commandement : préférer la prévention à la punition

Contre le discours du retour à l'autorité comme remède à la violence scolaire, Éric Debarbieux renvoie à plusieurs études qui montrent que, plus les punitions sont sévères, plus les comportements agressifs sont généralement renforcés. L'exclusion, comme les châtiments corporels, sont contre-productifs : la simple admonestation, dans un cadre où la hiérarchie des sanctions est claire, est plus efficace.

Huitième commandement : prendre conscience de ses actes

En effet, les agresseurs doivent prendre conscience des conséquences de leurs actes, afin de ne pas les reproduire. Tel est le fondement des interventions cognitivo-comportementales dont l'auteur vante l'efficacité.

Neuvième commandement : mettre en place des formations

Cet ensemble de démarches, par lesquelles adultes et élèves sont invités à discuter des motifs qui guident leurs réactions, font l'objet de formations qu'il est urgent de mettre en place dès les premières années d'exercice du métier d'enseignant ou de CPE.

Dixième commandement : favoriser les réponses communautaires

Enfin, c'est au niveau de la communauté éducative et au quotidien que les adultes et les adolescents doivent être mobilisés afin de prévenir, mais aussi de traiter, la violence dans ses manifestations verbales et physiques. Si son titre peut sembler ambitieux, l'ouvrage d'Éric Debarbieux présente le double avantage de définir les conditions d'une connaissance objective d'un phénomène qui demeure, malgré l'abondante littérature, mal compris, et de préciser les prérequis indispensables aux actions de prévention et de remédiation. Sa lecture est donc profitable aux chercheurs comme aux professionnels de terrain.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°52

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Sanction et Education

Dossier :

Texte 1 : La sanction : représentations et pratiques

Pierre Couttenier, vice-procureur auprès du procureur général près la cour d'appel de Nancy.
Eduscol Séminaire « Prévention de la violence en milieu scolaire », 2003.

Texte 2 : Extraits d'un règlement scolaire départemental, juillet 2013, Direction des Services Départementaux de l'Education nationale des Alpes-Maritimes.

(selon Circulaire N°2004-035 du 18 février 2004, Code de l'Education art. D 321-16, Code de l'Education art. D 321-3 et art. D 321-6)

Texte 3 : La question des sanctions et la problématique « comprendre ou juger », comment sortir de l'impasse ? Bloc-notes de Philippe Meirieu, janvier 2006, www.meirieu.com

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous définir le rôle de la sanction dans le dispositif général d'éducation ?
- Quels sont les facteurs qui conduisent à son recours ?
- Quelles réponses l'Institution apporte-t-elle et quelles propositions pourriez-vous développer ?

Texte 2 : Extraits d'un règlement scolaire départemental, juillet 2013, Direction des Services Départementaux de l'Education nationale des Alpes-Maritimes.
(selon Circulaire n°2004-035 du 18 février 2004, Code de l'Education art. D 321-16, Code de l'Education art. D 321-3 et art. D 321-6)

...

Dispositions particulières

Ecole maternelle :

L'école joue un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant : tout doit être mis en œuvre pour favoriser son épanouissement et son accès aux apprentissages. C'est pourquoi aucune sanction ne peut être infligée. Un enfant momentanément difficile pourra cependant être isolé pendant le temps, très court, nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie de groupe. Il ne devra à aucun moment être laissé sans surveillance.

Toutefois, quand le comportement d'un enfant perturbe gravement et de façon durable le fonctionnement de la classe et traduit une évidente inadaptation au milieu scolaire, la situation de cet enfant doit être soumise à l'examen de l'équipe éducative à laquelle participeront le médecin de l'Education nationale et/ou un membre du réseau d'aides spécialisées. Une décision de retrait provisoire de l'école peut alors être proposée par le Directeur aux parents, en accord avec l'Inspecteur chargé de la circonscription. Dans ce cas, des contacts fréquents doivent être maintenus entre les parents et l'équipe pédagogique de façon à permettre dans les meilleurs délais sa réinsertion dans le milieu scolaire...

Les enfants sont remis à l'école par les parents ou les personnes qui les accompagnent, soit au service d'accueil, soit au personnel enseignant chargé de la surveillance... A la sortie des classes, les enfants, s'ils ne sont pas pris en charge par un service de cantine, de garderie ou de transport, sont remis directement aux parents ou aux personnes nommément désignées par eux (y compris les descendants mineurs autorisés) par écrit, et présentées au directeur. L'exclusion temporaire d'un enfant, pour une période ne dépassant pas une semaine, peut être prononcée par le Directeur, après avis du conseil d'école, en cas de négligence répétée ou de mauvaise volonté évidente des parents pour reprendre leur enfant à la sortie de chaque classe, aux heures fixées par le règlement intérieur après entretien avec l'inspecteur de l'éducation nationale.

Ecole élémentaire

L'enseignant ou l'équipe pédagogique de cycle doit obtenir de chaque élève un travail à la mesure de ses capacités. En cas de difficultés, après s'être interrogé sur les causes, l'enseignant ou l'équipe pédagogique de cycle décidera des mesures appropriées.

Tout châtiment corporel est strictement interdit. Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition. Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des enseignants peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le cas échéant, portées à la connaissance des familles. Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres. Dans le cas de difficultés particulièrement graves affectant le comportement de l'élève dans son milieu scolaire, sa situation doit être soumise à l'examen de l'équipe éducative. Le médecin de l'Education nationale et/ou un membre du réseau d'aide spécialisée devront obligatoirement participer à cette réunion.

S'il apparaît, après une période probatoire d'un mois, qu'aucune amélioration n'a pu être apportée au comportement de l'enfant, une décision de changement d'école pourra être prise par l'Inspecteur chargé de la circonscription, sur proposition du Directeur, après avis du conseil d'école. La famille doit être consultée sur le choix de la nouvelle école et l'avis du Maire sollicité. La famille peut faire appel de la décision de transfert devant le Directeur académique, directeur des services départementaux de l'Education nationale.

Texte 3 :

La question des sanctions et la problématique « comprendre ou juger », comment sortir de l'impasse ?

Bloc-notes de Philippe Meirieu, janvier 2006, www.meirieu.com

...

Comprendre ce qui se passe dans l'école aujourd'hui nécessite d'agrandir un peu la focale et de considérer la question éducative dans son ensemble. Nous assistons, en effet, dans ce domaine à un « effet ciseau » : les problèmes éducatifs sont de plus en plus importants et les réponses éducatives de moins en moins présentes.

D'un côté, le chômage et la précarité professionnelle, la ghettoïsation et la dégradation de nos quartiers, la diminution de la mobilité sociale par l'école, la faillite objective de la méritocratie et la montée de la crétinisation médiatique...

D'un autre côté, l'effritement du modèle familial et l'effondrement des grandes institutions traditionnelles de socialisation (en particulier, les « mouvements humanistes de jeunes » qui, dans l'orbite du Parti communiste ou de l'Eglise catholique faisaient un travail en profondeur de transmission et de socialisation).

Au milieu, donc, des jeunes assaillis par la publicité et son matraquage permanent (« *Tes désirs sont des ordres. Ne leur résiste pas !* »), qui n'ont pas toujours eu la chance de trouver auprès d'eux des adultes capables de leur apprendre à résister au passage à l'acte et de les aider à comprendre que l'interdit autorise et que la loi protège.

Dans ce contexte général, certains établissements scolaires s'enfoncent dans la crise permanente. En l'absence d'équipes stables et d'encadrement éducatif suffisant, ils parent au plus pressé et tentent de maintenir les apparences d'une scolarisation républicaine : des professeurs, un emploi du temps, des cours, des contrôles, des bulletins de notes, des conseils de discipline. Officiellement, tout va à peu près. Mais l'objectif, en réalité, ce ne sont plus les apprentissages, encore moins l'implication des élèves dans des activités scolaires... c'est simplement la diminution des incidents et des accidents. Or, j'ai la conviction que cette focalisation sur « l'ordre » est précisément la chose la plus contre-productive qui soit en matière d'éducation et de formation. Elle peut, un moment, faire illusion, mais discrédite à terme l'école et les professeurs, tente vainement (car l'explosion n'est que reculée ou déplacée) de contenir la violence scolaire, quand il faudrait la métaboliser.

En s'approchant encore plus près de l'acte pédagogique, on doit convenir que, si les enseignants n'ont évidemment pas le pouvoir, dans leur classe, de renverser une logique à l'œuvre dans toute la société, il existe néanmoins un réel problème de formation sur les questions pédagogiques. Et précisément, c'est ce déficit qui les empêche d'explorer la marge de manœuvre qu'ils ont et entraîne certains vers le fatalisme ou la résignation à l'exclusion. Ne voit-on pas, en effet, se développer des comportements dont les « pédagogues historiques » connaissent, depuis longtemps, le caractère dangereux ? N'a-t-on pas oublié de transmettre des principes fondamentaux : « ne pas organiser la discipline mais le travail », comme disait déjà Makarenko ; ne jamais oublier l'importance des rituels, de l'organisation de l'espace et du temps, comme l'affirmait Maria Montessori ou Paulo Freire ; ne jamais entrer dans la relation dueille, mettre en place obstinément des dispositifs médiateurs comme nous l'on appris Freinet et la pédagogie institutionnelle ; ne jamais baisser les bras avec des élèves difficiles sur l'exigence culturelle, comme le préconisait aussi bien Tolstoï que Korczak...

Nous payons aujourd'hui au prix fort l'abandon de notre patrimoine pédagogique. Et qu'on ne prétende pas que la pédagogie est partout dominante et que la situation actuelle est la conséquence de son hégémonie : qui, aujourd'hui, a lu la *Lettre de Stans* de Pestalozzi, travaillé Albert Thierry et lu attentivement Fernand Oury ?

Une fois cette analyse faite, il faut bien poser quelques jalons... et avancer quelques pistes :

- Une formation initiale et continue des enseignants renforcée sur les questions pédagogiques, en collaboration étroite avec ceux et celles qui sont encore un peu dépositaires du patrimoine de la pédagogie, les mouvements d'Education populaire...
- Une reconstruction complète de la fonction d'encadrement dans l'Education nationale : il faut, enfin, sortir de l'impasse sur la direction des écoles primaires et repenser complètement le recrutement...
- Une redynamisation des projets d'établissement dans une logique pédagogique, avec de vraies exigences éducatives et plus de souplesse dans l'utilisation des moyens. Il faut déverrouiller l'innovation, ne plus imposer d'entrer *a priori* dans des cadres formels, mais inciter, au contraire, les acteurs à inventer de nouveaux cadres. Il faut rendre possible, pour ceux qui le veulent, l'annualisation des services qui permet d'organiser le temps autrement que selon le sempiternel emploi du temps hebdomadaire. Il faut inciter les enseignants à s'engager pour animer des équipes...

- Une réflexion approfondie sur la carte scolaire et la mixité sociale dans les établissements : tout le monde en convient, c'est là l'urgence. Et, au lieu de cela, on est en train de ghettoiser encore plus les établissements sensibles...en les vidant de leurs « bons élèves » !
- Un travail de fond sur l'aide à la parentalité : la France accuse, dans ce domaine, un retard considérable. Les parents qui ont des problèmes d'éducation avec leurs enfants ne sont orientés que vers l'aide sociale (Ce sont des gens du quart-monde !) ou vers les psychiatres (Ils relèvent d'une thérapie !). Rien n'est mis en place pour les aider...

Puissions-nous nous mettre à l'écoute de ce qui se passe aujourd'hui. Sans angélisme certes, mais sans renoncer, non plus, aux idéaux fondateurs de la République et à la conviction de l'éducabilité des personnes en tout premier lieu.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°53

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Gestion des intervenants extérieurs

Dossier :

Texte 1 : M.E.N Circulaire N° 92-196 du 3 juillet 1992 Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

Texte 2 : Les intervenants extérieurs à l'école primaire. Guide pratique 2009. Direction Académique du Jura.

Questions posées au candidat :

- En vous référant aux textes, précisez dans quelles situations vous pourriez faire appel à un intervenant extérieur.
- Quels seraient alors vos rôles respectifs dans le déroulement d'un projet d'enseignement ?
- Quels sont selon vous les enjeux de ce type de partenariat pédagogique ?

Texte 2

Les intervenants extérieurs à l'école primaire Guide pratique 2009

Introduction :

Certaines activités, nécessitant un encadrement renforcé ou une compétence technique précise, ne sont rendues possibles que grâce à la contribution d'intervenants extérieurs.

Qu'est-ce qu'un intervenant extérieur ?

C'est une personne qui intervient dans le cadre des activités organisées par l'école. C'est aussi l'agent qui agit en dehors du cadre de ses fonctions de titulaire ou de contractuel de l'Éducation nationale.

Dans tous les cas, elle doit être autorisée à intervenir par le directeur d'école. Dans un nombre limité de cas, elle doit également être agréée. Elle peut intervenir bénévolement ou en étant rémunérée, de façon occasionnelle ou régulière.

Dans la mesure où l'intervenant peut se voir confier la responsabilité d'un groupe d'élèves, il semble utile de préciser que cette personne devra être majeure.../...

Les fondements

L'enseignant dispose d'une compétence générale pour assurer tous les enseignements prévus par les programmes de l'école primaire. L'appel à un intervenant extérieur pour mener à bien un enseignement ou une des actions prévues dans le projet d'école doit demeurer exceptionnel, sachant que la polyvalence du maître doit demeurer un principe essentiel. Le recours à un intervenant extérieur ne se justifie que dans la mesure où les limites de la polyvalence de l'enseignant ou de l'équipe sont atteintes, sur des aspects techniques notamment, et/ou si le taux d'encadrement réglementaire de l'activité nécessite la présence d'un personnel qualifié aux côtés du maître.

En tout état de cause, l'existence de personnels spécialisés agréés dans l'environnement de l'école ne doit pas susciter la pratique d'activités qui ne correspondent pas aux besoins reconnus des élèves dans le cadre du projet d'école.

Le recours à des intervenants est susceptible de favoriser :

- L'ouverture de l'école sur le monde extérieur, dans la mesure où les interventions concrétisent un partenariat structuré avec les collectivités locales, le monde associatif ou des personnes ressources dans certains domaines.
- L'apport d'un éclairage technique sur certaines activités : l'intervenant étant considéré comme un expert susceptible de faire partager son enthousiasme, ses connaissances et son savoir-faire en complément de l'apprentissage conduit par le maître de la classe.
- Une autre forme d'approche qui enrichit le répertoire d'accès aux savoirs et conforte les apprentissages.
- Une meilleure prise en compte de la sécurité des élèves par le respect des taux d'encadrement de certaines activités prévus par les textes.

La loi d'orientation du 23 avril 2005 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet d'école. C'est dans ce cadre et dans ce cadre seulement que peut être envisagé le recours à des intervenants extérieurs.

Les interventions peuvent se dérouler à l'école ou hors de l'école lors des sorties scolaires avec ou sans nuitées.../

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°54

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le partenariat dans l'Education au développement durable

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la circulaire N° 92-196 du 3 juillet 1992

Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires

Texte 2 : Éducation au développement durable Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)

Texte 3 : Mise en place de l'ASTEP circulaire N° 2010-083 du 8-6-2010 : MEN - Dgesco A1-1

Texte 4 : Article de presse « 500 élèves sensibilisés au développement durable avec Leclerc »

Texte 5 : Présentation du projet de la Main à la pâte « Quand la Terre gronde », un projet d'éducation au risque, pour l'école primaire

Questions posées au candidat

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place éventuelle des partenaires dans l'Education au Développement Durable ?
- Quels peuvent être les avantages d'un partenariat sur cette problématique mais aussi les limites ?
- Comment s'inscrit ce partenariat dans la pratique de l'enseignant ?

Texte 2

Éducation au développement durable

Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)

Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement

La mise en œuvre de l'EDD doit d'abord reposer sur les enseignements obligatoires. Grâce au socle commun de connaissances et de compétences, le développement durable est désormais solidement ancré dans la base des savoirs fondamentaux. Ainsi le socle inclut la connaissance de "l'impact sur l'environnement" de nos activités techniques, il fait référence à une attitude de "responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé ", il mentionne le développement durable comme un moyen de "comprendre l'unité et la complexité du monde".

Cette logique de socle implique de poursuivre l'adaptation des programmes ; de mobiliser toutes les disciplines à l'école primaire, au collège et au lycée. Elle implique également de développer le travail entre les disciplines et les approches croisées pour comprendre un phénomène par nature complexe, et de recourir aux dispositifs susceptibles de favoriser les travaux transversaux ; au collège, les thèmes de convergence et les itinéraires de découvertes ; au lycée, les travaux personnels encadrés, les projets personnels à caractère professionnel, l'éducation civique, juridique et sociale.

1/5

Sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, l'approche codisciplinaire permet la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transports et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques... Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets, environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale.

L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle.

...

Multiplier les démarches globales dans les établissements et les écoles

De nombreux établissements sont déjà des lieux d'actions concrètes entreprises dans un esprit de développement durable. Les établissements éco-responsables s'engagent à réduire leurs déchets, leur consommation d'énergie, d'eau, de papier. Ils ont une action volontariste en matière d'alimentation, de santé, de risques, de transport et d'accès à l'établissement... L'encouragement aux bonnes pratiques s'accompagne d'une réflexion sur le bâti et les normes environnementales. D'autres établissements appliquent le programme d'actions pour le XXIème siècle, "agenda 21" orienté vers le développement durable qui a été adopté par les membres de l'Organisation des Nations unies à la Conférence de Rio (1992). Ils s'engagent sur trois points principalement : la consommation responsable, la solidarité locale et internationale, la diversité biologique et culturelle. Des méthodes spécifiques sont développées comme le travail par projets structurés, la démarche qualité, ou encore le processus participatif.

L'adoption de ces règles de vie collective et de ces grandes orientations dans la gestion apparaît comme un impératif. Cependant, ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient, dans l'école, sur une

véritable démarche éducative globale.

Un "établissement en démarche de développement durable" (E3D) se caractérise par l'articulation et la mise en synergie entre les différents niveaux d'action. Le travail dans les disciplines peut s'appuyer sur des exemples, des situations, des études de cas, des problématiques identifiées dans le territoire de l'établissement, à différentes échelles, la commune, le département, la région. Ainsi la construction des contenus, des concepts précisés dans les programmes nationaux pourra se faire en mettant en parallèle une meilleure compréhension du territoire, de ses enjeux, et des caractéristiques de son développement. Menée à plusieurs disciplines, cette démarche permettra en outre de comprendre la complexité des situations, de former à l'exercice local de la citoyenneté ; la proximité favorisant l'intérêt des élèves et les possibilités d'initiatives concrètes.

Ces démarches nécessitent aussi que soient établis et développés des partenariats étroits avec les collectivités territoriales qui ont souvent dans ce domaine un important rôle d'impulsion, avec les services déconcentrés de l'État relevant d'autres ministères, comme les directions régionales de l'environnement, des structures comme l'agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie et tout acteur civil (entreprise, association, fondation...) dont l'expertise en la matière peut permettre de mener au mieux le projet de l'établissement. Selon les priorités locales, l'éducation aux risques majeurs, l'éducation à la santé ou la promotion de l'utilisation du vélo à l'école et pour aller à l'école, par exemple, peuvent aussi donner lieu à des projets spécifiques dans une perspective de développement durable.

Les écoles comme les établissements ont vocation à s'engager dans cette démarche de projets. Ceux-ci permettront de construire avec les partenaires, à l'initiative des équipes éducatives, des conventionnements adaptés à chaque cas afin que soient assurés la répartition des responsabilités et des engagements ainsi que la cohérence des processus éducatifs associés.

2/5

Des expérimentations inscrites dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école pourront aussi être mises en œuvre, pour explorer des formes et des contenus d'enseignement novateurs.

Texte 3 :

Circulaire n° 2010-083 du 8-6-2010 : mise en place de l'ASTEP MEN - DGESCO A1-1

L'accès à la culture scientifique et technologique est l'un des objectifs fixés par le socle commun de connaissances et de compétences. La pratique de la démarche d'investigation, la maîtrise progressive et la mobilisation de connaissances dans divers domaines scientifiques sont nécessaires dès les premières années de la scolarité obligatoire.

L'accompagnement en science et technologie à l'école primaire (ASTEP) est une des actions conduites au niveau national avec le concours de l'Académie des sciences, en complément des différents dispositifs pédagogiques déjà mis en œuvre dans les classes de l'école primaire, pour faciliter un enseignement de la science et de la technologie conforme aux programmes et qui donne aux élèves les moyens d'atteindre les objectifs de connaissances et de compétences définis par le socle commun.

La présente circulaire a pour objet de faciliter le développement de l'accompagnement en science et technologie à l'école primaire.

L'ASTEP permet à l'enseignant d'être secondé par un scientifique - étudiant, chercheur, ingénieur ou technicien d'entreprise - pour concevoir et conduire des séquences de classe permettant aux élèves de construire des connaissances scientifiques dans une démarche d'investigation. L'accompagnement favorise les échanges de savoirs et de pratiques, le partage de ressources et de compétences et contribue ainsi à rendre les sciences et les techniques accessibles au plus grand nombre.

Plusieurs modalités sont possibles, de l'accompagnement en classe sur un cycle d'activité au suivi à distance utilisant les techniques actuelles de l'information et de la communication ; accompagnement de l'enseignant avec sa classe ou accompagnement de l'enseignant seul, que ce soit pour le suivi, l'aide au projet ou encore pour la formation.

La communauté scientifique, notamment par le biais des établissements d'enseignement supérieur, s'est fortement mobilisée et a d'ores et déjà désigné un correspondant dans chaque académie.

Un réseau de correspondants académiques et départementaux a été mis en place afin d'optimiser le dispositif par la coordination, le suivi et l'évaluation des actions :

1. Un pilotage national est déjà engagé et se poursuit, sous la direction d'un comité d'orientation et de suivi de l'ASTEP. Celui-ci organise régulièrement des rencontres et séminaires nationaux afin d'accompagner la généralisation du dispositif sur les différentes académies.

2. Au niveau académique, l'IA-IPR correspondant assure la mise en relation entre la communauté scientifique et le monde de l'Éducation nationale. Il est attentif à la dynamique du réseau constitué par les différents correspondants, organise autant que de besoin des actions, rencontres, séminaires et remet chaque année au recteur un rapport sur les actions conduites et les perspectives possibles.

3. Au niveau départemental, sous l'autorité de l'IA-DSDEN, l'IEN correspondant assure auprès des autres inspecteurs en charge de circonscription l'information nécessaire à la promotion de l'ASTEP, recense les ressources disponibles et en organise une répartition pertinente selon les besoins. Il organise également, en lien avec le correspondant scientifique, un suivi des actions d'accompagnement et présente au collège des inspecteurs un bilan annuel assorti de propositions de perspectives qui alimente le rapport académique.

Cette action a pour objectif d'apporter aux enseignants un soutien à leur travail quotidien dans la classe. Les équipes de circonscription, en accompagnant cette démarche, lui donneront une pleine dimension de formation.

Il appartient donc à chaque IA-DSDEN et à chaque IEN-CCPD, dans le cadre du dispositif présenté dans la présente circulaire, de garantir localement le bon fonctionnement de l'ASTEP et de s'assurer qu'il profite effectivement aux maîtres et aux élèves.

Texte 4 :

Article de presse 500 élèves sensibilisés au développement durable avec Leclerc

La troisième édition de l'opération de ramassage des déchets Nettoyons la nature s'est déroulée sur deux jours à la plage de la Pointe.

Cela restera comme une magnifique réussite. La troisième opération de ramassage des déchets, orchestrée sur la plage de La Pointe par les responsables du Centre Leclerc, a drainé sur deux jours 500 écoliers et collégiens cap bretonnais.

Venus des établissements publics et privés, les jeunes ont affiché un bel enthousiasme et démontré un intérêt certain pour la préservation de l'environnement et notamment du cordon dunaire.

Il faut dire que le site, sauvage, somptueux - et désormais aménagé par les pouvoirs publics - se prête à merveille à de telles démarches. « Cette manifestation s'inscrit dans une volonté nationale de nos enseignes. Certains de nos véhicules, par exemple, sont électriques.

La question du développement durable nous tient à cœur », souligne Sébastien Fagotto, directeur du centre Leclerc de Capbreton.

Interventions instructives

« Au-delà du nombre d'élèves sensibilisés, la collaboration de nombreux partenaires constitue une grosse satisfaction. Le Conservatoire du littoral et l'ONF ont effectué au pied de la dune des interventions instructives.

« Cette action était menée de concert avec Alain Marron, adjoint au maire, le Sivom, le Sitcom et la Communauté de communes de Macs ». Il est intéressant de noter également la présence de certains vacanciers et autres retraités qui ont participé, lors de la collecte des déchets.

Plusieurs personnes présentes ont souhaité contribuer à la réussite de cette opération de ramassage sur la plage de La Pointe.

Source : *Sud Ouest, Bruno Magne*

8 octobre 2013

Texte 5 :

Présentation du projet de la Main à la pâte

« Quand la Terre gronde », un projet d'éducation au risque, pour l'école primaire

L'accroissement démographique et l'occupation de nouveaux espaces ont considérablement augmenté l'exposition des populations aux aléas naturels. Nombre de ces catastrophes auraient pourtant pu être grandement atténuées si les populations avaient été davantage informées, responsabilisées et préparées. Dans cette perspective, la Fondation La main à la pâte met en place à partir de mars 2012 un important projet d'éducation au risque. Plus de 4 000 guides pédagogiques sont distribués gratuitement aux enseignants de l'école primaire, qui en font la demande sur le site <www.quand-la-terre-gronde.fr>

« Quand la Terre gronde » est un projet pluridisciplinaire, conforme aux programmes scolaires, et qui s'inscrit pleinement dans le cadre de l'éducation au développement durable.

Ce projet, alliant approche locale et globale, traite de trois risques naturels en particulier (volcans, séismes et tsunamis), et d'un quatrième risque plus directement lié au contexte local (différent pour chaque école : inondation, feu de forêt, tempête, avalanche, etc.).

Les élèves mènent des activités scientifiques, expérimentales ou documentaires, et réalisent des enquêtes sur le terrain, de manière à appréhender les différents risques de la façon la plus complète et la plus responsable possible. Ils prennent conscience des aléas présents sur leur territoire et ailleurs, comprennent les phénomènes en jeu, et acquièrent une culture du risque leur permettant d'adopter un comportement adapté.

4/5

Le guide pédagogique « Quand la Terre gronde » propose une progression complète, clé en main et modulable, composée de 4 séquences indépendantes, d'éclairages scientifiques et pédagogiques, de fiches documentaires et d'outils d'évaluation. Il offre également un canevas méthodologique permettant aux classes et aux collectivités locales (en particulier les communes) de travailler ensemble sur la prévention des risques.

Le site Internet <www.quand-la-terre-gronde.fr>, d'accès libre et gratuit, est destiné à accompagner les classes tout au long du projet. Il propose des animations multimédias pour les élèves, des ressources scientifiques et pédagogiques pour les enseignants, ainsi que de nombreux outils communautaires destinés à favoriser les échanges entre les différents acteurs du projet.

La Fondation La main à la pâte accompagne par ailleurs les écoles, les circonscriptions et les collectivités par des actions de sensibilisation et de formation (animations pédagogiques, formations, conférences...).

L'école primaire et la mairie « main dans la main »

Un projet d'éducation au risque est par essence pluridisciplinaire, mobilisant des connaissances et compétences issues des sciences, de la géographie, de l'instruction civique (mais aussi des mathématiques, des nouvelles technologies, de l'apprentissage de la langue...). Il tire donc profit de la polyvalence du maître et des programmes de l'école primaire, qui encouragent une telle approche transversale.

Une autre raison pour laquelle l'école primaire offre un contexte particulièrement favorable à ce projet est la proximité qu'il y a entre cette école et la mairie sur le sujet de la prévention des risques. C'est en effet le maire qui a la responsabilité légale d'informer les habitants de sa commune des risques auxquels celle-ci est exposée... et c'est également lui qui est en charge de la gestion des écoles primaires.

Enseignants et municipalité ont tout intérêt à travailler ensemble pour répondre chacun à leurs obligations et à leurs objectifs pédagogiques. Cette approche, qui peut sembler naturelle, n'est que très rarement mise en place.

Un des objectifs du projet « Quand la Terre gronde » est justement d'offrir aux écoles et aux mairies un outil commun et une méthodologie leur permettant de travailler en partenariat sur la prévention des risques naturels

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°55

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le numérique à l'école

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Texte 2 : Extrait de « Les nouveautés de la rentrée 2013 » Donner à chacun les moyens de mieux apprendre Le numérique au service de l'école ; Ministère de l'Education nationale, la refondation de l'École fait sa rentrée, année scolaire 2013-2014

Texte 3 : Extraits article du Café pédagogique 24 Janvier 2014 Jean-Michel Le Baut

Questions posées au candidat :

- A l'appui des trois textes proposés, pouvez-vous dégager les différents niveaux impactés par cette politique publique du numérique ?

- A votre avis, quels sont les obstacles majeurs rencontrés dans les classes ? Quels leviers proposeriez-vous ?

- Que pensez-vous de l'usage des outils numériques à l'école maternelle ?

Texte 2 : Extrait de « Les nouveautés de la rentrée 2013 » Donner à chacun les moyens de mieux apprendre Le numérique au service de l'école ; Ministère de l'Education nationale, la refondation de l'École fait sa rentrée, année scolaire 2013-2014

Onze nouveaux services pour cette rentrée

Dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie du ministère visant à faire entrer l'École dans l'ère du numérique, les enseignants, les élèves et leurs parents disposeront, dès cette rentrée scolaire, de nouveaux services numériques dont la mise à disposition est effective ou le sera au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2013-2014.

Des services pour mieux enseigner et pour mieux apprendre

1. «Les Fondamentaux» à l'école primaire : une série de plusieurs centaines de films d'animation de trois minutes (en libre accès sur internet) pour comprendre, de façon ludique, les notions fondamentales liées à l'apprentissage du français, des mathématiques, des sciences, etc.
2. «English for schools» : un service de ressources numériques pédagogiques (exercices, vidéos) destiné aux 8-11 ans pour un apprentissage ludique et facilité de l'anglais en classe et à la maison (disponible pour toutes les classes).
3. «M@gistère» : un dispositif de formation continue en ligne et interactive, spécifiquement conçu pour les enseignants du 1er degré dans le cadre des heures dédiées aux actions de formation continue.
4. «Eduthèque» : un portail destiné aux enseignants du 1er et du 2nd degré leur permettant, sur accès réservé, de disposer gratuitement de ressources numériques des grands établissements publics scientifiques et culturels pouvant être mobilisées pour un usage pédagogique.
5. «D'Col» : un service d'accompagnement interactif personnalisé pour 30 000 élèves de 6e de l'éducation prioritaire, sur proposition de leur établissement et avec l'accord des parents.
6. «Prep'exam» : un accès en ligne aux sujets du brevet et du baccalauréat des trois dernières années pour permettre une meilleure préparation des candidats aux examens et accompagner les professeurs tout au long de l'année

Des services pour mieux accompagner et suivre la scolarité des élèves.

7. «Lire, une année d'apprentissage de la lecture» : un web-documentaire pour aider enseignants et parents à accompagner les enfants de cours préparatoire dans cette étape importante de leur scolarité.

8. «S'inscrire au lycée» : un service qui permet d'effectuer l'inscription au lycée directement sur internet.

9. «Ma seconde chance», «Mon stage en ligne», «Mon industrie» : un service de géolocalisation des structures de formation destiné aux jeunes en situation de décrochage, des propositions de stages en ligne et des informations pour mieux connaître les métiers des filières professionnelles

10. «Total Accès» : une application et un site mobile fournissant des informations relatives à l'orientation et à l'insertion professionnelle accessibles aux personnes en situation de handicap visuel.

11. La généralisation progressive des Espaces numériques de travail (ENT) : un ensemble de ressources et services destinés aux enseignants, aux élèves et à leurs parents et visant à faciliter les échanges sur la vie de l'établissement et à renforcer l'implication des familles dans la scolarité des élèves.

Texte 3 :

Extraits article du Café pédagogique 24 Janvier 2014 Jean-Michel Le Baut

Grenoble : Les chemins numériques du savoir

En quoi la révolution numérique invite-t-elle l'École à repenser ses missions et à réformer ses pratiques ? Les 22 et 23 janvier, l'académie de Grenoble a consacré un colloque d'enjeu national à « l'éducation aux médias » : par cet ancrage régional, il s'agit bien d'aider tous les enseignants, au plus près de leurs lieux d'exercice, de leurs préoccupations, de leurs désirs, à prendre la mesure des changements en cours et à s'emparer des nouvelles dynamiques de travail que libère le numérique. Le colloque a tracé de nouveaux itinéraires pédagogiques pour les enseignants, appelés à se faire guides de voyage dans les territoires numériques de la connaissance.

Une nouvelle intelligence ?

Avec le numérique, note Christian Jacob, deux logiques se superposent ou s'affrontent : la logique de l'interface, celle de la machine ou du logiciel, qu'il faut comprendre et maîtriser ; la logique de l'utilisateur, qui doit inventer ses usages. Le numérique favorise une intelligence pratique : l'écran se fait « champ ludique de l'homme ordinaire qui peut déployer ses ruses dans les interstices des programmes ».

Le traitement de texte invite ainsi à une réflexivité nouvelle : écrire, c'est aussi apprendre les modalités de l'édition, la lisibilité, la matérialisation d'un savoir ; c'est inscrire le texte dans un processus évolutif, avec corrections, suppressions, déplacements, ajouts ; c'est découvrir la possibilité d'une écriture collaborative, d'un enrichissement constant par l'écriture à plusieurs mains.

La lecture aussi se métamorphose. Le texte est désormais ouvert sur la bibliothèque : sur un même écran, on peut ouvrir le texte original, des traductions ou des commentaires, comme dans ces « pupitres tournants » expérimentés autrefois par les lettrés pour lire simultanément plusieurs ouvrages. De nouvelles formes de perception et d'usage des textes sont désormais possibles : on peut directement sur tablettes les surligner, annoter, marquer ; on peut en faire des espaces de dialogue et d'interaction, mettre en œuvre l'intelligence pratique du « lecteur braconnier » cher à Michel de Certeau, participer au réveil des « communautés interprétatives ». Ainsi se met en place un nouvel écosystème du texte, qui permet de passer aisément de celui-ci à d'autres textes de l'auteur, des dictionnaires, des cartes, des enregistrements audiovisuels...

Le numérique, insiste Christian Jacob, modifie les objets sur lesquels on travaille et les opérations intellectuelles qui leur étaient attachés. Avec cet « outil d'étonnement » s'ouvre un « horizon d'expérimentation ». Il doit libérer l'activité intellectuelle : celle de l'élève comme celle du chercheur. Il doit permettre le risque ; celui de l'erreur, mais aussi celui de l'exploration et de l'intuition. Avec cette boîte à outils ludique, un roman peut désormais être transformé en graphe, en nuage de mots, en carte... : autrement dit redécouvert par le lecteur.

Un art du cheminement

A plusieurs reprises, conclut Christian Jacob, l'humanité a dû faire face à des tsunamis d'informations : au temps de la bibliothèque d'Alexandrie, de la découverte du Nouveau Monde, de la diffusion du livre imprimé, de l'ambition des Lumières. A chaque fois, l'humanité a tenté de trouver des réponses pour apaiser ses angoisses : cartographie des textes, classification en genres, index, bibliographies, rassemblement et formalisation des savoirs par l'Encyclopédie. De même aujourd'hui, il s'agit d'apprendre à se repérer, à construire ses cheminement, digressifs ou focalisés. Tous les élèves sont désormais nomades, voyageurs, braconniers.

Le numérique est un art du cheminement, il faut savoir relier ou délier, maîtriser les bifurcations, connaître les lieux où on se trouve... Autrement dit, apprendre le savoir-faire du cartographe (situer les lieux les uns par rapport aux autres, par exemple repérer ce qui les lie, culturellement, politiquement, économiquement) et acquérir les compétences du géologue (connaître la nature du terrain, par exemple observer l'historique des modifications d'un article de Wikipedia). L'aptitude à comparer, mais aussi le sens critique des élèves doivent être impérativement développés : on peut, suggère Christian Jacob, travailler sur les falsifications volontaires de l'histoire, comme le négationnisme, ou encore la tentative d'effacer de nos mémoires l'importance de la culture arabe dans la civilisation occidentale.

L'enjeu est de parvenir à « une nouvelle forme d'humanisme », où l'on s'adonne à « l'ivresse de la curiosité tout en gardant la maîtrise du labyrinthe ». Le défi est de « donner aux apprenants les moyens de tracer leurs propres cartes. »

.../...

Cheminements pédagogiques

On aimeraient bénéficier du don d'ubiquité, celui que le numérique donne l'impression de posséder, pour pouvoir assister à tous les ateliers du colloque : des enseignants y témoignent d'activités et de projets variés, qui inventent des cheminements numériques et pédagogiques à travers les nouveaux « lieux de savoir » décrits par Christian Jacob

Au menu, qui comme il se doit redonne multiples saveurs au savoir : l'encyclopédie Vikidia des 8-13 ans, des écritures créatives et collaboratives via un pad pour mieux s'approprier « Les 3 Mousquetaires » ou des œuvres artistiques abordées en histoire des arts, des usages possibles en classe de Google Docs, des détournements pédagogiques des réseaux Twitter ou Facebook, l'utilisation du portail Eduthèque qui rend à tous accessibles des ressources muséales, scientifiques et patrimoniales, la création par les élèves ou par l'enseignant de jeux interactifs, une expérience d'écriture collaborative conduisant 10 classes du Rhône par le biais de l'ENT à composer des nouvelles selon le principe du cadavre exquis, la production de courts-métrages d'animation sur tablettes, une télé en collège, des journaux scolaires pour favoriser l'expression des élèves et leur apprentissage de la citoyenneté, une webradio en réseau Eclair qui utilise la pédagogie du détour pour développer des compétences diverses et restaurer l'estime de soi, des parcours pédagogiques pour aider les élèves à savoir mieux lire sur support numérique, un travail sur un site canular pour apprendre à repérer les sites fiables.../... le blog collaboratif i-voix qui permet aux élèves d'accomplir au quotidien de nouveaux gestes de lecture-écriture-publication, moins scolaires, plus sensibles, plus créatifs, pour faire vivre la littérature dans la civilisation numérique et se sentir comme « autorisés » dans leur représentation du monde...

Une École de la confiance

On donnera la conclusion à Guy Cherqui, IA-IPR, responsable du CLEMI, pour qui « compétence rime avec confiance ». « Ce qui me plaît dans le numérique, ajoute-t-il, c'est le mot lien », terme tout à la fois numérique, humaniste et pédagogique puisqu'il invite le professeur à instaurer du lien avec tous ses élèves, pas seulement ceux qui réussissent. Nous vivons dans une « école de la peur » : on y a peur de l'école, des parents, des élèves, des examens, des programmes... ; on en fait le lieu des grilles, des règlements intérieurs, du carnet de correspondance sur la table (« Vos papiers! »)... Il faut refuser cette école qui éloigne de l'adhésion à l'apprentissage et du plaisir d'apprendre, qui nourrit ressentiment et violence. L'élève doit cesser d'être un objet sur lequel déverser un savoir pour devenir pleinement sujet, pour être reconnu et estimé en, tant qu'individu. L'enseignant doit prendre conscience des révolutions du savoir, changer de posture, participer à une école non de la transmission, mais de la guidance. L'enseignement du français en particulier peut se régénérer dans l'éducation aux médias (qui d'ailleurs figure aussi dans les programmes...) : certains exercices scolaires qui y sont imposés n'ont plus aucun sens par rapport aux pratiques d'écriture réelles, c'est-à-dire numériques.

L'éducation aux médias est bel et bien « un espoir » : un espoir contre les programmes, un espoir contre le cloisonnement disciplinaire, un espoir contre la violence de l'École qui enferme les élèves entre les murs de la classe et ne reconnaît pas la capacité de chacun à s'élever. Guy Cherqui donne le dernier mot, celui qui résume une exigence qui nous est désormais collectivement impérieuse, à Jean-Jacques Rousseau : « Il en compte peu de prescrire l'impossible quand on se dispense de le pratiquer. »

Jean-Michel Le Baut

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°56

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le cyber harcèlement

Dossier :

Texte 1 : Extrait de l'article tiré du site de la MAIF_ « Réseaux sociaux, quels risques pour vos enfants ? » source site décembre 2013

Texte 2 : Extrait d'« Agir contre le harcèlement à l'école » Dossier de présentation du mardi 26 novembre 2013 (MEN et Non Au Harcèlement)

Texte 3 : Circulaire n° 2013-187 du 26 novembre 2013 « Prévention et traitement de la cyberviolence entre élèves »

Texte 4 : Extrait du guide de prévention de la cyberviolence entre élèves (Ministère de l'Education Nationale) 28 novembre 2013

Questions posées au candidat :

- Selon quelles modalités, un enseignant de cycle trois peut-il prévenir des situations de cyberviolence
- Dans quel cadre, une sensibilisation des familles à ces questions peut-elle avoir lieu ?
- Quelle doit-être l'attitude d'un enseignant qui a connaissance d'un harcèlement informatique envers un élève ?

Texte 1 : Extrait de l'article tiré du site de la MAIF décembre 2013

Réseaux sociaux, quels risques pour vos enfants ?

Votre tout petit est "poké" dans tous les sens. Il a plus de 10 "friend requests" par jour et conclut chaque injonction par "ptdlol", "mdr" ou encore "2.O" (prononcez : deux points zéro). Oui, "Jolie voiture, papa !", est devenu "Trop 2.O ta voiture papa". Votre enfant est donc un geek, un nerd ou pire encore, un "no life". Son cas n'est pas isolé. À lui seul, le réseau social le plus populaire de la planète - Facebook - réunit de plus en plus de petits français âgés de 8 à 12 ans. Cet engouement ne se fait pas sans risques, bien sûr. Quels sont-ils ? Comment les déjouer ? Quel rôle doivent jouer les parents ? On vous dit tout de manière à ce que vous retrouviez le smiley... pardon : le sourire !

Petit rappel pour les préhistonet : les réseaux sociaux sont des applications internet qui regroupent des fonctions type profils, messages, forums, etc. Ces sites offrent la possibilité de se créer un cercle d'amis "virtuels". Ils permettent également de trouver des partenaires commerciaux, un emploi ou autres. Parmi les plus connus : Facebook, Myspace, YouTube, Twitter... Ces plateformes exigent que les utilisateurs soient âgés au minimum de 13 ans pour être en mesure de s'inscrire. Mais de l'autre côté de l'écran, la réalité est tout autre.

Des cybermineurs de plus en plus jeunes

Selon la ligne d'assistance Netecoute, dédiée aux jeunes, un quart des enfants âgés de 8 à 12 ans parviennent à déjouer les restrictions d'âge des réseaux sociaux en ligne. Les modes de protection et de sécurisation, dont l'efficacité se révèle limitée, posent problème. Dominique Delorme, responsable de Netecoute nous explique qu'une déclaration d'âge suffit à s'inscrire. "Les mineurs n'ont qu'à mentir sur leur identité. Ces informations erronées cristallisent un certain nombre de pièges inhérents à l'utilisation d'internet par les enfants et les adolescents."

Le chantage à la webcam

Contre toute attente, le danger le plus répandu à l'encontre des mineurs viendrait des mineurs eux-mêmes. "Oubliez la caricature du quinqua bedonnant qui se fait passer pour un gamin dans le but d'approcher des petits jeunes", nous apprend Dominique Delorme. Le profil type du prédateur du net est un geek d'une moyenne d'âge de 13-14 ans.

Ce dernier épingle les profils sur les différents réseaux sociaux pour y trouver des incohérences : une jeune fille se faisant passer pour une lycéenne et qui parle du collège dans ses posts, par exemple. Par la suite, le jeune prédateur collecte des informations, dont il se sert pour rentrer en contact avec sa victime. Une fois la connexion établie, il met sa proie en confiance. Il devient de plus en plus intime avec elle, jusqu'à obtenir une image ou une information compromettante. À la suite de quoi, le nuisible menace sa prise de tout dévoiler, et peut donc se livrer aux chantages les plus odieux, type humiliations, strip-tease..." Ces cas sont les plus courants, commente Dominique Delorme, ils laissent des séquelles psychologiques lourdes de conséquences chez le martyr".

Réseaux asociaux

À ces situations odieuses, s'ajoutent d'autres risques. L'inscription sur un réseau social chez un enfant peut également créer ou intensifier une situation de cyberdépendance ou d'addiction à internet. Il arrive aussi que dans certaines situations, passer tout son temps libre derrière un écran à développer des relations virtuelles puisse porter préjudice aux rapports entretenus dans la vie réelle.

Dominique Delorme relate l'expérience d'un collégien qui s'amusait à insulter ses professeurs sur différents sites. Très vite, il se fait prendre, et nie être l'auteur des faits. Les preuves sont évidentes, mais ce dernier continue à soutenir son innocence... jusqu'à ce qu'il confesse au psychologue scolaire que seul son avatar est coupable !

Aussi, un excès de temps passé derrière un écran risque de perturber les rythmes vitaux des plus jeunes, influant sur leur sommeil et le temps consacré au repos et aux loisirs.

Texte 2 : Extrait de Agir contre le harcèlement à l'école : dossier de présentation mardi 26 novembre 2013

LA LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT EST L'AFFAIRE DE TOUS

Un enjeu éducatif majeur

La prévention du harcèlement et la lutte contre le harcèlement dans les écoles et les établissements du second degré constituent un enjeu éducatif majeur : le fait d'être **victime ou auteur de harcèlement entre élèves** peut être à l'origine de **difficultés scolaires**, d'absentéisme, voire de **décrochage**, et peut aussi engendrer, chez les élèves, de la **violence ou des troubles de l'équilibre psychologique et émotionnel**.

C'est notamment le cas du harcèlement qui passe par les outils de communication numérique, le cyberharcèlement, dont le développement est aujourd'hui un sujet de préoccupation pour tous les acteurs de l'éducation.

1/5

D'après les enquêtes effectuées, on peut estimer que 10 % des écoliers et des collégiens rencontrent des problèmes de harcèlement et que 6 % d'entre eux subissent un harcèlement que l'on peut qualifier de sévère à très sévère.

La loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 prévoit que la lutte contre toutes les formes de harcèlement constitue une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire.

Savoir reconnaître une situation de harcèlement entre élèves

Il est nécessaire d'identifier le harcèlement en tant que tel pour apporter les réponses les plus adaptées. Or, toute violence ne constitue pas un fait de harcèlement. L'élément constitutif du harcèlement est la répétition des comportements agressifs ou violents.

Cette violence est susceptible d'être exercée sous diverses formes : verbale, physique, morale, voire sexuelle.

L'usage des nouvelles technologies peut parfois favoriser, accroître ou induire des situations de harcèlement. On parle alors de cyberharcèlement. Les médias numériques, et en particulier les médias sociaux, présentent des risques qu'il ne faut pas sous-estimer et auxquels le système éducatif doit apporter des éclairages et des réponses. L'École doit contribuer au bon usage des médias sociaux et être systématiquement présente en cas de cyberharcèlement dont seraient victimes des élèves ou des personnels.

Pour lutter efficacement contre le harcèlement, il convient d'abord de l'identifier. Dans les écoles et les établissements scolaires, chacun doit connaître la réalité du phénomène.

.....

Texte 4 : Extrait du guide de prévention de la cyberviolence entre élèves (Ministère de l'Education Nationale)

Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement

Ce protocole type a pour objectif d'aider les chefs d'établissements et directeurs d'école ainsi que les équipes éducatives dans la prise en compte des cas de harcèlement entre élèves.

Il propose un processus décrivant les étapes du traitement des situations et indique ce qu'il convient de faire.

Ce protocole doit pouvoir être adapté à la spécificité de chaque situation, au contexte des écoles et des établissements, aux ressources partenariales et de l'environnement.

Responsabilités du traitement

Dans tous les cas les chefs d'établissement et/ou les directeurs d'école sont informés et responsables du traitement des situations de harcèlement.

Un référent peut être désigné au sein de l'équipe éducative pour organiser le traitement et contribuer à la construction de la réponse, sous la responsabilité du chef d'établissement ou du directeur d'école.

Le référent est entouré d'une équipe ressources¹.

Modalités de traitement

Les situations de harcèlement peuvent être portées à la connaissance de l'école ou de l'établissement de trois façons qui impliqueront les modalités de traitement différentes :

1) L'élève harcelé se confie :

- a) à un autre élève : l'adulte informé dialogue avec l'élève confident et l'accompagne vers le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent pour rencontrer ensemble l'élève victime
- b) à un membre de l'équipe éducative : l'adulte dialogue avec l'élève victime et l'accompagne vers le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent
- c) à ses parents : les parents sont écoutés et orientés vers le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent

2) Un élève (confident ou témoin) ou un adulte (personnel ou parent) a connaissance d'une situation de harcèlement dans l'école ou l'établissement : il est orienté ou accompagné vers le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent

3) Le référent académique a contacté l'établissement suite à la réception d'une information par l'intermédiaire du numéro vert « stop au harcèlement » :

- a) si la situation est déjà connue ou en cours de traitement, le chef d'établissement et/ou le directeur s'assurent de la bonne prise en compte du problème et en informent le référent académique.
- b) si la situation n'est pas connue, le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent prend en charge la situation pour mettre en œuvre la réponse appropriée

Accueil de l'élève victime

Le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent accueille l'élève victime, le met en confiance, rappelle le rôle protecteur de l'École.

Il recueille son témoignage :

- nature des faits, auteurs, lieux, début des faits et fréquence,
- témoins ?
- quelle interprétation l'élève fait-il de ces actes ?
- a-t-il pu réagir pour se protéger : en parler (à l'école, à la maison, dans son entourage)
- s'opposer verbalement /physiquement, fuir. Sinon pourquoi ?
- quelles sont les effets, conséquences ?

A voir à ce stade : possibilités pour l'élève de mettre par écrit ses propos ou d'être aidé par un adulte qui les transcrit. Conformément à la réglementation, ces écrits sont détruits au bout de trois mois.

Accueil des témoins

Le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent reçoit les témoins séparément.

¹ A titre indicatif, cette équipe ressources peut être composée, selon le cas, pour le premier degré du psychologue scolaire, d'un enseignant, de l'infirmière, du médecin, d'un représentant des parents d'élèves et pour le second degré, du CPE, de l'assistant chargé de prévention et de sécurité (APS), d'un enseignant, de l'assistant de service social, de l'infirmière, du médecin, du conseiller d'orientation psychologue, d'un représentant des parents d'élèves et de tout personnel dont les qualités déontologiques, relationnelles et de médiation sont reconnues.

Il évoque la situation dont l'élève harcelé serait victime et recueille leur témoignage : description des faits, leurs réactions ou non réaction, les raisons, leur part de responsabilité éventuelle, leurs propositions de résolution du problème.

Il convient de mettre l'accent sur la dimension éducative de ces entretiens.

Accueil de l'élève auteur

Le chef d'établissement, le directeur d'école ou le référent informe l'élève auteur qu'un élève s'est plaint de harcèlement. Il ne donne ni l'identité de l'élève victime ni de précisions sur les faits présumés mais demande à l'auteur sa version des faits.

Selon le degré de reconnaissance des faits, il est indispensable de rappeler les règles du vivre ensemble et les conséquences du harcèlement. En fonction de la nature et de la gravité du harcèlement, le chef d'établissement ou le directeur d'école informe l'élève des suites possibles, en termes de sanction ou de punition, et lui demande de proposer une mesure de réparation.

En cas de déni, il conviendra de rechercher des informations supplémentaires afin de clarifier la situation.

Si plusieurs élèves sont auteurs, ces derniers sont reçus séparément selon le même protocole.

Si nécessaire, réunion de l'équipe ressources qui analyse la situation et élabore des réponses possibles : mise à disposition pour intervention, écoute, soutien, proposition de mesures, orientation éventuelle.

Rencontre avec les parents

Les parents de l'élève victime sont reçus par le chef d'établissement ou le directeur d'école et le référent. Ils sont entendus, soutenus et assurés de la protection de leur enfant. Ils sont associés au traitement de la situation, informés de leurs droits. Le rôle protecteur de l'École est rappelé ainsi que la mobilisation de tous les acteurs pour assurer ce rôle.

Les parents des élèves témoins peuvent être reçus par le chef d'établissement ou le directeur d'école. Témoins actifs ou passifs du harcèlement, ces élèves jouent en effet un rôle essentiel. L'accueil et le dialogue avec les parents des élèves témoins, est donc important pour résoudre les problèmes, que les élèves témoins aient eu un rôle actif, mais également si ces derniers, par leur inaction, ont laissé faire.

Les parents de l'élève ou des élèves auteur(s) sont reçus et informés de la situation. Il leur est rappelé les conséquences des actes commis, le type de mesures possibles concernant leur enfant. Leur avis peut être demandé concernant les mesures de réparations proposées. Leur concours peut en effet être utile pour la résolution de la situation.

Si nécessaire contact de l'équipe mobile de sécurité. L'équipe mobile de sécurité peut être appelée à intervenir dans sa fonction de conseil et d'accompagnement des équipes éducatives.

Décisions de protection et mesures

Le chef d'établissement ou le directeur rencontre les élèves concernés avec leurs parents dans la configuration qui semble la plus opportune pour expliciter les mesures prises.

Il rappelle que les élèves doivent savoir que ces situations ne peuvent être tolérées, que tout est mis en oeuvre pour protéger les élèves et réagir fermement dans les meilleurs délais.

Le cas échéant :

- en cas de danger ou risque de danger : transmission d'informations préoccupantes au conseil général ou de signalements au procureur de la république
- orientation pour une prise en charge de soins et /ou de soutien psychologique
- conseils juridiques en lien avec les associations d'aide aux victimes (INAVEM) et autres services juridiques.

Suivi post événement

- Mise en oeuvre et suivi des mesures prises
- Proposition de lieu d'écoute au sein de l'établissement ou à l'extérieur
- Rencontre organisée avec l'élève victime et ses parents
- Actions de sensibilisation des élèves.
- Point d'information (non nominatif) au conseil d'école ou au conseil d'administration.

Ressources

De nombreuses ressources sont consultables sur le site du ministère :

<http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harclement/centre-de-ressources>

Citons notamment :

- Guide pratique : « Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter »
- Rapport « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école », Eric Debarbieux
- Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire – Février 2013

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°57

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La place de la laïcité à l'école primaire

Dossier :

Texte 1 : Extrait du rapport n° 219 de M. Jacques VALADE fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 24 février 2004 : L'école de la République, pilier de la laïcité – dans le cadre du projet de loi Laïcité - Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Site du Sénat

Texte 2 : Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013 - MEN - DGESCO B3-MD - Charte de la Laïcité. Ressources pour une pédagogie de la charte de la Laïcité à l'école – La charte de la Laïcité commentée

Texte 3: Article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 Août 1789 et article 11

Texte 4 : Préambule de la Constitution de 1946 –Article 13

Texte 5 : Constitution de 1958 - Article 1

Texte 6: Loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des églises et de l'État – Article 1

Texte 7 : Code de l'Éducation : la Laïcité de l'enseignement public – Articles L 141-1 et L 141-2

Texte 8 : Droits et obligations des fonctionnaires : loi n°83-634 du 13 juillet 1983

Questions posées au candidat :

- A partir de la lecture des différents documents, vous présenterez en quoi l'école est-elle concernée par cette problématique.
- En s'appuyant sur les fondements de l'école laïque, comment pratiquer la laïcité à l'école et la rattacher à l'enseignement de l'histoire des arts, des sciences, de l'histoire ou de l'éducation civique, de l'EPS, au sein des différents cycles ?
- Dans le cadre d'un enseignement à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, quelles peuvent être les limites rencontrées et quelles réponses apporter face à certains comportements allant à l'encontre des valeurs républicaines, notamment dans le cadre de la liaison école/parents ?

Texte 1 :

Extrait du rapport n° 219 de M. Jacques Valade fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 24 février 2004 : L'école de la République, pilier de la laïcité.

L'école est, par la nature même de sa mission, au cœur du dispositif laïque républicain. C'est par l'école que la laïcité a fait son entrée dans la société française. Les lois scolaires de la IIIe République ont anticipé de 20 ans la séparation de l'Etat et des Eglises en France.

L'exigence de l'Etat laïque est en effet de protéger la liberté de conscience individuelle contre toute emprise extérieure. Elle s'applique au premier chef au monde de l'école, lieu de construction des libertés, là où chacun doit acquérir les moyens d'accéder à la connaissance et à l'esprit critique.

En harmonie avec l'idéal émancipateur de la Révolution, Nicolas de Condorcet avait rappelé, dès la fin du 18e siècle, la nécessité de distinguer l'éducation et l'instruction, et donc d'exclure l'enseignement religieux de l'école publique. Selon lui, il ne faut pas admettre dans l'instruction publique ce qui « *donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions* ».

Ces principes s'imposeront pour l'école avec les lois de 1882 et 1886, qui mettent l'éducation au service de l'idéal républicain.

Pour paraphraser Ferdinand Buisson, homme politique français, cofondateur et président de la Ligue des droits de l'Homme, président de la Ligue de l'enseignement, la tâche première de la République est d'éduquer des républicains ; celle-ci repose sur la transmission de valeurs partagées, d'un patrimoine commun, et d'une conscience commune de la solidarité, par-delà les différences, de toute nature. C'est à l'école que se forge une certaine conception de l'unité nationale. Pour cela, la République fait le pari d'une éducation à la liberté, fondée sur la raison et sur des valeurs universelles, et non sur des croyances particulières et pouvant évoluer.

La loi Guizot du 28 juin 1833 marque un premier pas pour faire de l'école une « affaire de l'Etat ». Elle impose à chaque commune d'ouvrir une école publique, sans pour autant dégager l'enseignement primaire de la tutelle de l'Eglise.

Près d'un demi siècle plus tard, l'école de Jules Ferry, gratuite et laïque, est une conséquence du caractère obligatoire reconnu à l'instruction primaire, de 6 à 13 ans. La loi du 28 mars 1882 pose les fondements de l'école républicaine, fruit d'un compromis entre la laïcité et la liberté de croyance. Elle fixe le principe de la neutralité des programmes, supprime le droit d'inspection, de surveillance et de direction des écoles publiques établi par la loi Falloux au profit des ministres des cultes, remplace l'instruction religieuse par l'instruction morale, mais réserve un jour de vacance par semaine, renvoyant ainsi l'instruction religieuse en dehors de l'enceinte scolaire et des heures de classe (article L. 141-3 du code de l'éducation).

Jules Ferry, dans sa *Lettre aux instituteurs*, en donnera la justification : « *L'instruction religieuse appartient aux familles, l'instruction morale à l'école. Le législateur a voulu séparer deux domaines : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous* ».

La loi du 30 octobre 1886, dite loi Goblet, prolonge la loi de 1882, en confiant à un personnel exclusivement laïc l'enseignement dans les écoles publiques (article L. 141-5 du code de l'éducation).

La démarche est pacificatrice : elle vise à réunir les futurs citoyens autour d'un sentiment d'appartenance commune qui transcende les clivages, notamment religieux, sans pour autant nier le fait religieux lui-même. Ainsi, aux termes de la loi de 1905 concernant la séparation des églises et de l'Etat, l'Etat doit assurer aux élèves la liberté de culte, en mettant à leur disposition un service d'aumônerie au sein des établissements scolaires, comme dans les prisons et les hôpitaux.

Dans la *Lettre aux instituteurs*, Jules Ferry leur adresse un avertissement fameux : « *Vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant* » ; « *avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire.*

Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité ». Ce rôle de l'instituteur, « hussard noir de la République », n'est pas démenti par Péguy quand il écrit que celui-ci ne doit en rien être le représentant du Gouvernement, mais « le représentant de l'humanité ».

La laïcité à l'école, garantie de la liberté de conscience des élèves, est le corollaire de son idéal émancipateur. Pour réaliser l'ambition de privilégier l'universel sur le particulier, elle traduit cette exigence d'égalité et de respect mutuel entre ceux qui croient et ceux qui ne croient pas.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°58

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La lutte contre le harcèlement et les violences scolaires à l'école

Dossier :

Texte 1 : Circulaire N°2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école. MEN DGESCO

Texte 2 : Circulaire N°2006-125 du 16 août 2006 relative à la prévention et à la lutte contre la violence scolaire - L'acte pédagogique et le cadre éducatif, premiers socles de prévention.

Texte 3 : Chartes d'engagement contre le harcèlement : MEN

Texte 4 : Circulaire N°2011-31 du 25 août relative à l'instruction morale à l'école primaire. MEN DGESCO

Texte 5 : JO N°0266 du 16 novembre 2013, texte N°55, Avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école.

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur la lecture des différents documents, vous présenterez en quoi l'école est concernée par la problématique de la violence et du harcèlement à l'école et comment l'articuler avec un enseignement à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière ?
- Quels support et quelle démarche d'apprentissages mettriez-vous en place pour de réelles luttes contre la violence et le harcèlement ? Proposez une progression sur un cycle.
- Comment amener les différents protagonistes de la vie de l'enfant (parents, associations) à être acteur dans cet enseignement moral et civique au même titre que l'école ?

Texte 3: Charte d'engagement contre le harcèlement : MEN

« *Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves. Il s'agit d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique qui se répète régulièrement.* » (Olweus, 1993)

Le harcèlement est un phénomène qui concerne 10 à 15 % des enfants et adolescents en âge de scolarité obligatoire en France.

Le harcèlement existe à toutes les étapes de la scolarité. Toutefois, les risques sont les plus forts en fin de primaire et au collège, période charnière de la construction de soi et de son affiliation au groupe.

Or, les conséquences psychologiques, sociales et scolaires, à court comme à long terme, pour la victime comme pour l'agresseur, peuvent être graves : décrochage scolaire, voire déscolarisation, désocialisation, anxiété, dépression, somatisation, conduites autodestructrices, voire suicidaires.

Aussi, toute la communauté éducative doit être mobilisée pour prévenir ces situations, permettre aux élèves victimes de sortir du silence, demander et obtenir de l'aide, pour traiter les situations de harcèlement avérées et faire cesser ce phénomène. Les initiatives qui mobilisent la participation des élèves dans la création d'outils de prévention et celles qui s'appuient sur les ressources de l'environnement doivent être encouragées.

La présente charte offre le cadre de référence des engagements de l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement.

Texte 4 : Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011 relative à l'instruction morale à l'école primaire.

Ce sont les échanges entre élèves, appuyés sur une réflexion dont les objectifs sont garantis par le maître, qui permettent d'en faire émerger le sens moral. Quel que soit le support retenu, il s'agira de mettre en exergue une valeur ou une règle fondamentale. Ainsi les échanges permettent-ils d'expliciter les justifications présentées par les élèves, de les valider ou de les invalider au regard de la morale universelle et, en les classant, de leur donner une pleine qualification juridique, morale ou éthique. Tout au long de ce travail, la parole du maître doit accompagner l'élève vers une pensée argumentée et justifiée, notamment au cycle des approfondissements.

Texte 5 : Journal Officiel n°0266 du 16 novembre 2013, texte n° 55, Avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école

I. — Quel sens donner à l'enseignement moral et civique ?

L'objectif ne peut être d'imposer une morale, mais de participer à la formation d'individus autonomes et de citoyens responsables.

4. Il convient de rappeler que la mission du service public de l'éducation nationale n'est pas seulement de faire acquérir des connaissances et des qualifications. L'insertion sur le marché de l'emploi est devenue une dimension particulièrement importante aux yeux de l'opinion, des familles et des jeunes. Toutefois, elle ne doit pas occulter les autres finalités du système éducatif : former l'enfant en tant qu'adulte en devenir et en même temps le futur citoyen. Si l'éducation relève en France d'un service public à caractère national, c'est parce que celui-ci doit assurer l'effectivité du droit à l'éducation, à la fois dans l'intérêt de chaque enfant, mais aussi dans une perspective d'intérêt général. Dans cette perspective, la loi met au rang des missions de l'école la transmission des valeurs de la République.

Cette mission transversale concerne tous les programmes et tous les niveaux de la scolarité. Cependant, il a été instauré un enseignement particulier — dénommé en fonction des degrés et des cycles tantôt « éducation civique », tantôt « instruction civique », tantôt « éducation civique, juridique et sociale » — qui met l'accent sur les fonctionnements des institutions et les droits. Le constat que l'on peut faire est que cet enseignement est dans les faits très inégalement dispensé et relativement fragile, face à des disciplines considérées comme plus « fondamentales ».

5. Il est clair que l'objectif d'un enseignement moral et civique ne peut se justifier par la seule recherche d'une élimination des incivilités. L'objectif doit être double : d'une part, aider les élèves à intégrer dans leur comportement les valeurs fondatrices de la République, indispensables pour vivre ensemble, et en particulier l'égalité entre filles et garçons ; d'autre part, les amener à développer leur raison et leur esprit critique, ce qui en chacun fait de lui un être autonome et responsable. L'objectif doit être à la fois de participer à la construction de la personnalité de chacun dans le respect de son individualité et de ses particularités, et de contribuer à faire de tous des citoyens responsables. En aucune façon, la finalité ne peut être d'imposer une morale officielle ou dominante, mais bien plutôt la construction d'une culture éthique, donnant aux élèves une compétence leur permettant de se forger une morale personnelle.

6. Pour autant, peut-il s'agir d'un « enseignement », au même titre que les autres ? Notons d'abord que la seule mention d'un « enseignement de morale », vite compris comme un « cours de morale », risque fort d'engendrer chez nombre de jeunes l'effet inverse de celui qui est attendu. Cet enseignement ne peut se faire par des « cours », mais par la réflexion explicite et critique sur la façon de vivre ensemble, réflexion aidée par chaque membre de la communauté éducative. Il faudra être très vigilant à ce que cet enseignement ne soit pas perçu comme un combat de certaines valeurs contre d'autres, mais au contraire comme l'ouverture à des réponses différentes, à des sens variés que chacun peut donner à sa vie, dans le respect des autres. Il faut permettre à chacun de comprendre comment faire émerger dans des cultures diverses une part d'universel qui permet justement le lien à autrui, quel qu'il soit. C'est dans cette perspective que la laïcité est fondamentale comme instrument permettant à tous d'exercer son libre arbitre, à l'abri des dogmatismes de toute nature.

7. La CNCDH (commission nationale consultative des droits de l'homme) tient à souligner que la formation morale et civique des élèves, si elle doit être fondée sur la formation de l'esprit critique et de la capacité à débattre, ne va pas sans l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, notamment ceux relatifs aux droits de l'homme et à la lutte contre les discriminations. La Commission recommande donc de maintenir des enseignements d'instruction civique identifiés et dotés d'un programme spécifique, dans lequel on ne manquera pas de faire figurer les contextes historiques, culturels et sociaux dans lesquels se sont construits les droits et les lois. Elle recommande également de mettre tout particulièrement l'accent dans la formation, sur l'universalité des droits et leur interdépendance, ainsi que sur les risques des discriminations tant directes qu'indirectes.

8. La CNCDH estime que, compte tenu des évolutions actuelles en matière de technologies de l'information, l'éducation à l'informatique et à l'image doit être une dimension comprise dans la formation morale et civique. Le développement des nouvelles technologies doit non seulement faire l'objet d'une formation technique, mais également d'une formation en termes de respect de soi-même et des autres, de droits et d'éthique. Les technologies de l'information et de la communication sont des outils qui permettent une large ouverture sur le monde et la diversité des cultures ; mais ils font en même temps courir des risques importants en matière d'accès aux données personnelles et de protection de la vie privée, ainsi que de diffusion de rumeurs, de discours racistes ou discriminatoires et de pratiques délictueuses voire criminelles. Leurs utilisateurs peuvent en être les premières victimes ; ils peuvent également être responsables volontairement ou non de graves atteintes envers autrui. Il s'agit de faire comprendre aux jeunes les enjeux, mais aussi les dangers pour soi et pour autrui de l'usage de ces nouvelles technologies, et de les rendre responsables de leurs pratiques [...].

9. Les objectifs qui doivent lui être assignés excluent de faire de cet enseignement moral et civique une discipline spécifique avec un horaire inscrit dans l'emploi du temps : au contraire, toutes les disciplines doivent y contribuer et être interrogées au regard de leur contribution à une culture commune et partagée qui vise à donner du sens aux enseignements et à les mettre en perspective. Ces temps peuvent varier en fonction du niveau dans la scolarité, mais devraient partir soit d'une situation qui fait débat, tirée de l'actualité, de l'histoire, de la fiction ou de l'art, soit de la réalisation d'un projet commun, et ils devraient viser un travail collectif. Dans ce sens, il importe de former les élèves à la discussion argumentée et de leur apprendre à interroger les idées, pour ensuite se les réapproprier [...]

12. Enfin, il apparaît comme essentiel que les enseignants, et plus largement les personnels de l'éducation, soient formés à cet enseignement nouveau, à la fois pour maîtriser ses finalités et ses contenus, et pour maîtriser une pratique aussi exigeante que nouvelle. Si les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) doivent bien sûr être mises en mesure d'assurer la formation des nouveaux recrutés et de développer la recherche en ce domaine, la CNCDH recommande qu'un effort tout particulier soit fait en matière de formation continue. Tout retard ou toute insuffisance en ce domaine pourrait, quelle que soit la qualité des instructions et des programmes, aller à l'encontre des objectifs poursuivis. [...].

II. - Pour éduquer aux droits et faire partager les valeurs de la République, le système éducatif doit donner l'exemple du respect des droits et de la non-discrimination

Les établissements scolaires doivent être exemplaires en matière de vivre ensemble, de respect des droits et de lutte contre les discriminations.

14. Ce sont d'abord les pratiques, celles des adultes comme celles de l'institution, qui doivent montrer aux enfants et aux jeunes ce qu'impliquent le respect des personnes et le sens que l'on veut donner à une vie commune, à l'école mais aussi à l'extérieur. L'école doit être le lieu du vivre ensemble, il convient donc qu'elle soit régie par des règles connues et respectées de tous, mais qu'elle soit aussi un lieu dans lequel sont garantis les droits des enfants et des jeunes et où s'effectue l'apprentissage de la démocratie. Elle doit également être le lieu qui exclut toute discrimination, directe ou indirecte. La CNCDH considère que ces dimensions doivent être explicitement présentes dans les règlements intérieurs et/ou les projets des écoles et établissements de second degré. Elle recommande de sensibiliser et de former les personnels à la lutte contre toutes les discriminations : cette préoccupation devant être prise en charge tant dans la formation initiale que dans la formation continue.

18. Enfin, l'école doit elle-même être exemplaire dans l'accomplissement de ses missions, elle doit assurer l'effectivité du droit à une éducation de qualité pour tous et partout, et lutter contre les inégalités. [...]

La CNCDH tient à préconiser un certain nombre d'axes qui lui semblent essentiels :

— développer la coopération plutôt que la concurrence au sein des classes et des établissements, former les personnels aux pédagogies de la coopération et au développement de modes d'évaluation alternatifs

— mieux informer l'ensemble des parents sur le fonctionnement du système éducatif et les associer à ce fonctionnement en privilégiant le dialogue et la qualité des relations parents-enseignants, en étant particulièrement attentif à la participation des familles en situation de précarité sociale

La CNCDH considère que le nouvel enseignement moral et civique doit avoir pour objet de faire connaître, comprendre et pratiquer, à tous les élèves, les valeurs et principes de la République, qui sont la condition de la capacité à vivre ensemble. La finalité de cet enseignement doit être la construction d'une culture éthique qui articule la formation d'une conscience éthique personnelle et l'assimilation des repères éthiques communs.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission

2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°59

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Enseigner par et au numérique à l'école

Dossier :

Texte 1 : Extrait de la conférence de presse de Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, en présence de Fleur Pellerin, ministre déléguée chargée des petites et moyennes entreprises, de l'innovation et de l'économie numérique, le jeudi 13 décembre 2012 : « Stratégie pour le numérique à l'École ». Publication sur le site Eduscol.

Texte 2 : Article extrait de la revue « Cahiers pédagogiques », n° 498 de Juin 2012 : « Génies contre incompétents ». Périne BROTCORNE. Formatrice de cadre dans le secteur social et culturel, chargée de recherches au Centre de recherche travail et technologies de la fondation travail-université de Namur.

Questions

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser quels sont les enjeux d'un enseignement par le numérique et au numérique dès l'école primaire ?
- En quoi consistent les compétences numériques, pour l'enseignant ? Pour l'élève ?
- En quoi et à quelles conditions les usages des outils numériques à l'école peuvent-ils contribuer à faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants ? Illustrez votre propos par des exemples précis.

Texte 1

Faire entrer l'École dans l'ère du numérique : un impératif pédagogique et un projet de société

(...)

Une communauté éducative convaincue des bénéfices du numérique pour l'École

Un sondage réalisé en novembre 2012 auprès d'enseignants, de parents et d'élèves a confirmé l'existence de fortes attentes en matière de numérique éducatif (Le numérique à l'École, sondage Opinionway pour le ministère de l'éducation nationale - novembre 2012). Ainsi, 92% des enseignants et des parents, et 98% des élèves estiment que le développement du numérique à l'École est une bonne chose. Selon 95% des enseignants, 93% des parents et 96% des élèves, le numérique permet de rendre les cours plus attractifs. Ils sont respectivement 74%, 75% et 87% à considérer qu'il accroît l'efficacité des enseignements et 79%, 81% et 84% sont d'avis qu'il favorise la participation des élèves.

(...)

Une formation au et par le numérique pour les enseignants et personnels d'encadrement

La formation au et par le numérique fera partie intégrante des enseignements dispensés au sein des futures écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dans le cadre de la formation initiale comme de la formation continue. L'objectif de cette formation sera de savoir maîtriser les outils sur le plan technique, mais aussi, et surtout, de mettre le numérique au service des apprentissages en classe, de créer des ressources pédagogiques adaptées aux élèves ou encore d'utiliser les services de communication pour mieux impliquer les familles. Cette formation aura elle-même recours aux technologies numériques. Un premier jeu de modules de formation en ligne sera ainsi accessible dès la rentrée 2013, préfigurant la naissance d'un "campus numérique". L'investissement dans le développement des usages pédagogiques du numérique sera par ailleurs reconnu et valorisé dans les carrières.

Des ressources pédagogiques de qualité et accessibles à tous dans le cadre d'un service public de l'enseignement numérique

Le projet de loi pour la refondation de l'École prévoit l'instauration d'un service public de l'enseignement numérique. Ce service public offrira aux écoles et aux établissements des services numériques permettant de compléter les enseignements existants et de faciliter la mise en oeuvre d'une aide personnalisée pour les élèves en difficulté. Il proposera également aux enseignants une plate-forme de partage de leurs productions pédagogiques, d'autres ressources numériques à utiliser en classe, des contenus et services destinés à leur formation initiale et continue, ou encore des outils de suivi des élèves et de communication avec les familles.

(...)

Des nouveaux services proposés aux enseignants, aux élèves et aux parents dès la rentrée 2013

Si la stratégie présentée aujourd'hui est inédite, c'est aussi parce qu'elle comprend une offre de nouveaux services numériques à destination des enseignants, des élèves et des parents. Cette offre sera mise en place de manière progressive entre 2013 et 2017, mais plusieurs services seront opérationnels dès la rentrée 2013 afin que l'ambition pour le numérique à l'École puisse s'incarner rapidement et concrètement dans les classes et dans le quotidien des enseignants et des élèves, notamment :

- un service de soutien scolaire en ligne en français, mathématiques et anglais pour 30 000 élèves en difficulté dans des établissements de l'éducation prioritaire ;
- l'accès en ligne à des sujets et éléments de correction du brevet et des baccalauréats général, technologique et professionnel ;
- un dispositif interactif sur l'apprentissage de la lecture, pour les enseignants et les parents d'élèves de CP ;

- une collection de ressources numériques et de films d'animation pédagogiques centrée sur l'acquisition des fondamentaux ;
- une offre de contenus et de services numériques visant à favoriser l'apprentissage de l'anglais dans le 1er degré, appelée English for Schools ;
- un site web de géolocalisation des solutions de formation pour les jeunes décrocheurs ;
- un service d'accès aux informations relatives à l'orientation adapté aux élèves en situation de handicap.

Le brevet informatique et internet (B2i) pour les élèves

La certification des compétences des élèves dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) se généralise. Les brevets informatique et internet (B2i) sont des **attestations de compétences développées par les élèves** tout au long de leur cursus lors d'activités intégrant le numérique. Les élèves de l'école au lycée et les apprentis sont concernés par cette attestation. Le B2i entre dans le socle commun de connaissances et de compétences à l'école et au collège. Il correspond à la compétence 4.

Cinq domaines sont évalués et leurs items sont présentés dans des référentiels pour chaque niveau :

- Domaine 1 : s'approprier un environnement informatique de travail
- Domaine 2 : adopter une attitude responsable
- Domaine 3 : créer, produire, traiter, exploiter des données
- Domaine 4 : s'informer, se documenter
- Domaine 5 : communiquer, échanger

Ces domaines tiennent compte des évolutions d'internet et du développement des usages pédagogiques du numérique : les compétences à acquérir pour le B2i école et le B2i collège ont ainsi été redéfinies afin de mieux préparer les élèves à un usage responsable de ces technologies.

Texte 2: Article extrait de la revue « Cahiers pédagogiques », N° 498 de Juin 2012 : « Génies contre incomptétents ». Périne BROTCORNE. Formatrice de cadre dans le secteur social et culturel, chargée de recherches au Centre de recherche travail et technologies de la fondation travail-université de Namur.

La rengaine est aujourd’hui bien connue : les jeunes disposeraient d’une maîtrise innée et inédite de l’environnement numérique, là où de nombreux enseignants peineraient à trouver leur place. Qu’en est-il vraiment ?

L’idée reçue d’expertise numérique des « *digital natives* » repose sur des constats bien réels : l’immersion généralisée des jeunes dans l’univers numérique. En France, en 2010, 96% des jeunes de quinze à vingt-cinq ans utiliseraient internet, dont 75% d’entre eux au quotidien ¹. Une étude de Médiamétrie, publiée deux ans plus tôt, dévoilait que 70% utilisaient plusieurs médias numériques simultanément et que 80% des dix millions de blogs publiés sur la toile appartenaient aux jeunes de cette génération ².

Qu’il s’agisse de se délasser, de jouer, de communiquer, de s’informer ou de travailler pour l’école, le recours aux outils numériques est devenu quasiment machinal. Leur utilisation est bien une véritable habitude culturelle, d’autant plus facile à adopter que la convivialité accrue des dispositifs actuels demande peu de formation technique et rend la manipulation d’internet assez intuitive.

Manipuler avec une facilité déconcertante les fonctionnalités d’un moteur de recherche ne suffit pas à trouver des informations en ligne pertinentes.

2/3

Alimenter allégement son profil Facebook au quotidien ne rend pas du même coup capable de participer à un projet collaboratif de publication dans le cadre scolaire.

La France dispose, depuis récemment, d’un outil statistique unique pour évaluer les compétences de la génération dite « digitales natives » : le taux de succès au certificat informatique et internet (C2i), dont les résultats sont disponibles pour une période de cinq ans. Ce certificat est aujourd’hui passé par l’ensemble des étudiants entre la première et la troisième année universitaire. Il évalue le niveau des étudiants en ce qui concerne la recherche sur internet et le niveau de base en bureautique. Et contre toute idée reçue, le taux de réussite est inférieur à 36% en 2010, ce qui est toutefois supérieur aux années précédentes !

DES LACUNES CACHEES

Les résultats d’autres enquêtes étrangères vont dans le même sens en Belgique, par exemple, une enquête qui a évalué les compétences en recherches d’information en ligne des étudiants rentrant à l’université a montré que seuls 26% des étudiants savaient exploiter correctement les ressources trouvées sur le web et moins de 15% d’entre eux en évaluer la pertinence ³ ! Derrière l’aisance apparente des jeunes face aux écrans, se cachent donc bien des lacunes au niveau des compétences informationnelles et stratégiques qui rompent avec l’image d’une génération experte.

A l’inverse, il est fort probable que la plupart des enseignants ne passent pas tout leur temps branchés sur internet et que certains ne disposent pas d’une culture numérique à part entière. S’il est vrai qu’ils sont encore nombreux à ne pas avoir transformé leurs habitudes professionnelles et leur manière d’enseigner face à l’arrivée du numérique, il n’en demeure pas moins que beaucoup disposent de compétences numériques non négligeables. En témoigne la dernière enquête en date du ministère de l’Education nationale ⁴ : 95% des enseignants, collèges et lycées confondus, utilisent les TIC tant à des fins personnelles que professionnelles dans le cadre de la préparation de leurs cours, dont les deux tiers au quotidien. Ils les utilisent avant tout pour chercher de l’information (78%), élaborer des supports de

cours (76%) et créer des exercices, schémas, graphiques (60%). Les compétences dont ils disposent sont d'ailleurs liées à ces usages : 70% d'entre eux déclarent bien maîtriser la recherche et l'évaluation d'informations sur le web et plus de la moitié déclarent bien maîtriser la réalisation de documents texte et multimédias. Voilà des domaines justement que les élèves maîtrisent peu ou prou.

AFFAIRE COLLECTIVE

Cette difficile généralisation des usages du numérique dans les actes pédagogiques est moins à imputer au manque de compétences numériques des enseignants à titre individuel, qu'à la culture de l'institution scolaire et à celle du métier d'enseignant qui, sinon brident, du moins freinent le développement des usages : la lourdeur et le découpage des programmes disciplinaires, les contraintes horaires des activités scolaires, l'espace d'apprentissage souvent confiné au cadre de la classe, la conception classique du modèle d'enseignement, l'absence d'encadrement du matériel numérique constituent autant de freins à la multiplication d'expériences pédagogiques innovantes, qui exploitent le potentiel collaboratif et coopératif des TIC (au sein de la classe ou entre classes, entre disciplines ou même entre établissements. (...)

3/3

1 Enquête Eurostat

2 Médiamétrie, L'observatoire des usages internet, avril-juin 2008.

3 Paul Thirion, Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en communauté française de Belgique, rapport de synthèse, CIUF et Groupe EduDOC, 2008.

4 Michel Quéré, « Les Tic en classe au collège et au lycée : éléments d'usage et enjeux ». les dossiers du ministère de l'Education nationale, n° 197, octobre 2010

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°60

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Place de l'élève dans la scolarité réfléchie sur la base des textes de lois

Dossier :

Texte 1 : Histoire et changement ; Orienter sans réformer ; Michèle Sellier, inspectrice générale honoraire, ancienne rectrice ; Education & management, N°35, page 22 (05/2008)

Texte 2 : Publication au Journal officiel de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

[Refondons l'École] - Communiqué de presse - Vincent Peillon - 09 juillet 2013

Site du Ministère de l'Education Nationale :

<http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole.html>

Questions posées au candidat :

Description de la situation :

Problématique soulevée : Position de l'élève dans l'évolution du système ?

- A partir de l'ensemble des textes proposés pourriez-vous présenter une évolution quant à la place occupée par l'enfant dans le système scolaire ?
- En quoi cette place attribuée par les différentes lois d'orientation vous semble-t-elle engendrer aussi une évolution dans le positionnement professionnel du professeur ?

Texte 1

Dossier : Histoire et changement

Michèle Sellier, inspectrice générale honoraire, ancienne rectrice

On a beaucoup dit que la loi d'orientation de 1989, comme son nom l'indiquait, proposait plus des instruments d'organisation qu'une véritable réforme. Vingt ans plus tard, les éléments d'innovation réelle qu'elle contenait sont cependant toujours au cœur des débats.

Comme son titre l'indique, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi " Jospin ", alors ministre de l'Éducation nationale, doit être analysée d'abord comme une loi " d'orientation ", et non comme une réforme. Face à la seconde vague d'explosion scolaire (le taux de bacheliers passe de 25 % en 1975 à 50 % en 1990), elle modifie peu de dispositions de la grande loi précédente, datant de plus de quinze ans : la loi Haby du 11 juillet 1975 insistait déjà, en effet, sur la mission de l'École de favoriser l'égalité des chances. La loi d'orientation de 1989 s'inscrit dans le cadre des lois de décentralisation du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985. Selon trois éminents spécialistes¹ : " Elle ne bouleverse pas le dispositif structurel en place, mais organise une nouvelle façon de gérer l'action pédagogique ". Elle place " l'élève au centre du système éducatif " et l'établissement scolaire au cœur de son environnement. " Le projet d'établissement devient un élément moteur d'une dynamique nouvelle ", selon les termes utilisés dans le rapport annexé à la loi. Dans les années 1980, une telle démarche pédagogique n'est pas propre à la France. On constate, ailleurs en Europe, une même tendance². Mais la loi d'orientation apporte, pour la France, des innovations réelles.

L'élève au centre du système éducatif

Dès l'article 1, la loi annonce : " Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ". Le droit à l'éducation doit garantir à chacun, en premier lieu, de développer sa personnalité, puis d'élever son niveau de formation. L'accent est mis sur l'initiative du jeune et son travail personnel autonome, à charge pour le jeune de construire son projet personnel scolaire et professionnel : " Le jeune construit son orientation au lieu de la subir ". L'élève n'est plus un concept abstrait. Il devient une personne, un acteur responsable. La diversité des élèves est prise en compte. Ce même article 1 énonce pour la première fois l'obligation pour l'école de favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes³.

L'établissement au cœur de son environnement

Un contexte idéologique nouveau marque la fin de la méfiance de l'école vis-à-vis des influences extérieures, consensus qu'on retrouve dans la plupart des pays européens. Chaque école, chaque établissement scolaire doit élaborer son projet d'établissement, dans le respect des objectifs nationaux mais en englobant les relations avec l'environnement socioculturel et économique. Les activités périscolaires s'ajoutent aux activités scolaires. Le projet d'établissement devient le nouveau pivot de la gestion du système éducatif. S'il appartient au chef d'établissement et à ses collaborateurs, en particulier les conseillers d'éducation (dont le rôle pédagogique est ici affirmé pour la première fois), de définir le projet pédagogique, le projet d'établissement, qui inclut ce dernier, doit être élaboré avec la participation de toute la " communauté éducative " et de tous les partenaires de l'école.

Dès l'article I, la loi fait mention de cette " communauté éducative ". Alors que la notion de " communauté scolaire " figurait déjà dans la loi Haby, la loi de 1989 la qualifie d'" éducative ", terme employé pour la première fois dans la circulaire VERGNAUD de 1982 sur la vie scolaire. À plusieurs reprises, la loi d'orientation fait référence à cette communauté scolaire qui comprend en particulier, outre les élèves, les parents, dont le rôle est réaffirmé (article 10), les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé (ATOS, article 14) qui, concourant directement au service public de l'éducation, voient leur importance soulignée. Les partenaires de l'école (administrations, collectivités territoriales, entreprises et associations) ont dorénavant toute leur place dans le service public de l'éducation. Cette évolution est bien conforme à l'esprit des lois de décentralisation. Elle consacre la collaboration entre l'école et l'entreprise déjà affirmée à plusieurs reprises, en particulier par l'adoption de la loi d'orientation et de programmation du 15 juillet 1982 relative au développement technologique de la France.

Pour la première fois, des établissements peuvent s'associer en réseau pour la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation. Le projet peut servir de base à un contrat passé avec l'autorité académique, justifiant l'attribution de moyens spécifiques.

Une formation universitaire commune

Elle sera dispensée dans le cadre des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), dont l'article 17 annonce la création. Ces instituts conduisent les actions de formation initiale des enseignants et participent à leur formation continue (dont l'importance est réaffirmée), ainsi qu'à la recherche⁴. Parallèlement la plupart des pays européens ont, au même moment, adopté un statut universitaire pour les instituts formant les enseignants, selon une alternance entre théorie et pratique professionnelle et distribuant la même formation aux différents corps d'enseignants. Il faut souligner, en France, la création d'un CAPES spécifique pour le recrutement des documentalistes, qui consacre la reconnaissance de leur rôle pédagogique. Le rapport annexé fait référence à l'urgence de la mise en œuvre d'une des recommandations du rapport Migeon⁵ préconisant l'adoption d'un plan en faveur de la lecture. Il mentionne également le rapport Bourdieu et Gros⁶, dont les principes, énoncés en particulier à propos de l'organisation des filières d'enseignement, devront faire l'objet de colloques régionaux. Le lancement d'un plan national d'équipement audiovisuel des établissements est mentionné. Les formations devront s'ouvrir à la dimension européenne et internationale, développant la connaissance des cultures et des langues étrangères. L'article 6 crée un Conseil national des programmes, qui sera supprimé par la loi du 23 avril 2005.

Système scolaire et obligations de résultats

Pour la première fois, la loi ne se contente pas d'organiser le système scolaire et fixe, dans son article 3, des objectifs chiffrés de résultats à obtenir dans les dix ans : 100 % d'une classe d'âge au niveau du CAP ou du BEP et 80 % au niveau du baccalauréat, reprenant ainsi une politique affichée depuis 1984. En outre, conformément à l'article 2, tous les enfants de trois ans doivent être accueillis en maternelle, et dans les zones défavorisées, dès l'âge de deux ans. La lutte contre l'échec scolaire se traduit également, dans la loi, par une organisation de la scolarité en cycles (article 5), prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. De la maternelle à l'enseignement supérieur, les passages de cycles doivent assurer la continuité éducative. Dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé. L'accent est mis sur l'évaluation de tout le système éducatif, de celle des élèves à celle de l'administration centrale.

Vingt ans après

Il aura fallu attendre 2005 pour qu'une nouvelle loi, la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, vienne compléter celle de 1989. La place de l'élève au centre du système éducatif a fait l'objet d'une forte contestation, l'école étant suspectée d'avoir réduit ses exigences en prenant en compte, de façon excessive, les besoins des élèves. L'interrogation sur la place de l'élève dans l'école est au cœur d'un débat idéologique révélateur de l'absence de consensus sur l'institution elle-même⁷. Le projet d'établissement est toujours à l'honneur, mais la quête de l'autonomie de l'établissement se poursuit dans le contexte d'une décentralisation non aboutie. En Europe, comme l'écrit Jean-Michel LECLERQ, " ce saucissonnage français des responsabilités territoriales par domaine et par niveau fait figure d'exception⁸ ." La formation dispensée dans les IUFM fait l'objet de nombreuses critiques. La loi de 2005 prévoit qu'avant avril 2008, les IUFM devront être intégrés dans les universités. Le débat se poursuit sur la question de savoir quel type d'enseignant on veut former. La réflexion sur les contenus des enseignements est toujours en cours. On tend aujourd'hui à mettre l'accent sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux dans le cadre d'un socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi de 2005. Le système éducatif n'a toujours pas atteint les objectifs chiffrés que fixait la loi de 1989 et que la loi de 2005 a réaffirmés et développés dans le rapport annexé à la loi. Les sorties sans diplôme et sans qualification constituent toujours un problème grave non résolu et le pourcentage d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat reste inférieur, depuis 1995, à 70 % d'une classe d'âge. Confortant la logique d'une organisation du système éducatif par cycle, la loi de 2005 a prévu la mise en place du " projet personnalisé de réussite éducative " (PPRE), en se fixant pour objectif de diminuer le taux de redoublement, qui reste un fléau français.

La France, en effet, détient un record dans ce domaine parmi les pays de l'OCDE : 38 % des élèves âgés de 15 ans déclaraient en 2003 avoir redoublé au moins une fois⁹.

Education & management, n°35, page 22 (05/2008)

-
- (1) Durand-Prinborgne C., Lelièvre C. et Robert A.D., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3e édition, 2005.
- (2) Eurydice, *Réformes dans l'enseignement obligatoire*, 1984-1994, Eurydice/Bruxelles.
- (3) Mosconi N., *La mixité de l'enseignement secondaire : un faux semblant*, puf, 1989.
- (4) Rapport D. Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989.
- (5) Rapport M. Migeon, *La réussite scolaire*, 18 mai 1989.
- (6) Rapport P. Bourdieu et F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 8 mars 1989.
- (7) Sellier M. " La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 ", *Politiques et management public*, 23, n°1, mars 2005.
- (8) Leclercq J.-M., " Le singulier... ou le pluriel ? ", *Éducation et management*, n° 28, 2005.
- (9) Regards sur l'éducation, 2006, OCDE.

Texte 2

Publication au Journal officiel de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

[Refondons l'École] - Communiqué de presse - Vincent PEILLON - 09/07/2013

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été publiée au Journal officiel, mardi 9 juillet 2013. Cette publication intervient après plusieurs mois de débats parlementaires dans les deux chambres et sans que la loi ait été déférée au Conseil constitutionnel par l'opposition. Par cette loi, le Parlement concrétise l'engagement du Président de la République de faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la Nation.



Les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés et le texte crée les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités. Les moyens sont au rendez-vous puisque le texte confirme la création de **60 000 nouveaux postes** dans l'éducation.

C'est sur le premier degré que se concentreront les efforts les plus importants avec, notamment, **la scolarisation des moins de 3 ans et des dispositifs innovants comme le "plus de maîtres que de classes"** dans les secteurs les plus difficiles, mais aussi grâce à **l'introduction d'une langue vivante obligatoire dès le CP et à la redéfinition des missions de l'école maternelle et au renforcement des liens avec le collège**.

La loi instaure également les **Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)**, qui seront chargées de la nouvelle formation professionnalisante des enseignants et de l'ensemble des professionnels de l'éducation. Ils y recevront une formation à la fois théorique et pratique leur permettant d'entrer progressivement dans le métier et d'y acquérir une culture commune.

En créant le **service public du numérique éducatif** qui mettra en ligne des ressources pédagogiques et des logiciels au service des enseignants, des élèves et de leurs parents, la loi de refondation permet à l'école d'entrer dans l'ère du numérique.

L'école pourra ainsi apporter aux élèves une véritable éducation aux médias, clé de la citoyenneté à venir. Onze services numériques seront disponibles dès la prochaine rentrée.

Avec **les projets éducatifs territoriaux (PEDT)**, la loi met la concertation locale au cœur de la question éducative ; c'est dans ce cadre que pourront être élaborés des projets prenant en compte la globalité des temps de l'enfant (scolaire, périscolaire, extrascolaire), notamment dans le cadre de la **réforme des rythmes scolaires au primaire**. Pour accompagner les communes qui engagent cette réforme dès 2013, la loi prévoit la création d'un fonds d'amorçage dont les modalités viennent d'être précisées.

Enfin, l'école refondée est pleinement investie dans sa mission éducatrice : dans le cadre du **nouvel enseignement moral et civique**, du primaire à la terminale, les enseignants pourront faire connaître, éprouver et pratiquer, à tous les élèves, les valeurs de la République qui sont la condition de notre capacité à vivre ensemble.

Ces valeurs seront rappelées par **l'affichage de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen** et symbolisées par **l'apposition du drapeau et de la devise de la République sur les façades de chacune des écoles et de chacun des établissements scolaires publics**.

Avec la publication de cette loi, la refondation de l'école va pouvoir continuer à se concrétiser sur le terrain. Ces changements seront en effet visibles dès la rentrée 2013 dans les établissements scolaires.

Site du Ministère de l'Education Nationale :

<http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole.html>

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°61

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Travailler en équipe de cycle

Dossier :

Texte 1 : « Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme »
Propos de Philippe PERRENOUD, recueillis par Isabelle SEBERT
<http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/entretien.htm>

Texte 2 : Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif à l'école primaire et au collège : extraits

Questions posées au candidat :

Description de la situation :
Problématique soulevée : Se positionner dans l'évolution du système ?

- Comment, à la lecture de ce texte, percevez-vous, les enjeux de la mise en place des cycles ?
- Quels leviers et/ou obstacles imaginez-vous ?
- Sur cette analyse, percevez-vous le positionnement d'un débutant dans le métier au sein d'une équipe comme particulièrement difficile ?

Texte 1

Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme

Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, Philippe Perrenoud s'est beaucoup penché sur la question du travail en équipe au sein des établissements scolaires. « Plus vite dit que fait ! », nous dit-il, en pointant les différents atouts et conditions de réussite de l'exercice mais aussi ses limites.

Aujourd'hui, le travail en équipe des différents adultes (enseignants et acteurs de la vie scolaire) qui interviennent auprès d'une classe est largement encouragé, notamment pour lutter contre l'échec et la violence scolaires. Mais derrière l'injonction, la réalité des pratiques n'est-elle pas très diverse ?

Au sens strict, une équipe est un groupe constitué, identifié comme tel par l'organisation, dont les membres sont connus et qui fonctionne comme un acteur collectif. Les divers adultes qui interviennent dans une classe ne constituent pas, en ce sens, une véritable équipe. Ils forment éventuellement un réseau. Qu'on parle d'un véritable collectif ou de coopérations bilatérales, la question de la réalité des pratiques se pose. La culture du management ne jure que par le travail d'équipe et la coopération, et les affiche donc dans les cahiers des charges et les organigrammes, ce qui peut favoriser de vraies coopérations en leur donnant un statut officiel, voire un caractère obligatoire. Mais il peut y avoir de larges écarts entre les pratiques réelles et ce qui est censé se passer. Coopérer n'est pas facile, les acteurs ne le font que s'ils y trouvent un sens. Sinon, ils font semblant.

Dans le système éducatif, ce n'est même pas nécessaire puisque la coopération est au mieux recommandée, jamais exigée ou alors de manière très limitée.

Quels bénéfices tant pour les membres de l'équipe, pour les élèves que pour la bonne marche d'un établissement peut-on attendre de cette forme d'organisation du travail ?

Travailler en équipe peut être la concrétisation d'un esprit et de valeurs communautaires, par exemple dans l'enseignement confessionnel. Mais en général, les enseignants choisissent de commencer ou de continuer à travailler en équipe parce qu'ils y voient des avantages par rapport à l'individualisme.

Des avantages pour les élèves, au service du bien commun ? C'est la réponse politiquement correcte. Il reste que peu d'enseignants travaillent durablement en équipe s'ils n'y trouvent pas leur compte, d'une manière ou d'une autre. Ce peut être dans un registre plus « égoïste » : rompre une certaine solitude, trouver un lieu de parole, échanger des idées, partager des ressources ou des tâches, faire à plusieurs ce qu'il est impossible de mener seul, se sentir soutenu dans les moments difficiles, faire front commun face à l'institution ou à l'adversité.

Cela n'exclut nullement des avantages pour les élèves : le travail en équipe est à terme favorable à la cohérence pédagogique et éthique, à la lutte contre l'échec et à la pédagogie différenciée, à la pratique réflexive et à l'innovation, donc à la qualité de l'enseignement. C'est une des sources positives de la stabilité relative du corps enseignant et de la constitution d'un établissement en communauté de travail fédérant des équipes.

Ces bénéfices montent en puissance au fur et à mesure que les fonctionnements collectifs deviennent plus efficaces et moins coûteux. Dans un premier temps, travailler en équipe prend plus d'énergie pour des résultats décevants. Il faut dépasser cette phase centrée sur la construction d'une équipe en quête de routines économiques, de modes de régulation efficaces, d'un équilibre satisfaisant entre fusion et individualisme.

Quelles sont les conditions suffisantes pour qu'émerge un véritable travail d'équipe ? Faut-il se fixer un projet précis, un objectif commun ? Faut-il une reconnaissance institutionnelle ? Est-ce que cela peut s'imposer ou doit-on rester sur la base du volontariat ? Comment régler les problèmes pratiques d'organisation ? Y a-t-il d'autres conditions ?

Lorsque l'équipe est imposée par l'organisation du travail, elle n'est pas invitée à définir ses propres buts, sa seule fonction est de mettre la coopération au service des finalités du système, en optimisant la division du travail, les synergies, la créativité, la flexibilité, etc.

Si c'est une équipe de volontaires, ses membres ont nécessairement un projet commun. Certes, il est censé s'inscrire dans le projet d'établissement, qui respecte lui-même les finalités du système éducatif, mais si l'équipe n'a pas de projet, elle n'a pas de raison d'être, en particulier lorsqu'elle se construit sans soutien de l'institution, voire en rupture avec elle, à l'image de certaines équipes innovatrices ou militantes.

Ce projet peut être plus vague, paradoxalement, si les équipes sont reconnues par l'institution, voire favorisées, par exemple dans le choix des horaires d'enseignement ou le regroupement des locaux, mais sans que tout le monde soit obligé²³³ de travailler en équipe. Il faut alors un projet, mais

sans doute moins affirmé, moins combatif.

Lorsque l'appartenance à une équipe est réglée par l'organisation du travail, il n'y a ni choix mutuel des premiers équipiers, ni cooptation des nouveaux. On « fait avec » une composition décidée par l'encadrement. Chacun doit alors savoir travailler avec n'importe quel autre professionnel qualifié, qu'il ait ou non pour lui de la sympathie, qu'il partage ou non des valeurs ou une vision du métier.

Lorsque l'équipe est fondée sur le volontariat, elle suppose un contrat négocié entre équipiers, un choix mutuel, des rapports d'estime réciproque, voire d'amitié ou de complicité idéologique. Toutefois, les affinités électives évoluent et la pratique du travail d'équipe peut opposer et éloigner des enseignants qui se croyaient très proches, ou au contraire rapprocher des équipiers qui au départ ne se connaissaient pas très bien et n'étaient pas sur la même longueur d'onde. Le choix mutuel, par ailleurs entravé par les modes de gestion du personnel, se fonde parfois sur des critères peu réalistes en regard de ce qui compte vraiment dans la coopération quotidienne. Il se peut qu'un accord sur le niveau de bruit ou de désordre tolérable dans une classe soit un préalable plus important qu'un consensus sur les orientations de l'Éducation nationale...

Il n'est pas toujours simple de créer une équipe, quelqu'un doit prendre l'initiative, donc courir le risque d'avoir l'air de chercher du pouvoir, tenter d'enrôler des collègues en leur demandant un surcroît de travail et de temps de réunion. Il est plus difficile encore de durer, de surmonter des crises, des conflits, des moments de découragement suivis d'un repli de chacun sous sa tente.[...]

Si le chef d'établissement considère les équipes comme des appuis bienvenus plutôt que des contre-pouvoirs menaçants, il assumera plus volontiers une gestion plus compliquée.

Le problème n'est pas plus simple pour l'inspection, si elle ne connaît que des individus alors que c'est un travail d'équipe qu'il faudrait évaluer. Quant à la législation, elle ne fait aucune place à la responsabilité collective et aux droits des équipes.

Si la coopération devenait la règle, la figure s'inverserait, les règles, les principes de gestion et les logiciels seraient progressivement conçus pour que l'institution puisse dialoguer avec des collectifs constitués et tenir compte de leurs besoins, sans être obligée de déroger ou de bricoler des solutions de fortune.[...]

La régulation interne d'une équipe ne s'improvise pas. De quelles façons régler la question du leadership, gérer les conflits, communiquer afin que chacun de ses membres s'y retrouve ?

Les organisations qui imposent le travail en équipe nomment généralement un « chef d'équipe », parfois situé dans la ligne hiérarchique, parfois primus inter pares reconnu comme porte-parole de l'équipe. C'est à lui que revient la responsabilité de la régulation. Dans les équipes d'enseignants, ce rôle n'est pas institué et la tentation est grande de penser que des adultes sont parfaitement capables de s'autogérer.

Je crois au contraire indispensable qu'une équipe se donne un porte-parole qui la représente auprès d'interlocuteurs extérieurs : chef d'établissement, autres équipes, pouvoirs locaux, institutions de formation ou de recherche. Il est plus vital encore qu'elle désigne en son sein un animateur, un coordinateur, dont la tâche la plus évidente est de convoquer, de préparer et d'animer les réunions, de s'assurer que les décisions sont notées et mises en œuvre, d'être garant de la fidélité au projet et du respect du contrat entre équipiers.

Est-ce une fonction de service ou un véritable leadership professionnel ? Sans doute a-t-on besoin des deux, comme à l'échelle de l'établissement : un gestionnaire qui se soucie de « faire tourner la boutique » et un visionnaire, qui tire en avant. On ne trouve pas toujours une personne réunissant ces qualités et lorsque cela se produit, cela peut l'installer durablement dans le rôle et lui donner trop de pouvoir. Un leader qui a trop d'idées et trop d'avance sur le groupe peut devenir une sorte de « tyran » ou de Surmoi et finir par incarner le projet contre ses auteurs.

Une équipe casse lorsqu'elle ne sait pas gérer les conflits, tolérer d'immenses différences en dépit du projet commun, faire avec des rythmes de vie et de travail asynchrones et accepter des périodes de marée basse entre des périodes d'effervescence. Un leader infatigable et omniprésent peut être une source d'épuisement ou de culpabilisation des équipiers moins disponibles ou énergiques.

Peut-être faut-il privilégier un « leadership distribué » dont un animateur serait la plaque tournante. Une équipe bénéficie d'un animateur sensible à la diversité, soucieux que chacun trouve sa place et puisse s'exprimer, attentif à divers équilibres, gérant la tension structurelle entre individualisme et collectivisme, entre soucis de la vie quotidienne et projet à long terme, entre visions différentes, entre degrés inégaux d'implication, allant des équipiers qui investissent tout dans la vie d'équipe à ceux qui protègent leur autonomie et leur vie privée.

Il serait cependant naïf d'attendre d'un seul animateur qu'il prenne en charge à lui seul la régulation du fonctionnement de l'équipe. C'est une responsabilité collective, qui doit reposer sur une culture

partagée de la coopération et de ses aléas. Dans la vie d'un collectif, il y a inévitablement des divergences, des conflits, des crises, des moments de déstructuration. Cela n'a rien d'anormal. L'essentiel est de savoir les gérer et les dépasser. Au besoin en se faisant aider par un médiateur externe, au minimum en instituant des moments de régulation ; un simple « ça va, ça va pas » peut faire surgir des frustrations ou des agacements à gérer.

Il importe aussi de résister à la tentation de l'acharnement thérapeutique. Une bonne équipe sait décider de sa propre dissolution, plutôt que de se laisser mourir à petit feu, dans le non-dit, ou d'éclater dans un conflit majeur. Pourquoi maintenir une équipe dont le sens n'est plus évident pour les équipiers ? Qu'une équipe meure « de sa belle mort » ne la dévalorise pas.

Au long de sa carrière professionnelle, un enseignant peut faire partie de plusieurs équipes, fort différentes. Il peut s'autoriser des phases d'individualisme alternant avec des phases d'investissement dans un collectif. Bref, travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme.

Pensez-vous qu'il faille réserver ce fonctionnement en équipe aux seuls établissements qui accueillent un public difficile ?

Dans les établissements de type ZEP ou REP, on n'a pas vraiment le choix, le travail en équipe semble une question de survie et de santé mentale, une condition pour avoir envie de rester, en affrontant les difficultés ensemble.

Certes, dans les établissements où tous les élèves apprennent avec aisance, la lutte contre l'échec n'est plus le moteur principal du travail d'équipe. Il y a cependant de moins en moins d'établissements qui accueillent un public « facile ». Et pourquoi attendre d'être dans des situations désespérées pour coopérer ? Si ce n'est pas pour assurer les apprentissages essentiels, supposés acquis, ce peut être pour contribuer au développement et à la qualité de vie de tous, élèves et enseignants, pour innover dans d'autres registres (travail interdisciplinaire, technologies, ouverture sur la cité, échanges, engagement dans de grands projets) ou encore pour mieux éduquer à la citoyenneté, domaine dans lequel on ne fabrique pas directement des inégalités de réussite scolaire, mais qui prépare à vivre ensemble. Que le défi soit l'éducation ou l'instruction de base, aucun établissement lucide ne se vantera d'avoir résolu tous les problèmes.

Échanger sur ses pratiques, réfléchir en commun à l'approche du métier, élargir son champ d'intervention au-delà de sa seule discipline... En fait, le travail en équipe n'induit-il pas une transformation de la profession d'enseignant ?

Sans doute. Rompre avec l'individualisme, c'est construire une nouvelle identité, développer de nouvelles solidarités et de nouvelles compétences. La coopération professionnelle est une des dimensions de la professionnalisation du métier d'enseignant. L'un des problèmes, c'est que l'image du métier reste très individualiste et de manière générale trop éloignée de la réalité du travail dans les établissements d'aujourd'hui. Rien ne garantit par conséquent que les jeunes enseignants sont plus spontanément portés à coopérer. Cela va dépendre de la place faite à cette dimension dans la formation initiale. [...]

Il faut évidemment que les modes de gestion des établissements évoluent vers la pleine reconnaissance des équipes, que la main gauche du système n'ignore pas ce que fait sa main droite.

Propos recueillis par Isabelle SEBERT

<http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/entretien.htm>

© SCÉRÉN - CNDP

Créé en février 2008 - Tous droits réservés. Limitation à l'usage non commercial, privé ou scolaire.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N° 62

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : S'approprier le langage et l'écrit à l'école maternelle

Dossier :

Texte 1: Extrait du BOEN Hors-série N°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes de l'école primaire, Programmes de l'école maternelle, pp.12-13

Texte 2 : Site Eduscol : « Pour une première culture littéraire à l'école maternelle »
<http://eduscol.education.fr/cid73204/seLECTION-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

Texte 3 : Site Eduscol (extrait) « Le développement de l'enfant »
<http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

Questions posées au candidat :

- Quelles connaissances et compétences faut-il travailler dans le domaine de la maîtrise de la langue pour réussir les apprentissages fondamentaux au cours préparatoire ?
- Pourquoi une première culture littéraire est-elle essentielle à l'école maternelle ?
- Quelles actions pourriez-vous envisager pour favoriser une liaison grande section/cours préparatoire de qualité ?

Texte 2 : Site Eduscol « Pour une première culture littéraire à l'école maternelle »

<http://eduscol.education.fr/cid73204/seLECTION-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

Permettre à chaque élève de l'école maternelle de découvrir la langue par la fréquentation régulière, quotidienne, d'œuvres choisies est une pratique déterminante dans l'accès à une première culture littéraire.

Une première expérience de lecteur

L'enjeu de la démocratisation culturelle passe, dès l'entrée à l'école maternelle, par l'appropriation d'un fonds partagé d'histoires, de textes, d'albums, constamment enrichi par la production éditoriale contemporaine.

La diversité des œuvres proposées vise à installer, en lien avec l'expérience singulière des enfants, une progressivité des pratiques et apprentissages culturels de la section de tout-petits à la grande section : écouter une histoire, racontée ou lue, la raconter à son tour ; comprendre une histoire, ce qui motive l'action des personnages... ; interpréter une histoire dans un contexte, repérer et apprécier les effets de langue ou de langage, repérer et apprécier les interactions entre le texte et l'image ; se familiariser avec la matérialité du livre, la diversité de l'objet-livre ; mettre en relation plusieurs histoires mémorisées... feuilleter, découvrir, s'approprier, choisir un livre ;

[...]

Une sélection organisée en deux grandes parties

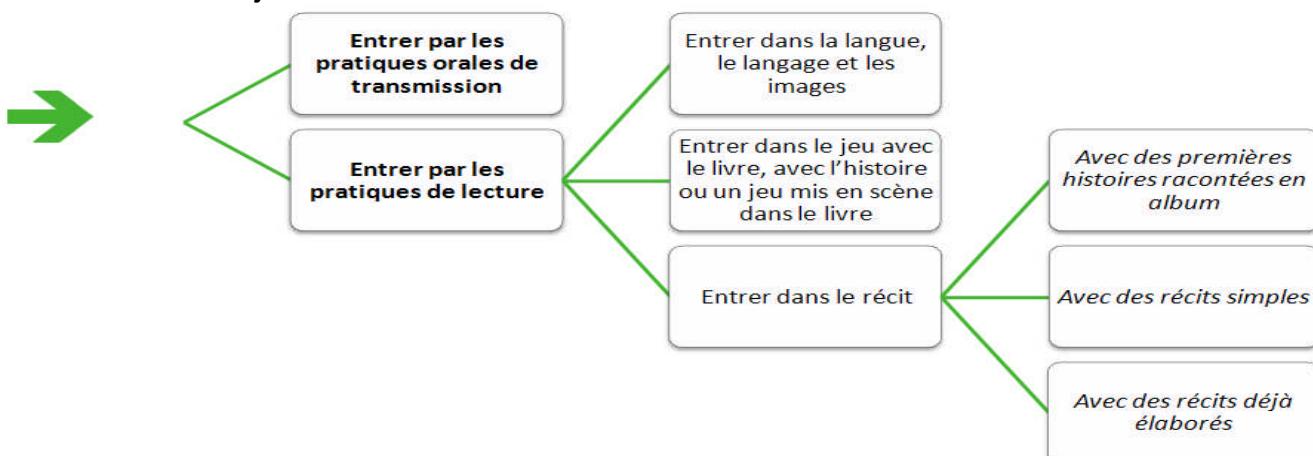
Pour construire cette première expérience de lecteur, développer une sensibilité esthétique au langage, à la langue, aux images, établir une familiarité avec les livres et entrer dans une communauté de lecteurs, une organisation spécifique des titres est proposée :

Deux grandes parties structurent la sélection :

- la première s'appuie sur des **pratiques orales de transmission** (raconter, conter, dire, théâtraliser, mettre en scène,...) ;
- la seconde est organisée à partir des **pratiques de lecture**.

Trois catégories plus spécifiques sont proposées dans cette seconde partie :

- **entrer dans la langue, le langage et les images** ;
- **entrer dans le jeu avec le livre, avec l'histoire ou un jeu mis en scène dans le livre** ;
- **entrer dans le récit**, en distinguant trois niveaux : **des premières histoires racontées en album** qui préfigurent le récit, **des récits simples** qui relèvent de formes canoniques fréquentes, **des récits déjà élaborés**.



Les œuvres choisies sont classées en raison de leur dominante, mais beaucoup peuvent également être utilisées dans plusieurs catégories. Cette sélection ne présente qu'une seule œuvre pour chaque auteur, à l'exception des anthologistes, afin de favoriser la connaissance d'un plus grand nombre d'entre eux. Elle précise pour chaque titre retenu une édition, même pour les œuvres patrimoniales ou classiques, la diversité des éditions pouvant modifier, de manière importante, l'accessibilité d'un texte et son niveau de difficulté de lecture pour d'aussi jeunes élèves.

Texte 3 : Site Eduscol (extrait) « Le développement de l'enfant »

<http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant. [...]

Le développement langagier

Le langage permet de communiquer avec son entourage, d'échanger des pensées et des expériences et de représenter le monde. Son acquisition représente une conquête fondamentale de la petite enfance au cours de laquelle un enfant passe de la communication non verbale aux mots isolés et à la capacité de créer des énoncés jamais entendus.

L'explication de cette acquisition est multiple et fait débat. Si l'espèce humaine est en quelque sorte "programmée" pour traiter le langage, en compréhension et en production, il n'en demeure pas moins que la maîtrise du langage se développe dans des interactions sociales.

Deux aspects de cette acquisition, au moins, font consensus :

- les régularités dans la trajectoire d'acquisition : les premiers mots apparaissent au cours de la deuxième année, souvent utilisés seuls, avant d'être combinés dans de courtes phrases ; l'ordre d'acquisition des mots à fonction grammaticale (articles, pronoms, etc.) ; l'usage progressif de différentes fonctions du langage ;
- la diversité des facteurs qui la déterminent : les capacités perceptives conditionnent la discrimination des séquences sonores et leur identification ; les partenaires de l'enfant, notamment les adultes, peuvent stimuler plus ou moins ses compétences sociales et linguistiques à travers les interactions de la vie quotidienne ; le traitement langagier des notions de temps, de causalité ou d'ordre dépend du niveau de développement cognitif ; les régularités linguistiques propres à une langue donnée (terminaisons de verbes, par exemple) facilitent l'acquisition de certains termes.

L'école s'est longtemps intéressée davantage à l'écrit (lecture, écriture, production écrite) qu'à l'oral, bien que la maîtrise de l'un soit dépendante de l'autre. Les difficultés à l'oral au cours des premières années, notamment en compréhension, s'accompagnent souvent de difficultés ultérieures, à l'écrit et dans des tâches complexes.

Les différences interindividuelles dans le développement langagier

Les différences interindividuelles sont nombreuses, et certaines sont observables dès les premiers mois. Des bébés en interaction fréquente avec des adultes qui leur répondent babilent plus que les autres. L'âge d'apparition des premiers mots, la dimension et la composition du lexique vers deux ans, la complexité syntaxique des énoncés ou les fonctions du langage utilisées par les enfants varient également.

Le caractère à la fois intégré et cumulatif du développement langagier fait qu'on observe souvent une association entre plusieurs aspects, par exemple entre richesse du vocabulaire et complexité syntaxique. Il existe également des styles d'acquisition du langage différents selon les expériences de communication des enfants avec les adultes.

Certains enfants sont considérés très tôt comme des interlocuteurs par des adultes qui les encouragent souvent à s'exprimer verbalement et prennent le temps de leur répondre, alors que d'autres ont une expérience plus limitée.

Langage oral et langage écrit

Il existe bien des différences entre langage oral et langage écrit (physiologiques, contextuelles, etc.). Le second n'est pas une simple transcription sur papier du premier et relève d'un enseignement formel. Mais les processus cognitifs impliqués dans les deux sont largement semblables et permettent d'expliquer certaines corrélations entre la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit (par exemple entre conscience phonologique et débuts de la lecture).

Le langage oral constitue également le vecteur de nombreux apprentissages, prédicteur de réussite scolaire. La détection et la prise en charge précoce des troubles du langage est un enjeu fort pour l'école maternelle.

Quelques étapes du développement langagier

- **0-3 mois** : Produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie, reconnaît une syllabe dans des énoncés différents.

- **4-6 mois** : Babillage, contrôle de la phonation. Préférence pour le langage adressé au bébé, catégorise les voyelles, premiers échanges communicationnels.
- **7-9 mois** : Produit plusieurs syllabes, chantonner. Comprend des mots en contexte, détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).
- **10-12 mois** : Production des premiers mots, essaye de nommer les objets montrés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières entre les mots.
- **1 an - 2 ans** : Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.
- **2-3 ans** : Modifie ses demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.
- **3-4 ans** : Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.
- **4-5 ans** : Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
- **5-6 ans** : Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.
- **7-11 ans** : Utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.
- **Et après...** : Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture-compréhension, des capacités argumentatives.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°63

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La place des parents à l'école

Dossier :

Texte 1: Circulaire 2006-137 relative au rôle et la place des parents à l'école parue au BOEN N° 31 du 31 août 2006

Texte 2 : Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 parue au BOEN N° 15 du 11 avril 2013

Questions posées au candidat :

- En quoi l'information et la communication aux familles revêt-elle un caractère incontournable à l'école ?

- En quoi la qualité des rapports famille-Ecole peut-elle avoir une incidence sur les résultats scolaires des élèves ?

- Quelles stratégies de communication pourriez-vous développer envers les familles les plus éloignées de la culture de l'Ecole ?

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES

**Epreuve d'admission
2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle**

SUJET N°64

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'innovation

Dossier :

Texte 1 : Clarifier la notion d'innovation, Jacques Georges, Les Cahiers pédagogiques

Texte 2 : La refondation de l'école faite sa rentrée - Edito des ministres MEN août 2013

Texte 3 : La refondation de l'école fait sa rentrée - La priorité à l'école primaire MEN Août 2013

Question posée au candidat :

- Quel éclairage est donné par le texte sur les pratiques innovantes ?
- Quels types de projets pouvez-vous mettre en œuvre dans une classe et quelles plus-values pouvez-vous espérer en tirer chez vos élèves ?

Texte 1

Clarifier la notion d'innovation Jacques Georges¹ L'innovation est-elle un bien en soi ?

Célestin Freinet : « Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot nouveau ou nouvelle qui nous a fait tant de tort parce qu'il laisse croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace, notre travail scolaire. Pour cette fin, nous employons les outils qui nous paraissent le mieux répondre à nos besoins, qu'ils soient anciens ou nouveaux. Nous devons même dire que nous nous méfions, au contraire, de la nouveauté qui est trop souvent mercantilisé et que nous savons prendre dans la tradition tout ce qu'elle contient de sagesse, de bon sens et d'adaptation au milieu et aux nécessités humaines [...] Notre route, on s'apercevra à peine qu'elle est nouvelle : l'herbe y gagne bien vite les talus ; les charrettes y creusent quelque peu leurs ornières. Mais ce sera une belle route familière, utile à ceux qui l'emprunteront, et où tout le monde passera, parce qu'elle remplacera avantageusement le vieux chemin²². »

Donc, ne pas confondre innovation et prurit de changement, instabilité.

Il faut clarifier de même le terme de tradition : s'agit-il d'éléments de la culture que l'on estime plus ou moins indispensables à la formation d'un homme et d'un citoyen d'aujourd'hui, s'agit-il de maintenir les priviléges des classes ou des catégories qui avaient seules le bénéfice de cette culture, s'agit-il seulement de pratiques dont on a l'habitude (la maîtrise ?) et que, par la même, on estime également indispensables ? On observera d'ailleurs que bien des éléments que l'on croit être traditionnels, en leur accordant alors le respect dû à ce qui est ancien (pourquoi ce respect a priori d'ailleurs ?), ne sont en fait que des innovations plus ou moins récentes, et qui ne relèvent pas de la catégorie des éléments incontournables (par exemple, la classe d'une heure, qui scande le temps des lycées et collèges, ne date que du début du XX^e siècle ; les épreuves écrites du baccalauréat ne remontent qu'au milieu du XIX^e siècle ; l'enseignement simultané au début du XIX^e siècle, la classe d'élèves du même âge au XVII^e siècle, etc.) : on a donc longtemps vécu sans eux.

Il n'y a pas lieu de stigmatiser a priori toute tradition. Après tout, de même que les religions établies ont souvent été, à leur origine, des sectes, la tradition a été, le plus souvent, d'abord une innovation.

Ce qui compte, ce n'est donc pas l'innovation (que les opposants appelleront changement) ou la tradition (que les opposants appelleront conservatisme), mais le contenu de l'innovation, le contenu de la tradition, Disraeli à l'appui : « Je suis radical pour changer ce qui est mauvais, et conservateur pour garder ce qui est bon... Il faut tout changer pour que tout reste pareil. » Ou encore Marguerite Yourcenar dans ces Mémoires d'Hadrien : « Même là où j'innovais, j'aimais à me sentir avant tout un continuateur. »

L'important n'est pas de faire du nouveau,
mais de faire du vrai et du bon.

On ne devrait pas parler d'innovation sans adjoindre un adjectif au terme. [...]

On voit alors qu'il faut distinguer plusieurs types d'innovation, qui se croisent plus ou moins avec des niveaux institutionnels.

L'innovation respiration qui empêche de s'endormir dans la routine des cours répétant d'année en année les mêmes contenus, assortis des mêmes exercices, même si ces cours et exercices sont valables (négligeons la caricature : la même plaisanterie répétée chaque année au même moment du cours). On est là au niveau individuel du professeur dans sa classe, qui se renouvelle, varie son cours, ses exercices, son rapport avec la classe.

Une variante : l'innovation concours Lépine. La mise au point suivie de la mise en œuvre d'une idée ponctuelle, par exemple une modalité d'évaluation ou un type d'exercice particulier. On est toujours au niveau individuel, mais cela peut être une source d'inspiration pour d'autres (ainsi, j'avais vu mon maître de

¹ Jacques Georges, professeur agrégé de géographie à la retraite, enseigna en école normale d'instituteurs puis en IUFM. Actuellement vice-président du CRAP-Cahiers pédagogiques, il est aussi responsable syndical (SGEN-CFDT), et suit particulièrement les questions pédagogiques.

² L'Éducateur prolétarien, mai 1939, cité par Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, 1996

stage, et ce bien avant 1968, évaluer les écrits en faisant trois tas : bon, mauvais, entre les deux, un tas trop gros étant lui-même ensuite divisé en trois, etc., ce qui revenait à comparer et classer au lieu de noter dans l'absolu sur une échelle plus fine mais illusoire ; plus tard, je me suis inspiré de cette pratique).

L'innovation locale. Une classe (un enseignant dans le premier degré, l'équipe des professeurs d'une classe dans le second degré) ou un établissement (ou une école ; mais cela peut être seulement une fraction d'établissement, par exemple l'ensemble des classes du même niveau) décide d'un changement dans son organisation ou son fonctionnement.

Cela peut consister en une *innovation par importation* d'éléments ou d'intervenants extérieurs au système scolaire, que ce soit dans la classe ou dans l'établissement, pour aérer, ouvrir, enrichir, confronter.

L'innovation création. Un groupe élabore un projet, répondant à un but défini, et cherche les moyens, matériels, réglementaires, humains, de le mettre en œuvre. C'est la création d'écoles différentes, d'*«écoles nouvelles»*, etc.

L'innovation réforme. C'est-à-dire un changement que l'on décide d'appliquer à l'ensemble du système ou à une partie de celui-ci. Il y a là intervention-décision de l'autorité hiérarchique et le succès de la réforme dépend évidemment, en plus de sa valeur propre, des conditions de sa décision (avec ou sans consultation ou débat) et de sa mise en application (annonce, éventuellement formation complémentaire, éventuellement moyens supplémentaires).

On peut faire rentrer dans cette typologie la plupart des innovations repérées. Elles renvoient au jeu des pouvoirs. Dans les premiers types, c'est un individu ou une équipe restreinte qui se saisissent de fait (de fait, car ce n'est pas nécessairement toujours à la suite d'une démarche de type politique qui mettrait en cause justement la notion de pouvoir) d'un pouvoir sur ce qu'ils font ; les derniers, par un ensemble plus important d'acteurs, appliquent des décisions plus ou moins extérieures (plus ou moins, car ils ont peut-être joué un rôle dans la décision de changement).

Entre les différents niveaux repérables, il peut y avoir contradiction ou, mieux, tension. Par exemple, la notion de projet est une innovation, génératrice elle-même d'innovations, qui pose le principe d'une certaine indépendance des acteurs locaux par rapport aux décisions venant d'en haut, et d'un effort pour préciser les perspectives du travail commun au lieu de se borner à suivre une routine. Mais on voit se superposer aux projets d'établissement ou d'école des projets de département ou de circonscription, des projets académiques et des projets ministériels, chacun des échelons de la hiérarchie (du ministre au recteur, à l'inspecteur d'académie, à l'inspecteur de l'Education nationale) tenant à montrer qu'il lui revient de préciser en le restreignant le champ de validité des perspectives des échelons inférieurs, et/ou qu'il se méfie de ce qui pourrait être élaboré à ces échelons ; moyennant quoi les projets de ces échelons inférieurs risquent de se trouver vidés de sens ou réduits à ne porter que sur des détails, qui ne méritent peut-être pas alors de rentrer dans le champ de l'innovation, et la motivation des acteurs de la base risque de s'en trouver considérablement refroidie.

Or une chose semble sûre : une équipe d'enseignants dans un établissement, un établissement dans une circonscription, etc., ne s'impliqueront dans la mise au point d'un projet puis dans sa mise en œuvre, avec tout ce que cela veut dire en termes de temps d'échanges, de documentation, de discussion, etc., que si ce projet porte sur des sujets d'importance significative. [...]

Quels peuvent être alors ces éléments significatifs et motivants ? L'organisation et la répartition du temps, l'organisation des groupes (leur taille, leur composition, leur rôle, leur vie intérieure), les activités proposées ou imposées à la collectivité scolaire, les supports et procédures de l'évaluation, les rapports entre la collectivité scolaire et l'extérieur (environnement de quartier, commune, autres établissements scolaires proches, liens avec des entités, plus ou moins lointaines, etc.), une part des contenus de l'enseignement.

Pour chacun, il y a lieu de déterminer quelle est la marge d'initiative possible, et à quelles conditions elle sera significative et susceptible d'entraîner l'adhésion et l'implication des acteurs. [...]

Texte 2

Les Français sont à la fois attachés à leur École et conscients des difficultés qu'elle rencontre depuis de nombreuses années. C'est pour cette raison qu'ils ont choisi de donner la priorité à la jeunesse et à l'éducation.

Notre ambition : refonder l'École de la République

La loi du 8 juillet a été votée et promulguée. C'est à présent dans les classes que se joue la refondation. Ses objectifs : permettre aux élèves de mieux apprendre, pour qu'ils puissent tous réussir, et former les citoyens de demain.

La rentrée 2013 est celle de la mise en œuvre de la refondation

Nous avons donné la priorité au primaire, car c'est là que tout se joue. Des moyens supplémentaires et de nouveaux rythmes scolaires offriront aux écoliers du meilleur temps pour apprendre à lire, à écrire et à compter, mais aussi davantage de temps péri-scolaire pour s'épanouir en découvrant des activités sportives, artistiques et culturelles.

L'ouverture des écoles supérieures du professorat et de l'éducation permettra de former de nouvelles générations d'enseignants qui seront, pour la première fois depuis longtemps, bien préparés à leur métier. De là viendront les refondateurs.

Pour donner leur chance à tous les élèves, nous faisons entrer l'École dans l'ère du numérique, nous agissons en faveur d'un meilleur climat scolaire, nous luttons contre le décrochage, nous défendons le bien-être de tous, nous promouvons la co-éducation en associant les familles et les collectivités locales.

Et l'École de la République ne renonce jamais à sa mission d'éducation : former le citoyen de demain.

Nos écoles et nos établissements porteront haut les valeurs et les symboles de la République : sa devise, son drapeau et ses principes fondamentaux, exprimés dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. La laïcité sera expliquée à tous par une charte, et l'égalité entre les filles et les garçons sera promue à tous les niveaux.

La refondation, c'est un nouveau pacte entre la Nation et son École

Nous comptons donc sur la mobilisation de tous pour que, dès cette rentrée, l'École française soit à la fois plus juste et plus efficace, pour qu'elle élève tous les enfants vers le plus haut niveau de connaissance et de culture.

Vincent Peillon

Ministre de l'éducation nationale

George Pau-Langevin

Ministre déléguée à la réussite éducative

Texte 3

Les nouveautés de la rentrée 2013

Donner à chacun les moyens de mieux apprendre

La priorité à l'école primaire

L'essentiel

> **Le parcours scolaire d'un enfant se joue pour beaucoup dans les premières années.** L'école primaire est en effet le lieu des apprentissages fondamentaux et donc aussi celui où les premiers retards apparaissent : à l'entrée au collège, 15 % des élèves connaissent déjà des difficultés sévères ou très sévères et 25 % ont des acquis fragiles. **Or, notre école primaire souffre depuis de nombreuses années d'un sous-investissement et est marquée par une forte répercussion des inégalités sociales sur la réussite scolaire.** C'est pour mettre fin à cette spécificité française, que nos écoliers paient au prix fort, que la priorité est donnée au primaire.

> **Plus de 3 350 postes d'enseignants sont créés dans les écoles publiques et privées sous contrat à la rentrée 2013.**

> **400 postes environ sont consacrés au développement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans** dans des conditions adaptées à leur très jeune âge.

> **Plus de 1 000 postes sont destinés au déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes »** qui permettra la mise en place, dans les zones difficiles, de pratiques pédagogiques innovantes favorisant la réussite des élèves.

> Un effort particulier est également réalisé cette année en faveur du remplacement, puisque **720 créations de postes y seront consacrées dans le premier degré.**

> **1,3 million d'élèves du primaire – soit près d'un écolier sur quatre – bénéficieront à la rentrée 2013 de nouveaux rythmes scolaires** (cf. page 10). La semaine de quatre jours et demi permettra de mieux répartir les heures de classe sur la semaine, d'alléger la journée de classe de 45 minutes en moyenne et de programmer les séquences d'enseignement à des moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande. **Grâce à cette réforme, le nombre de jours d'école passera de 144 jours par an à 180 jours, et se rapprochera ainsi de la moyenne de l'OCDE qui est de 187 jours.**

> **Plus de 10 000 personnes seront recrutées pour assister les directeurs d'école** sur le plan administratif, aider les enseignants dans des tâches éducatives et apporter un appui dans le cadre de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires.

> Enfin, la transition entre le primaire et le collège, que l'on sait compliquée pour beaucoup d'élèves, sera facilitée par la **mise en place des conseils école-collège**, qui proposeront des actions de coopération et des projets pédagogiques communs à un collège et aux écoles de son secteur.

Plus de 3 350 postes d'enseignants supplémentaires

Le plan d'urgence adopté l'an dernier avait permis de créer 1 000 postes de professeurs des écoles

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°65

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La personnalisation des parcours

Dossier :

Texte 1: PROGRAMMES PERSONNALISÉS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège. Circulaire n°2006-138 du 25-8-2006. Bulletin officiel n°31 du 31 aout 2006.

Texte 2 : Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1 ;
Sylvain GRANDSERRE ; L'expresso du 9 septembre 2013 ; cafépédagogique.net

Texte 3: Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013. BO n°6 du 7 février 2013

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous identifier les enjeux de la personnalisation des parcours ?
- Quels sont les obstacles qui peuvent être rencontrés lors de cette démarche ?
- Quelles sont les stratégies et les actions que l'école peut adopter pour personnaliser les parcours ? Donnez quelques exemples.

Texte 2

Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1 ;

Sylvain GRANDSERRE ; L'expresso du 9 septembre 2013 ; cafepedagogique.net

Voici un petit pense-bête, à la fois théorique et pratique, permettant de favoriser la mise en place de pratiques différencierées dans sa classe.

1/ Dans une classe, l'hétérogénéité est la règle ! L'homogénéité étant l'exception, il faut cesser d'être surpris de ne pas pouvoir faire avancer tout le monde de la même manière même si les programmes en donnent l'illusion.

2/ La différence entre élèves est normale ! Qu'il s'agisse d'écart de vitesse, d'autonomie, de motivation, d'intérêt, de compréhension, on ne peut plus être « indifférents aux différences » mais devons inclure cette approche dans le fonctionnement habituel de la classe.

3/ Dans aucune classe, le travail est accompli en même temps avec la même efficacité. Il est donc nécessaire d'anticiper sur ces différences d'autant plus qu'un travail inadapté et l'attente sont des facteurs inducteurs de désordre. C'est donc à tout moment qu'un élève doit pouvoir trouver un travail intéressant à faire.

4/ La différenciation n'est pas un problème, c'est une solution ! Ça peut sembler difficile, surtout pour une pratique que l'on n'a le plus souvent ni vue ni vécue. Mais il est encore bien plus difficile de s'en tenir à la coercition. La souplesse pédagogique est la vraie rigueur, la rigidité étant signe de laxisme.

5/ Tous les élèves ont besoin de différenciation ! Dans un système scolaire où trop d'élèves s'ennuient, il faut aussi penser la pédagogie différenciée à destination des meilleurs élèves.

6/ La différenciation n'est pas le differentialisme ! Il ne s'agit pas d'enfermer un élève mais de lui permettre de s'en sortir. C'est justement le moyen d'échapper au déterminisme et à la reproduction sociale.

7/ L'individualisation s'équilibre avec une pédagogie coopérative. La différenciation ne consiste pas à personnaliser en permanence le travail de l'élève mais à l'adapter au bon moment. La coopération entre élèves garantit l'échange, l'entraide, la communication, le tutorat, la vie de classe.

8/ Pour différencier le travail des élèves, on doit actionner tous les leviers d'une classe :

- Le temps (en donner plus ou moins)
- La difficulté (graduer le travail autour d'une même notion avec des exercices différents)
- Les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages ...)
- La quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps)
- Les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades)
- L'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas)
- L'organisation (temps de travail collectif et individuel)

9/ Inverser l'idée qu'on se fait du travail collectif en classe : non pas une tâche que ne finissent jamais les derniers mais un travail que tout le monde réalise, la différenciation intervenant pour ceux qui ont réussi le plus vite au travers d'activités en autonomie :

- Approfondir par un autre exercice
- Ecrire un texte libre qu'on présentera à la classe
- Effectuer des recherches pour un exposé à venir
- Mémoriser sa poésie, une chanson, une leçon, son texte de théâtre (selon projet)
- Fabriquer un exercice ou un jeu en lien avec le travail collectif
- Mettre à jour sa correspondance (lettre, invention de jeux, mise au propre)
- Lire en silence (notamment pour préparer une présentation d'ouvrage à la classe)
- Préparer une lecture pour une autre classe (notamment maternelle)
- Faire des jeux d'entraînement sur l'ordinateur

- Rédiger son courrier pour les boîtes aux lettres de la classe (propositions, problèmes, félicitations ...)
- Illustrer sa poésie, sa correspondance, avancer dans le projet d'arts visuels
- Créer une construction géométrique pour la classe (mesurer, tracer, utiliser les outils)
- Avancer dans son plan de travail notamment dans les fichiers de lecture ou de math
- Faire des jeux : sudoku, mots mêlés, mots croisés, charades
- Aller aider les autres qui le demandent et sans faire à leur place

Dans ce cadre, la pratique du plan de travail reste très accessible. Les élèves ont un nombre minimum de tâches à effectuer au moment prévu à l'emploi du temps (30 minutes à une heure par jour) ou quand ils ont fini un travail collectif. Ils renseignent au fur et à mesure un tableau à double entrée pour que l'enseignant puisse suivre l'avancée du travail.

10/ Quand un enfant dit « j'ai tout fait ! », ne pas lui dire d'ouvrir la fenêtre ;-) mais lui demander ce qu'il aimerait faire maintenant. On sera parfois surpris des bonnes idées que peuvent avoir les élèves pour occuper leur temps intelligemment.

+1/ Bonus de mise en garde : la pédagogie différenciée demande à l'enseignant une remise en cause de l'approche traditionnelle d'enseignement. Elle peut être source de travail supplémentaire pour sa mise en place. Elle réclame un certain niveau de maîtrise et d'expertise. Pourtant, le plus difficile peut être à venir ! En effet, la prise en compte des difficultés de l'élève peut être rejetée par les parents qui peuvent vivre cette adaptation comme une discrimination. Certains préfèrent que leur enfant soit en échec en faisant comme tout le monde plutôt que de le voir réussir un travail à part et adapté. Il en est de même parfois pour les élèves. Autant dire que cette pratique s'accompagnera nécessairement d'une bonne communication avec les parents, les élèves, les collègues, mais aussi d'un climat de classe apaisé, confiant et bienveillant.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°66

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Enseignement de l'histoire

Dossier :

Texte 1: Annexe à la Recommandation Rec (2001)15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle (*adoptée par le Comité des Ministres, le 31 octobre 2001, lors de la 771^e réunion des délégués des Ministres*)

Texte 2 : La culture historique en questions: les programmes de l'école primaire de 2008, Dominique Desvignes, professeur agrégé d'histoire et Marc Loison, maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, chercheur associé de l'université de Lille III, IUFM de l'université d'Artois In « « Les Cahiers pédagogiques, n°468, décembre 2008 »

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, vous proposerez des éléments relatifs à la construction à la d'un parcours d'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.
- Expliquez l'importance e l'enseignement de l'histoire dans la construction des futurs citoyens que sont les élèves.

Texte 1 : Annexe à la Recommandation Rec (2001) 15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle

(adoptée par le Comité des Ministres, le 31 octobre 2001, lors de la 771^e réunion des délégués des Ministres)

[...]1. Objectifs de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle

L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait :

- occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ;
- être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples ;
- jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ;
- s'inscrire dans une politique éducative qui participe étroitement au développement et à l'évolution des jeunes, dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain, ainsi qu'au développement pacifique des sociétés humaines dans une perspective planétaire, dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;
- permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles ;
- permettre au citoyen européen de mettre en valeur son identité individuelle et collective par une connaissance du patrimoine historique et culturel commun dans ses dimensions locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ;
- être un instrument de la prévention des crimes contre l'humanité.

[...]4. Contenus des programmes

L'enseignement de l'histoire, s'il doit éviter une accumulation de savoirs encyclopédiques, devrait cependant comprendre :

- une sensibilisation à la dimension européenne, prise en compte dans l'élaboration des programmes, cela afin de conduire les élèves à une «conscience européenne» ouverte sur le monde ;
- le développement de l'esprit critique des élèves, d'un jugement indépendant et objectif, du refus des manipulations ;
- les événements et moments marquants de l'histoire de l'Europe en tant que telle, étudiée aux niveaux local, national, européen et mondial à travers des périodes et des faits particulièrement significatifs ;

- l'étude de toutes les dimensions de l'histoire de l'Europe, non seulement politique, mais aussi économique, sociale et culturelle ;
- le développement de l'esprit de recherche et de la curiosité, notamment en utilisant la pédagogie de la découverte dans le cadre de l'étude du patrimoine qui permet de mettre en évidence les influences interculturelles ;
- l'élimination des préjugés et des stéréotypes en mettant en évidence dans les programmes les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et écoles de pensée dans le développement historique de l'Europe ;
- l'étude critique des détournements de l'histoire, qu'il s'agisse de détournements par négation d'une évidence historique, par falsification, par omission, par ignorance ou par récupération idéologique ;
- l'étude des questions controversées par la prise en compte des faits, des opinions et des points de vue différents, et par la recherche de la vérité.

[...]6. *Enseignement et mémoire*

Il conviendrait, tout en mettant en évidence les résultats positifs qui ont marqué le XX^e siècle, tels que l'utilisation pacifique des sciences en vue d'un meilleur art de vivre et le développement de la démocratie et des droits de l'homme, de prendre toutes les mesures éducatives permettant de prévenir la répétition ou la négation des événements dévastateurs ayant marqué ce siècle, à savoir l'Holocauste, les génocides et autres crimes contre l'humanité, les épurations ethniques, les violations massives des droits de l'homme et des valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché. Pour ce faire, il conviendrait :

- d'aider les élèves à prendre connaissance et conscience des faits – et de leurs causes – qui ont marqué de la façon la plus sombre l'histoire de l'Europe en particulier et du monde en général ;
- de réfléchir sur les idéologies qui y ont conduit et sur les moyens permettant d'éviter la répétition de tels faits ;
- d'orienter, de développer et de coordonner les programmes de formation continue du personnel éducatif dans les Etats membres du Conseil de la coopération culturelle dans ce domaine ;
- de faciliter l'accès, notamment en utilisant les ressources des nouvelles technologies, à la documentation déjà disponible sur ce thème et de développer un réseau de centres de ressources pédagogiques dans ce domaine ;
- d'assurer la mise en œuvre, le suivi et le monitoring de la décision des ministres de l'Education (Cracovie, 2000) de consacrer, dans les écoles, une journée à la mémoire de l'Holocauste et à la prévention des crimes contre l'humanité, choisie selon l'histoire de chaque Etat membre ;
- d'enrichir la contribution spécifique du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement au sein de la Task Force pour la coopération internationale sur l'enseignement de l'Holocauste, la mémoire et la recherche.

Texte 2 :

La culture historique en questions: les programmes de l'école primaire de 2008

L'analyse des programmes de l'école primaire de 2008 laisse apparaître, par rapport à ceux de 2007, de notables changements à propos de l'utilisation du patrimoine proche au cycle 2 et la construction de l'intelligence du temps historique au cycle 3. Cette évolution pose questions en termes de constitution d'un premier capital historique et d'initiation au métier d'historien.

Un enseignement précoce de l'histoire?

Les programmes de 2002 indiquaient clairement que l'école doit susciter chez l'élève toutes les occasions d'une découverte active du monde, de lui offrir « la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus »; ceux de 2008 passent sous silence les enjeux mémoriels et méthodologiques du patrimoine et des traces laissées par le passé. Jacques Le Goff (1) ne pense-t-il pas que les sorties et les enquêtes sur le terrain sont primordiales pour la découverte du monde puis par la suite pour l'enseignement de l'histoire car on peut, grâce à elles, « montrer aux élèves que l'histoire n'est pas seulement dans les livres ou les musées, mais dans la rue et les campagnes, qu'ils baignent dedans »? Reprenant cet argument de «bain culturel», Pierre Giolitto(2) déclare que les jeunes enfants sont aptes, certes modestement, mais de manière rigoureuse, à entrouvrir la porte du temple de Clio, estimant qu'il n'est jamais trop tôt pour prendre contact avec cet univers d'idées, de faits et de sentiments que représente l'histoire, univers à partir duquel les enfants, ayant grandi, seront en mesure d'édifier leur propre système de pensée, de valeur et de culture.

Déjà dans les années 1980, Micheline Johnson(3), relevait que certains enfants ont le privilège de vivre, dans leurs familles, des expériences les mettant au contact des traces laissées par le passé et de se construire ainsi un capital historique, un stock d'images mentales ou de représentations, celui que nous qualifions d'implicite(4) et que « la majorité des enfants n'ont pas cette chance » et que « c'est à l'école qu'ils doivent vivre des expériences analogues : visite des musées, notamment ceux qui sont consacrés aux objets de la vie quotidienne; visite des sites historiques; organisation d'expositions d'objets anciens apportés par les enfants eux-mêmes(5) ».

Plus inquiétant, alors que le dernier rapport de l'Inspection générale réaffirme la nécessité de construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée(6), les programmes de 2008 semblent prôner une exploration linéaire du temps.

Arpenter ou déchiffrer le passé?

Un tel parcours peut-il aider les élèves à construire une intelligence du temps historique, du temps des historiens ? Jalons de l'histoire nationale, les dates et les personnages ont été choisis principalement dans le registre politique et militaire. Aucun événement d'histoire sociale ne semble digne d'intérêt pour former la personnalité et la citoyenneté de l'élève: pas même pour le XIXe siècle où « le temps de l'usine » fut émaillé de conflits rudes et de conquêtes émancipatrices. La recherche du sens des repères doit-elle attendre l'entrée au collège ? De même, les élèves sont invités à ne retenir des grandes périodes que « les personnages ou événements représentatifs »: cette approche mécanique et superficielle interdit d'en saisir la cohérence interne et de fonder leurs limites chronologiques.

Au cycle 3, les élèves assisteront à la lente procession des grands personnages, pour la plupart hommes politiques ou héros militaires. Quelques grands noms de la science et de la création littéraire illustrent la période moderne et le XIXe siècle: dans ces domaines le XXe fait figure de désert! Une femme, Marie Curie, siège dans ce Panthéon scolaire: toutefois le rôle des femmes et des individus ordinaires, des groupes sociaux ne saurait éclairer le cours de l'histoire.

« L'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux » sont censés guider cette exploration du passé national. En rupture affichée avec celui de 2002, le programme de 2008 ne se soucie guère de montrer aux élèves que l'histoire est « une connaissance par traces ». Qu'entendre par l'expression « observation de quelques documents patrimoniaux », toute armée de prudences tremblotantes ? L'importance accordée - au sein de cet enseignement de l'histoire - à l'expression écrite et orale, au débat régulé n'est plus pensée comme essentielle dans cette école attachée à restaurer le « lire, écrire, compter ».

Une histoire exemplaire de la France

Vouée davantage à l'apprentissage mécanique qu'à la compréhension des savoirs, cette école propose aux élèves de se laisser charmer par le récit téléologique d'une histoire de France aux séquences merveilleusement ordonnées. Le programme du cycle 3 renoue avec l'idée contredite par les historiens d'une nation précoce (« après les invasions, la naissance du royaume de France ») tout en réaffirmant ses racines chrétiennes (l'importance de l'année 496, celle supposée du baptême de Clovis et de la victoire sur les Alamans). Les obstacles à la construction de l'Etat ne sont guère mis en lumière: entre le texte de février et celui de juin 2008, le mot féodalité a été gommé; les tensions nouées au XIXe entre l'élaboration de la citoyenneté politique et l'aspiration à une République sociale ne sont pas soulignées. L'épaisseur économique et sociale de cette histoire franco-centrée est peu marquée au point de fragiliser son intelligibilité: comment comprendre les échanges entre l'Islam et le monde latin sans étudier les villes au Moyen Age ? Peut-on dissocier l'histoire de l'école au XIXe siècle de celle du travail des enfants ? Cette histoire de France lisse, tissée de continuité rassurante, se déploie sur la scène du monde sans rencontrer la moindre opposition: de Napoléon Bonaparte, on ne retient que le réformateur en oubliant le guerrier; au XXe siècle la France n'a pas connu de guerres coloniales et la décolonisation est devenue un non événement !

Ainsi conçu l'enseignement de l'histoire à l'école, envisagé dès le cycle 2, peut-il raisonnablement permettre aux élèves de « commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde » et de développer leur « curiosité », leur « sens de l'observation » et leur « esprit critique »?

En ouvrant cette réflexion sur l'évolution des programmes d'histoire à l'école primaire, nous posons essentiellement la question de la culture historique. Pour Henri Moniot cette dernière peut évoquer deux inspirations possibles: « savoir de l'histoire » et « apprendre en histoire ». Dans la première, il faut y voir notamment « un patrimoine, [...] une érudition » et dans la seconde, « un répertoire disponible et son usage ». H. Moniot insiste à juste titre sur le fait que « la culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé d'un répertoire [...] c'est cela que les élèves ont besoin d'apprendre (7) ». Incontestablement, les programmes de 2008 se sont considérablement éloignés de cette inspiration.

**Dominique Desvignes,
professeur agrégé d'histoire**

**Marc Loison, maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, chercheur associé de l'université de Lille III, IUFM de l'université d'Artois
In « « Les Cahiers pédagogiques, n°468, décembre 2008 »**

- (1) Jacques Le Goff, Pierre Nora, Faire de l'histoire, Paris, Gallimard 1974.
- (2) Pierre Giolitto, "Le temps qui passe", Le courrier des maternelles, 100, 1998, p. 166.
- (3) Micheline Johnson, L'histoire apprivoisée, Montréal, Boréal Express, 1979, p. 97.
- (4) Marc Loison, « Les apprentissages à l'école maternelle entre structuration du temps et évocation du passé » Spirale. Revue de Recherches en Éducation, 2005, n° 36, p. 109-120.
- (5) M. Johnson, L'histoire apprivoisée, op. cit, p. 97.
- (6) Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2005-112, octobre 2005.
- (7) Henri Moniot, Didactique de l'histoire, Paris, Nathan, 1993, p157, p40.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°67

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La laïcité à l'école

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Circulaire n° 2013-144 relative à la Charte de la Laïcité à l'école - Valeurs et symboles de la République.

Texte 2 : Pour une pédagogie de la laïcité à l'école, Abdennour Bidar, La documentation française, 2012.

Questions posées au candidat

- Quelles difficultés pourraient rencontrer un enseignant pour mettre en œuvre la charte de la laïcité à l'école ?
- Comment concevez-vous l'enseignement de la laïcité à l'école ? Sur quels supports pédagogiques pourriez-vous vous appuyer pour faire vivre la laïcité à l'école ?

Texte 2 : Pour une pédagogie de la laïcité à l'école, Abdennour Bidar, La documentation française, 2012

[...] Protection de l'élève contre les conditionnements de la pensée et promotion de sa personnalité libre et responsable : ces deux notions au fondement de la laïcité à l'école sous-tendent particulièrement la loi du 15 mars 2004 relative au «port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics».

En interdisant les signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, l'école réaffirme d'abord sa vocation d'enceinte, bannissant tout prosélytisme qui voudrait s'exercer sur les élèves. Elle se réaffirme par là même comme ce lieu unique dans le champ social où l'individu est considéré non pas comme une identité déjà constituée, mais comme une identité en constitution dont on assure la formation intellectuelle en toute impartialité et liberté vis-à-vis des différentes doctrines religieuses, politiques et sociales.

De ce point de vue, l'école respecte pleinement la liberté de croyance des élèves, mais elle n'a pas à les considérer comme des identités déjà entièrement formées, qui pourraient s'y présenter et s'y revendiquer comme telles. Sa mission est en effet de compléter la formation de cette identité ou personnalité, déjà constituée en partie à l'extérieur par le milieu familial et social, mais qui requiert aussi d'être émancipée de ces influences pour se constituer comme identité ou personnalité véritablement singulière, libre et responsable à la fois.

Cette personnalité propre, ou identité complexe, dont l'école aide l'élève à se doter, se définit de deux manières. L'objectif de sa constitution relève d'un véritable devoir envers soi-même. D'une part, l'individu doit construire une identité personnelle par une réflexion autonome et critique vis-à-vis des diverses identifications et appartenances qui le sollicitent, entre lesquelles il doit apprendre à se déterminer de façon réellement autonome, à choisir librement laquelle ou lesquelles de ces appartenances il veut contracter. D'autre part, seconde dimension de cette identité complexe, il est requis que l'individu se construise aussi comme identité citoyenne.

Il ne s'agit pas en effet que la recherche d'une identité personnelle aboutisse à l'expression d'un individualisme, ni à la rupture des liens sociaux. En parallèle avec le devoir de cultiver sa singularité, sa capacité à effectuer des choix personnels, l'individu a également à cultiver sa capacité à nouer des liens avec autrui ainsi que la conscience de son appartenance à une collectivité – notamment une société politique fondée sur le partage de valeurs et de principes. Ces deux dimensions – identité personnelle, identité citoyenne – donnent la formule de ce qu'on pourrait appeler une individuation complète , c'est-à-dire personnalisation et socialisation à la fois : un développement harmonieux et complémentaire du sens du «je» et du sens du «nous» [...]

Mise en situation professionnelle Epreuve d'admission du CRPE

SUJET N° 68

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le climat scolaire

DOSSIER :

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...) :

Texte 1 : Guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* (extraits). Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS) <http://eduscol.education.fr>

Texte 2 : Dossier « *Le climat scolaire, une clé de la réussite* » (extraits). La revue des parents n°396, octobre 2014.

Texte 3 : « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » (extraits). NOR : MENE1315928A ; Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 ; MEN - DGESCO A3-3. B.O. n°30 du 27-7-2013.

Questions posées au candidat :

- A partir de ces documents, développez comment la réflexion de l'équipe pédagogique articulée avec la coéducation avec les familles peut agir sur le climat scolaire d'une école, de façon cohérente. Décrivez les différentes instances et/ou modalités de communication à disposition d'un enseignant et d'une équipe enseignante.
- Comment la coopération au sein d'une classe peut-elle interagir plus largement sur le climat scolaire au sein d'une école ? Quelle incidence a-t-elle sur l'individualisation des apprentissages ?
- Quels points, dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, peuvent avoir un lien avec la mise en œuvre d'un climat scolaire propice à la réussite de tous les élèves ?

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N° 69

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Lutte contre le décrochage scolaire

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°21 du 22 mai 2014 (Préparation de la rentrée 2014, « Introduction »)

Texte 2 : Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°21 du 22 mai 2014 (Préparation de la rentrée 2014, « 2- Faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves à 3- Améliorer la progressivité des apprentissages et la fluidité des parcours tout au long de la scolarité»)

Texte 3 : Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire (rapport de l'inspection générale, 18 juin 2014)

Texte 4 : Synthèse des constats et pistes d'évolution pour une politique de lutte contre le décrochage scolaire plus efficace (rapport de l'inspection générale, 31 mars 2014)

Question posée au candidat :

1- En quoi la lutte contre le décrochage scolaire concerne-t-elle l'enseignement du premier degré ? Quelles sont les réponses (dispositifs, instances, objectifs, réforme...) impulsées par la Refondation de l'école de la République pour « mettre de la justice dans la réussite scolaire » dans le premier degré?

2- Sachant que les 3 champs de lutte contre le décrochage scolaire sont la prévention, l'intervention et la remédiation, vous ferez émerger les gestes professionnels, les ressources de l'organisation du temps scolaire, celles de l'école et de la circonscription qui relèvent de la lutte contre le décrochage scolaire au quotidien et dans la classe ?

Texte 3 : Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire (rapport de l'inspection générale, 18 juin 2014)

Réduire le décrochage scolaire est un enjeu essentiel pour notre société aux niveaux humain, social et économique. Chaque année en France, 140 000 nouveaux jeunes sortent de formation initiale sans qualification et viennent grossir les rangs des générations précédentes. [...]

L'École est consciente de ses responsabilités dans le processus de décrochage et prendra donc toute sa part dans cette dynamique partenariale.

Réduire le décrochage scolaire constitue un enjeu essentiel pour notre société et à ce titre une priorité nationale. Il s'agit d'unir nos forces pour donner des perspectives d'avenir à chacun. La France ne peut laisser sur le bord du chemin près d'un jeune sur cinq, ni accepter le poids des déterminismes sociaux sur les parcours. La politique de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit dans un contexte européen: la réduction du taux du décrochage scolaire dans les Etats membres de l'Union européenne est en effet l'un des cinq axes définis dans la « stratégie Europe 2020 » pour une économie durable, intelligente et inclusive.

Cet objectif est décliné de façon très volontariste au niveau national, puisque le Président de la République a fixé l'objectif de diviser par deux au cours de sa mandature le nombre de décrocheurs. En France après une baisse régulière du taux de sortants précoces, celui-ci stagne de manière préoccupante depuis une dizaine d'années. Le décrochage scolaire constitue un enjeu humain, le préjudice psychologique du décrochage étant important en termes d'estime de soi et souvent de qualité de vie, et un enjeu social et économique majeur.

Sur le plan humain, la non-valorisation des talents représente incontestablement un préjudice psychologique lourd pour les jeunes et leurs familles et un gâchis pour la société. Le décrochage scolaire est «une réalité angoissante» et menace la cohésion sociale : actuellement, en France métropolitaine, environ 140 000 jeunes sortent chaque année du système de formation initiale sans diplôme du second cycle secondaire et 620 000 des jeunes de 18 à 24 ans se trouvent en dehors de tout système de formation et sans diplôme du second cycle du secondaire.

Texte 4 : Synthèse des constats et pistes d'évolution pour une politique de lutte contre le décrochage scolaire plus efficace (rapport de l'inspection générale, 31 mars 2014)

De premières orientations structurantes se dégagent à la lumière de ce diagnostic : Les solutions et les réponses apportées aux décrocheurs doivent tenir compte de la très grande diversité des cas rencontrés et partir des besoins pour construire une offre structurée.

Une politique globale et intégrée de lutte contre le décrochage scolaire doit être mise en place sur les trois volets de prévention / intervention / remédiation. Cette politique doit mettre plus fortement l'accent sur la prévention. La politique de prévention doit s'appuyer sur la mise en œuvre plus systématique d'alliances éducatives au sein de l'école et de la classe, en faisant collaborer des équipes éducatives et pédagogiques. Elle doit également accorder une place plus importante aux parents, en les impliquant davantage dans le projet pédagogique et éducatif de l'élève.

La politique de prévention doit proposer, au-delà des dispositifs pour les élèves, des actions vers les personnels de l'éducation nationale, en particulier les enseignants et les corps d'inspection pour le premier comme le second degré.

L'accompagnement et la formation des enseignants et des corps d'inspections sont des leviers majeurs pour améliorer la réussite des élèves. La définition d'un cadre partenarial clair de la politique, avec des chefs de file selon les domaines, est nécessaire ainsi que des évolutions autour de la prise en charge partenariale notamment des 16-18 ans. Elle doit favoriser la formation tout au long de la vie se déclinant de façon concrète dans des modalités de qualification progressives et des alternances et combinaisons formation/emploi variées.

La mesure du décrochage scolaire doit progresser à travers la stabilisation et l'articulation des objectifs, indicateurs et outils. Le partage et la fiabilité des données sont à renforcer [...]. La diffusion d'une culture de l'expérimentation en matière de lutte contre le décrochage et le recours plus systématique à l'évaluation doivent permettre de mesurer les résultats des actions mises en place, d'éclairer les choix politiques et d'accélérer la mise en œuvre de solutions efficaces pour l'ensemble des élèves. Enfin, la politique de lutte contre le décrochage doit bénéficier d'un portage bien identifié et concilier objectifs affirmés, autonomie dans les déclinaisons locales, soutien et appui des acteurs engagés et souplesse réglementaire. [...] Les objectifs de cette nouvelle phase consistent à valider le niveau d'ambition de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, construire et préciser avec les acteurs concernés des pistes de réforme compatibles avec les réalités rencontrées au quotidien, et en cohérence avec les grandes réformes actuelles et les évolutions institutionnelles : politique de l'éducation prioritaire, politique de réussite éducative, rythmes scolaires, refondation de l'orientation, numérique éducatif, loi sur la formation professionnelle.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°70

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le projet d'école

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Extraits de la circulaire n° 90-039 du 15 février 1990. Le projet d'école. Texte publié au BOEN n° 9 du 1^{er} mars 1990.

Texte 2 : Entretien avec Philippe Perrenoud - Dossier : L'équipe éducative. Collection Civilité-Citoyenneté. SCEREN CNDP. Mis en ligne le 4 février 2008.

Texte 3 : Extraits de la circulaire n° 2013-036 du 20-3-2013. Projet éducatif territorial. Texte publié au BO n° 12 du 21 mars 2013.

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous préciser l'intérêt et le rôle du projet d'école ?
- Quelles difficultés peuvent être rencontrées dans sa conception et sa mise en œuvre ?
- Comment le projet d'école peut-il favoriser la prise en compte de la diversité des élèves ?
Donner des exemples d'actions.

Texte 2

Entretien avec Philippe Perrenoud - Dossier : L'équipe éducative. Collection Civilité-Citoyenneté. SCEREN CNDP. Mis en ligne le 4 février 2008.

Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme

Aujourd'hui, le travail en équipe des différents adultes (enseignants et acteurs de la vie scolaire) qui interviennent auprès d'une classe est largement encouragé, notamment pour lutter contre l'échec et la violence scolaires. Mais derrière l'injonction, la réalité des pratiques n'est-elle pas très diverse ?

Au sens strict, une équipe est un *groupe constitué*, identifié comme tel par l'organisation, dont les membres sont connus et qui fonctionne comme un acteur collectif. Les divers adultes qui interviennent dans une classe ne constituent pas, en ce sens, une véritable équipe. Ils forment éventuellement un réseau.

Qu'on parle d'un véritable collectif ou de coopérations bilatérales, la question de la réalité des pratiques se pose. La culture du management ne jure que par le travail d'équipe et la coopération, et les affiche donc dans les cahiers des charges et les organigrammes, ce qui peut favoriser de vraies coopérations en leur donnant un statut officiel, voire un caractère obligatoire. Mais il peut y avoir de larges écarts entre les pratiques réelles et ce qui est censé se passer. Coopérer n'est pas facile, les acteurs ne le font que s'ils y trouvent un sens. Sinon, ils font semblant.

Dans le système éducatif, ce n'est même pas nécessaire puisque la coopération est au mieux recommandée, jamais exigée ou alors de manière très limitée. **Quels bénéfices tant pour les membres de l'équipe, pour les élèves que pour la bonne marche d'un établissement peut-on attendre de cette forme d'organisation du travail ?**

Travailler en équipe peut être la concrétisation d'un esprit et de valeurs communautaires, par exemple dans l'enseignement confessionnel. Mais en général, les enseignants choisissent de commencer ou de continuer à travailler en équipe parce qu'ils y voient des avantages par rapport à l'individualisme. Des avantages pour les élèves, au service du bien commun ? C'est la réponse politiquement correcte. Il reste que peu d'enseignants travaillent durablement en équipe s'ils n'y trouvent pas leur compte, d'une manière ou d'une autre. Ce peut être dans un registre plus « égoïste » : rompre une certaine solitude, trouver un lieu de parole, échanger des idées, partager des ressources ou des tâches, faire à plusieurs ce qu'il est impossible de mener seul, se sentir soutenu dans les moments difficiles, faire front commun face à l'institution ou à l'adversité.

Cela n'exclut nullement des avantages pour les élèves : le travail en équipe est à terme favorable à la cohérence pédagogique et éthique, à la lutte contre l'échec et à la pédagogie différenciée, à la pratique réflexive et à l'innovation, donc à la qualité de l'enseignement. C'est une des sources positives de la stabilité relative du corps enseignant et de la constitution d'un établissement en communauté de travail fédérant des équipes.

Ces bénéfices montent en puissance au fur et à mesure que les fonctionnements collectifs deviennent plus efficaces et moins coûteux. Dans un premier temps, travailler en équipe prend plus d'énergie pour des résultats décevants. Il faut dépasser cette phase centrée sur la construction d'une équipe en quête de routines économiques, de modes de régulation efficaces, d'un équilibre satisfaisant entre fusion et individualisme.

Quelles sont les conditions suffisantes pour qu'émerge un véritable travail d'équipe ? Faut-il se fixer un projet précis, un objectif commun ? Faut-il une reconnaissance institutionnelle ? Est-ce que cela peut s'imposer ou doit-on rester sur la base du volontariat ? Comment régler les problèmes pratiques d'organisation ? Y a-t-il d'autres conditions ?

Lorsque l'équipe est imposée par l'organisation du travail, elle n'est pas invitée à définir ses propres buts, sa seule fonction est de mettre la coopération au service des finalités du système, en optimisant la Si c'est une équipe de volontaires, ses membres ont nécessairement un projet commun. Certes, il est censé s'inscrire dans le projet d'établissement, qui respecte lui-même les finalités du système éducatif, mais si l'équipe n'a pas de projet, elle n'a pas de raison d'être, en particulier lorsqu'elle se construit sans soutien de l'institution, voire en rupture avec elle, à l'image de certaines équipes innovatrices ou militantes.

Ce projet peut être plus vague, paradoxalement, si les équipes sont reconnues par l'institution, voire favorisées, par exemple dans le choix des horaires d'enseignement ou le regroupement des locaux, mais sans que tout le monde soit obligé de travailler en équipe. Il faut alors un *projet*, mais sans doute moins affirmé, moins combatif.

Lorsque l'appartenance à une équipe est réglée par l'organisation du travail, il n'y a ni choix mutuel des premiers équipiers, ni cooptation des nouveaux. On « fait avec » une composition décidée par

l'encadrement. Chacun doit alors savoir travailler avec n'importe quel autre professionnel qualifié, qu'il ait ou non pour lui de la sympathie, qu'il partage ou non des valeurs ou une vision du métier. Lorsque l'équipe est fondée sur le volontariat, elle suppose un contrat négocié entre équipiers, un choix mutuel, des rapports d'estime réciproque, voire d'amitié ou de complicité idéologique. Toutefois, les affinités électives évoluent et la pratique du travail d'équipe peut opposer et éloigner des enseignants qui se croyaient très proches, ou au contraire rapprocher des équipiers qui au départ ne se connaissaient pas très bien et n'étaient pas sur la même longueur d'onde. Le choix mutuel, par ailleurs entravé par les modes de gestion du personnel, se fonde parfois sur des critères peu réalistes en regard de ce qui compte vraiment dans la coopération quotidienne. Il se peut qu'un accord sur le niveau de bruit ou de désordre tolérable dans une classe soit un préalable plus important qu'un consensus sur les orientations de l'Éducation nationale...

Il n'est pas toujours simple de créer une équipe, quelqu'un doit prendre l'initiative, donc courir le risque d'avoir l'air de chercher du pouvoir, tenter d'enrôler des collègues en leur demandant un surcroît de travail et de temps de réunion. Il est plus difficile encore de durer, de surmonter des crises, des conflits, des moments de découragement suivis d'un repli de chacun sous sa tente.

La constitution de véritables équipes éducatives peut se heurter à des résistances d'ordre institutionnel (changement dans le fonctionnement des établissements scolaires et dans les relations entre les différents acteurs de la communauté éducative). Comment les prendre en compte ?

Aussi longtemps que le travail d'équipe est l'exception, il perturbe la gestion du système, faite pour des individus interchangeables. Organiser les services, les emplois du temps, les locaux en fonction d'une équipe complique la vie du chef d'établissement. Associer une équipe au remplacement d'un équipier qui quitte l'établissement peut entraîner en conflit avec d'autres règles, par exemple l'ancienneté. Une équipe fonctionne comme un acteur collectif, défend son projet et introduit des demandes particulières : demandes de ressources ou de libertés supplémentaires, demande de soutien ou de facilités dans l'organisation du temps et des espaces de travail. Une équipe peut exercer autant d'influence qu'une collection bien plus nombreuse d'individus poursuivant des buts personnels. Si le chef d'établissement considère les équipes comme des appuis bienvenus plutôt que des contre-pouvoirs menaçants, il assumera plus volontiers une gestion plus compliquée.

Le problème n'est pas plus simple pour l'inspection, si elle ne connaît que des individus alors que c'est un travail d'équipe qu'il faudrait évaluer. Quant à la législation, elle ne fait aucune place à la responsabilité collective et aux droits des équipes.

Si la coopération devenait la règle, la figure s'inverserait, les règles, les principes de gestion et les logiciels seraient progressivement conçus pour que l'institution puisse dialoguer avec des collectifs constitués et tenir compte de leurs besoins, sans être obligée de déroger ou de bricoler des solutions de fortune.

(...)

--

Mise en situation professionnelle Epreuve d'admission du CRPE

SUJET N°71

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : LE REDOUBLLEMENT

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

- Texte N° 1 : Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, Les dossiers de l'enseignement scolaire, n°166, mai 2005, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective Cosnefroy Olivier et Rocher Thierry,
- Texte N° 2 : Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation d l'Ecole, n°14, Décembre 2004 [EXTRAIT] Paul Jean-Jacques, Troncin Thierry,
- Texte N° 3 : Programmes personnalisés de réussite éducative, Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège, Circulaire n°2006-138 du 25-8-2006, BO n° 31 du 31 août 2006

Question posée au candidat :

A l'issue du cours préparatoire, un élève qui n'a pas réussi à suivre au même rythme que le reste de la classe présente de grandes difficultés en lecture.
Son enseignant propose le redoublement. Ses parents s'y opposent.

- A la lecture des textes proposés, que pensez-vous de cette situation ? Argumentez votre réponse.
- Que pensez-vous de cette situation ? Argumentez votre réponse.
- Quelles solutions peut-on envisager pour éviter un redoublement ?

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°72

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La place des parents à l'école

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : L'état des relations école-parents: « Entre méfiance, défiance et bienveillance »
Conclusion du rapport de G. Fotinos

Texte 2 : Extrait de « Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents... »
Philippe Meirieu, Professeur des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2

Texte 3 : « Les parents et l'école au Québec et en France»,
Denis Meuret, Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne,
IREDU

Question posée au candidat :

- Quels sont les droits et devoirs des parents liés à la scolarisation de leurs enfants ?
- Quels sont les difficultés et obstacles à une implication constructive des parents ?
- Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires et les dispositifs qu'il est possible de mettre en œuvre pour créer des relations de qualité entre les parents d'élèves et les enseignants ?

TEXTE 1 :**« L'ÉTAT DES RELATIONS ÉCOLE-PARENTS : « Entre méfiance, défiance et bienveillance »****Conclusion du rapport de G.Fotinos**

Cette étude singulière par son approche de la compréhension de la relation École/Parents fondée essentiellement sur le champ de la perception et du ressenti des directeurs d'école montre de façon probante que pour ces enseignants le fossé avec les familles s'est agrandi au cours des dernières années. Le « malentendu » de la fin des années 1980 s'est développé pour prendre au fil du temps et pour un nombre appréciable de parents deux types de formes. Le premier est de l'ordre de la contestation et concerne en priorité le champ de sanctions et punitions mais aussi celui des contenus des enseignements et du respect de l'autorité de l'enseignant sur les enfants. Le second se situe sur le champ des comportements agressifs que ce soit sur les registres du harcèlement, des menaces ou bien des insultes.

En « contrepoids », ce travail fait aussi le constat de la part des directeurs et de façon très majoritaire de leur satisfaction d'enregistrer une très bonne participation des délégués parents d'élèves aux instances institutionnelles et à la vie de l'école dans un climat relationnel efficace et agréable. Le tout reposant sur le sentiment que les parents de l'école leur font confiance. À noter ici que la plupart d'entre eux souhaitent une implication plus importante des parents dans la vie de l'école.

A priori, cette situation peut paraître paradoxale. Mais certaines analyses de l'étude nous apportent quelques éclaircissements. En priorité le fait que l'actuelle représentation des parents d'élèves et le fonctionnement qui en découle concernent surtout une catégorie de parents qui peuvent s'exprimer et être compris (dans la limite toutefois du « champ éducatif ») contrairement à d'autres parents pour qui la contestation et l'agression sont parfois les seuls recours pour se faire « reconnaître ». En second, il semble que cet important sentiment de confiance ressenti par les directeurs trouve une bonne partie de sa source dans ce partenariat rassurant « clos » et « codifié » par l'institution et eux-mêmes.

Cette étude qui nous a permis de valider plusieurs hypothèses dont les plus importantes portent sur l'influence de différentes formes et contenus du partenariat École/Parents, d'une part sur les différends entre directeurs et parents d'élèves et d'autre part sur le climat scolaire a aussi fait émerger trois résultats que nous considérons comme des « signaux à bas bruit », marqueurs du changement de la nature des tensions et des formes de rapports entre les deux partenaires :

- Près d'1 directeur sur 4 répond que, dans son école, les parents ne respectent pas l'autorité des enseignants sur leurs enfants.
- 1 directeur sur 4 indique que les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants.
- 1 directeur sur 2 répond que les parents de son école n'inculquent pas à leurs enfants les valeurs de l'école républicaine.

Chacun de ces trois points – qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures – nous semble, si l'on n'y remédie pas rapidement, être en capacité de fragiliser fortement le socle des valeurs de notre école.

Au terme de ce travail, nous avons proposé quelques pistes pour atténuer si ce n'est enrayer cette « dérive » de deux mondes : l'École et la Famille.

Les propositions tournent toutes autour de la reconnaissance réciproque d'un statut de chacun revalorisé et qui s'ancrent dans le réel par des projets construits en commun.

Toutefois, pour instaurer véritablement et de façon pérenne la « coéducation » promue par la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école, ne faudrait-il aussi s'inspirer de certains principes de l'école québécoise décrits par D.Meuret (2014) pour qui « Le Québec n'offre pas l'exemple d'un système scolaire où les parents auraient pris le pouvoir dans l'école, mais d'un système où le rôle de l'école est pensé d'une façon qui facilite la convergence de l'action des parents et de la sienne au service du développement de la personne de l'élève et de son insertion dans la société. C'est parce que l'école a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme ».

L'exemple de la polémique sur le « genre » nous incite à penser qu'il est temps (avant ce que certains appellent déjà le « divorce » entre l'École et les parents d'élèves ne devienne pour un nombre croissant d'acteurs irréversible) d'introduire les changements nécessaires. L'avenir de notre école publique, gratuite et laïque en dépend sûrement.

TEXTE 2**Extrait de « POUR UN NOUVEAU CONTRAT ENTRE L’ÉCOLE ET LES PARENTS... »**

Philippe Meirieu, Professeur des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2

[...] deux voies s'ouvrent à nous : ou bien l'État et son École sont capables de construire un nouveau «contrat scolaire» avec les parents, en reconnaissant une place à ces derniers, en leur permettant d'exercer, véritablement et de manière démocratique, leurs responsabilités de citoyens dans l'École, et cela sans trahir le projet scolaire lui-même de confrontation à la vérité et de construction du bien commun... Ou bien l'État et son École se crispent sur le fonctionnement passé et laissent alors les parents intervenir, de manière sauvage, selon les moyens dont dispose chacun, sur le fonctionnement

d'une institution qu'ils considèrent comme un bastion imprenable, drapé dans son refus du dialogue et qui a trahi sa promesse de démocratisation de la réussite scolaire.

Or, force est de constater que nous n'avons pas réussi à élaborer un nouveau contrat entre l'école et les parents : ces derniers développent ainsi des comportements, plus ou moins acceptables socialement, qui révèlent leur sentiment d'exclusion et leur volonté, faute d'être associés au « pouvoir dans l'École », d'« exercer le pouvoir sur l'école ». Ainsi, à côté des « consommateurs stratégiques » – qui arpencent le système scolaire comme un supermarché en quête du meilleur rapport « qualité-prix » –, à côté des « quémandeurs polis » – qui savent doser leurs sollicitations pour obtenir satisfaction sans agacer les enseignants et les cadres éducatifs –, on voit apparaître, comme le montre bien le présent livre de Georges Fotinos, les « contestataires agressifs » qui n'hésitent pas à remettre en question les principes de l'institution républicaine, l'autorité des directeurs et des enseignants – plus spécifiquement des « enseignantes », d'ailleurs –, qui vont au conflit sans scrupule avec les cadres éducatifs, contribuant ainsi à la dégradation du « climat scolaire » et, donc, à l'échec de l'école et de leurs propres enfants.

L'enquête que présente cet ouvrage dévoile l'ampleur du phénomène : les directeurs et directrices d'école y disent leur perception d'une situation qui apparaît particulièrement préoccupante. Le fossé avec les parents semble bien s'agrandir et, plus particulièrement, avec les parents des milieux populaires qui, tout à la fois, ignorent les codes de l'École et sont les premières victimes de l'échec de la démocratisation... Mais cet ouvrage ne doit pas, pour autant, nous faire basculer dans le pessimisme, ni, *a fortiori*, encourager le fatalisme. En effet, on y découvre aussi des éléments positifs : même s'ils sont relativement peu nombreux et à peu près toujours les mêmes, les parents, qui s'impliquent de manière constructive dans les écoles – en particulier à travers les « conseils d'école » et la construction de « projets éducatifs » – montrent qu'un nouveau contrat est possible, fondé sur la reconnaissance de la complémentarité des rôles et sur le travail collectif : il ne s'agit plus là de chercher individuellement à obtenir satisfaction pour ses propres enfants – ou à « régler ses comptes » par dépit de ne pas l'avoir obtenu –, il s'agit de poser les bases d'une « coéducation » entre citoyens qui se veulent ensemble responsables de l'éducation et de l'émancipation de toutes et tous. Il s'agit de chercher comment « faire réussir l'École » pour faire réussir tous les élèves et non plus de faire réussir ses propres enfants en se désintéressant de l'avenir de l'École. Il s'agit d'assumer la mission proprement pédagogique de l'École, sa rupture avec l'univers familial et la possibilité donnée à toutes et tous d'accéder à des savoirs rigoureux, à l'argumentation rationnelle et à la possibilité de la confrontation sereine avec les autres pour construire le bien commun. Mais il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux !

De même, on voit bien dans cet ouvrage que les directeurs et enseignants, même s'ils estiment cet investissement chronophage – peut-être en raison du caractère isolé et relativement marginal de leurs initiatives dans ce domaine –, reconnaissent les bienfaits d'un véritable partenariat, quand on prend le temps de montrer ce que l'école peut apporter et en quoi elle constitue une occasion, pour chaque élève, d'apprendre, de grandir et de s'émanciper. Ils découvrent sans doute, à cette occasion, que la nécessaire rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut s'effectuer dans le mépris ou l'humiliation ; ils observent que les parents comme les enfants ne peuvent dépasser que ce que l'on a reconnu et travaillé avec eux ; ils comprennent que l'on ne peut arracher un enfant à sa famille en lui imposant brutalement des comportements en contradiction avec son univers familial : cela ne ferait que susciter sa méfiance ou son hostilité, cela ruinerait le projet scolaire émancipateur lui-même. L'éducation est affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin : tel est, d'ailleurs, l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille vers l'École, de *là où il a émergé* vers *là où il pourra émerger* et ainsi, selon la belle formule de Pestalozzi, « se faire œuvre de lui-même ».

Ainsi se dessine un avenir possible pour une École qui, sans renoncer à enseigner aux enfants « ce qui les réunit et ce qui les libère », le fasse avec l'engagement collectif des parents. Des parents qui soient entendus – ce qui ne veut pas dire nécessairement approuvés – quand ils évoquent leurs difficultés et témoignent de leurs incompréhensions. Des parents qui se sachent respectés et respectent ainsi leurs interlocuteurs scolaires. Des parents qui soient reconnus et « requalifiés », grâce à une interlocution positive avec les enseignants, pour échapper à la relégation systématique. Des parents qui ne vivent plus l'école comme une forteresse interdite, mais comme un lieu d'accueil et de réussite possible pour tous les enfants.

Des parents qui voient dans l'accès de leurs enfants aux savoirs une chance possible pour la construction d'une société plus solidaire. Des parents qui assument tout autant leur rôle essentiel de filiation que le rôle pédagogique de l'École dans la construction de la démocratie.

Certes, rien de tout cela n'est facile. Là comme ailleurs, nous ne pouvons ni nous replier frileusement sur les recettes du passé, ni imaginer faire table rase de ce passé miraculeusement. Les relations entre l'École et les parents sont encore – et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours ! – assignées au conflit. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie.

Le conflit est la seule alternative au totalitarisme. Le conflit permet d'éviter l'enkyttement d'un système qui sépare définitivement les élus des exclus. Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre.

Il faut nous réjouir d'être dans un pays et dans un temps où nul ne peut imposer arbitrairement sa vision du monde. Il faut nous réjouir de vivre dans une société où chacune et chacun est reconnu dans ses droits de citoyen. Il faut nous réjouir que plus personne ne puisse dire la vérité des autres à leur place, assignant la plèbe à l'obéissance et au silence... Mais il nous revient maintenant, si nous ne voulons pas risquer l'éclatement, si nous ne voulons pas voir les liens sociaux exploser sous la pression des intérêts individuels et des forces centrifuges de toutes sortes, de construire des institutions pour faire exister et contenir, tout à la fois, les conflits. Des institutions ouvertes à toutes et tous.

Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui ne se gargarisent pas de jargon technocratique mais sachent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes.

Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'École.

On le voit : il n'est que temps de se mettre au travail pour cela et il faut remercier Georges Fotinos de nous apporter, à travers ce livre, de précieuses analyses et de belles propositions pour avancer dans cette perspective.

TEXTE 3**« LES PARENTS ET L'ECOLE AU QUEBEC ET EN FRANCE »,**

Denis Meuret, Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, IREDU

La place des parents dans les modèles d'éducation

Dans le modèle durkheimien, l'école doit se tenir à l'écart des influences sociales pernicieuses qui s'exercent évidemment aussi par l'intermédiaire des parents.

Cela favorise cette représentation négative des parents fréquente dans l'école française : les parents des classes populaires sont perçus comme démissionnaires ou incapables, ceux des classes favorisées sont perçus comme porteurs d'un « consumérisme individualiste » tout aussi contraire aux objectifs civiques de l'école. Cela ne conduit plus à les exclure de l'école mais cela empêche l'expression d'un discours explicitant *pourquoi* il est souhaitable que les parents aient une place dans l'école. Dans les textes administratifs, une certaine collaboration avec eux est présentée comme nécessaire, mais l'absence de récit adéquat empêche qu'elle soit vraiment justifiée. Il s'ensuit une participation des parents plutôt moindre que celle que prévoient les textes réglementaires. Il s'ensuit aussi une situation que dénoncent les recherches sociologiques, les inégalités dans les relations parents-école, l'humiliation que ressentent les parents des milieux populaires lors de leurs contacts avec les enseignants. On peut d'ailleurs penser que le modèle influe à la fois sur ce phénomène et sur sa dénonciation, dans la mesure où cette dénonciation présente comme un phénomène inhérent à une société hiérarchisée, ce qui est au Québec présenté comme un risque que le professionnalisme des enseignants doit prévenir.

Le même modèle a quelque peine à penser l'articulation entre l'école et le monde, alors que le modèle québécois relie de façon plus évidente la réussite scolaire que l'école vise et la réussite de l'insertion sociale que visent les parents, en particulier parce que l'école québécoise a une conception plus large de l'insertion sociale que l'école française, où elle est davantage réduite à une insertion professionnelle avec laquelle l'école entretient des rapports ambivalents : d'un côté, l'école réclame des moyens supplémentaires au nom de sa contribution à la croissance économique, de l'autre, elle méprise ceux qui visent par l'école une réussite mondaine (sociale, professionnelle) plutôt que l'acquisition d'une culture « gratuite », plutôt que l'apprentissage d'une pensée sans lien avec l'action.

L'école québécoise, à travers des notions comme le développement de la personne, conjugue ces différentes dimensions de façon plus heureuse, ce pourquoi on peut dire qu'elle aime le monde quand l'école française le perçoit comme une menace. De ce fait, en France, parents et école sont tous deux attachés à la réussite scolaire de l'élève mais, du moins dans l'esprit d'une bonne partie des personnels de l'école, ils ne lui donnent pas le même sens. Au Québec, les textes officiels écrivent plus tranquillement et plus généralement que « tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. C'est aussi ce que veut l'école 19 ». En France, ils présentent de façon plus étroite l'enjeu du dialogue parent-école comme la réussite de la scolarité de l'enfant, ce qui oriente la contribution des parents vers une préparation de l'enfant à l'école (lui apprendre à respecter les règles, assurer sa disponibilité pour l'apprentissage, par exemple en le mettant au lit tôt).

La plus grande capacité de l'école québécoise à penser le lien entre les apprentissages et l'insertion sociale se traduit aussi par le fait qu'elle se conçoit plus facilement comme au service de la communauté, à la fois la communauté nationale (le Québec comme société tolérante et solidaire, comme économie dynamique et nation moderne) et la communauté locale. Il s'en suit que les parents n'ont pas seulement une légitimité d'amont (en tant que premiers éducateurs de l'enfant, cette légitimité sur laquelle les fondamentalistes religieux de toutes obédiences appuient leurs revendications « culturelles » vis-à-vis de l'école), mais aussi une légitimité d'aval, en tant que membres de la communauté dans laquelle l'école insère les enfants. Au Québec, d'ailleurs, les séances des Conseils d'établissement sont publiques, comme sont publics les éléments de la « recevabilité ». On peut d'ailleurs penser que cette seconde légitimité, celle qui procède de ce que les parents et l'école ont tous deux en charge une insertion heureuse de l'enfant ou du jeune dans la société de demain, supplante de plus en plus la première, qui pour cette raison prend aujourd'hui les formes corrompues qu'on a pu observer récemment.

Enfin, le modèle durkheimien privilégie l'enseignement en classe par la parole du maître, ce qui rend en France plus difficile d'individualiser l'apprentissage, entre autres pour les élèves en difficulté. Or, par construction, un enseignement individualisé a davantage besoin de ce que les parents peuvent indiquer de leur enfant.

En résumé, le Québec n'offre pas l'exemple d'un système scolaire où les parents auraient pris le pouvoir dans l'école, mais d'un système où le rôle de l'école est pensé d'une façon qui facilite la convergence de l'action des parents et de la sienne au service du développement de la personne de l'élève et de son insertion dans la société. C'est parce que l'école a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°73

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Former des citoyens réflexifs

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

- Texte 1 : Projet de socle commun de connaissance, de compétence et de culture CSP 8 juin 2014 (extraits)
- Texte 2 : Intervention de Philippe Meirieu lors du séminaire CEMEA (Août 1998) site : <http://www.cemea.asso.fr/IMG/meirieu0898.pdf> (extraits)
- Texte 3 : Principes généraux conseil supérieur des programmes : Projet d'enseignement moral et civique (extrait) <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>
- Texte 4 : Principes généraux supérieur des programmes : Projet d'enseignement moral et civique (extrait) <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>
- Texte 5 : Principe généraux supérieur des programmes : Projet d'enseignement moral et civique (extrait) <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>

Question posée au candidat :

- Citez quelques problématiques qui pourraient constituer des sujets de débat ?
- Quelles précautions éthiques et déontologiques prendre ?
- Quels sont les objectifs de la pratique d'ateliers philosophiques au cycle 3 ?

Texte 1

Projet de socle commun CSP juin 2014 (Extraits)

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

...

- Développer le jugement :

L'élève accède progressivement à l'autonomie en veillant à la cohérence de sa pensée, à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actions.

La formation de la personne inclut la capacité à comprendre et discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. De même, la formation du citoyen vise à ce que l'élève développe les compétences en matière de réflexion critique et d'argumentation qui lui permettent de fonder et de défendre ses jugements. Il apprend à identifier quelques grands problèmes éthiques posés par les progrès de la science et de la technique, et par le respect du monde vivant et de la biodiversité. Il apprend à mesurer la complexité des problèmes rencontrés, à justifier ses choix en confrontant ses jugements avec ceux d'autrui, à éprouver la validité d'une information, à distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il devient capable de remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté. Il sait distinguer son intérêt particulier de l'intérêt général.

Il apprend par là à mesurer la portée des grands principes républicains: liberté d'expression et d'opinion, respect des croyances et des modes de vie.

Domaine 4 : l'observation et la compréhension du monde

A l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève dispose d'une culture scientifique et technique qui l'aide à connaître et comprendre le monde dans lequel il vit, ainsi que les grands défis de l'humanité. Il est curieux, se pose des questions, et sait rechercher des réponses pertinentes. Il est familiarisé avec la démarche scientifique qui se donne pour objectif d'expliquer le monde, d'en comprendre les évolutions et d'agir sur lui selon une approche rationnelle qui permet de distinguer les faits et les hypothèses, des croyances et des opinions. Cette démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation et de l'expérimentation, développe à la fois l'esprit critique et la rigueur, le goût de la recherche et de la manipulation, ainsi que la curiosité et la créativité.

Domaine 5: les représentations du monde et l'activité humaine

Le cinquième domaine du socle commun rassemble les connaissances et compétences qui permettent à l'élève d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. Il s'agit d'acquérir les repères indispensables pour se situer dans l'espace et dans le temps, de s'initier aux représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre le monde dans lequel ils vivent, de commencer à identifier les façons dont ils l'organisent et d'en percevoir les enjeux. Il s'agit aussi de développer des capacités d'action et d'imagination pour produire des objets, des services et des œuvres : l'élève sait mobiliser ses connaissances et ses compétences dans des situations de la vie quotidienne mais aussi pour le plaisir d'exercer son pouvoir de création.

Par là, l'élève développe son jugement, son goût, sa sensibilité et sa capacité d'initiative. Sa perception du réel s'enrichit au fur et à mesure qu'il découvre la diversité des situations humaines, qu'il réfléchit sur ses propres opinions, ses sentiments, ses émotions esthétiques qu'il apprend à exprimer.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°74

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Dispositif plus de maîtres que de classes

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Dispositifs « plus de maîtres que de classes » Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012

Texte 2 : Extrait : les 10 repères pour la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » EDUSCOL

Texte 3 : Portail de l'académie de Paris, site de la circonscription de la Goutte d' Or : la co-intervention

Texte 4 : Rapport de l'inspection générale sur le dispositif plus de maîtres que de classes. Juin 2014

Questions posées au candidat :

En poste dans une école dans laquelle le dispositif « plus de maîtres que de classes » est en place, il s'agit d'examiner comment l'enseignant contribue à l'action de la communauté éducative.

- A partir des documents à disposition, en quoi le dispositif « plus de maîtres que de classes », fait-il sortir de l'exercice solitaire du métier d'enseignant ?
- Quelles sont les modalités les plus efficaces ?
- Quels sont les écueils ?
- En quoi ce dispositif peut – il être une réponse à la difficulté scolaire ?

Texte 3 : Portail de l'académie de Paris, site de la Goutte d'Or, la co-intervention

La co-intervention peut concerner l'intervention de deux enseignants, mais aussi d'un enseignant et d'un adulte qui n'est pas enseignant. D'où l'intérêt de l'utilisation du terme de «co-enseignement», sans ambiguïté, avec valorisation des deux professionnels.

La co intervention suppose que l'espace et les élèves soient partagés: les deux enseignants sont ensemble dans le même espace ou dans la classe et un espace immédiatement attenant communiquant avec la classe.

Les situations qui ne semblent pas relever de cette démarche:

L'échange de services où deux enseignants se succèdent dans la classe; l'intervention de l'un dans un domaine est suivie de l'intervention de l'autre sur un autre sujet : chacun est responsable de son domaine.

Le partage du travail institué du type suivant : l'un enseigne, l'autre prépare les supports, corrige les cahiers, fait les photocopies.

L'inégalité permanente de responsabilité: l'un enseigne et dit à l'autre ce qu'il doit faire dans sa classe. L'inutilité d'un des enseignants: par exemple, l'un enseigne pendant que l'autre est dans la classe et attend que le temps passe. La co-intervention signifie au contraire : des tâches professionnelles (au sens conçues ensemble ou dont la préparation est mise en commun, et que chacun fait sienne), les ressources, la planification et la conception de séances, leur organisation (indiquant qui fait quoi), la mise en œuvre, l'évaluation des séances et donc la responsabilité sont partagées.

Texte 4 : Rapport de l'inspection générale sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » juin 2014

Avant tout, un constat simple mérite d'être posé : le fait d'être à deux dans la classe entraîne une modification du quotidien et cette modification est porteuse en elle-même de nouveauté.

À cet égard, les propos des enseignants convergent : la co-intervention permet des regards croisés sur les élèves, favorise mise à distance et valorisation des élèves. Elle renforce la disponibilité des adultes. Ainsi, une équipe dit avoir pu repérer des élèves qui se « cachaient ». Plus globalement, il convient d'observer que les situations pédagogiques sont enrichies et que les verbalisations et les reformulations sont davantage encouragées. Le recentrage de l'attention des élèves est plus efficace et le climat des classes est qualifié de plus studieux. La gestion du temps est beaucoup plus rigoureuse car le maître supplémentaire a des plages d'intervention bien bornées par classe. Les temps de préparation sont riches et constructifs. L'intervention d'un maître supplémentaire sur des niveaux de classes parallèles a pu conduire à une harmonisation des outils. Les enseignants entrent enfin dans des rôles variés ; ils ont globalement compris que le maître supplémentaire n'est pas cantonné à la prise en charge des élèves en difficulté. Comme le souligne justement une équipe, « c'est le dispositif qui les prend en charge ».

Deux maîtres, un espace partagé, une activité d'enseignement partagée. Cette modalité vaut généralement au moment du démarrage de la séance. Un des deux enseignants lance l'activité, les rôles pouvant être interchangeables. Le second enseignant (maître titulaire ou maître supplémentaire) est alors généralement en retrait et n'intervient pas.

Il peut éventuellement apporter une précision ou illustrer le propos. À partir de là, on observe deux organisations dominantes : la prise en charge d'un groupe de besoins par l'un ou l'autre enseignant, la circulation dans la classe des deux enseignants qui apportent des aides ponctuelles aux élèves. Cette modalité organisationnelle s'avère souvent insuffisante pour répondre aux besoins des élèves.

Dans une classe de CE1-CE2 de 27 élèves (regroupement dans le cadre du dispositif de tous les élèves de CE1), un travail en production d'écrits est proposé à partir de deux objets différents, l'écriture d'un texte poétique « à la manière de » en CE1 et l'écriture d'un portrait en CE2. Les deux activités, conduites en parallèle, correspondent toutes les deux à la phase de planification de l'écrit à produire. Il s'agit donc de recueillir les représentations des élèves, de les amener par un dialogue pédagogique pertinent et, par la mobilisation de connaissances antérieures, à poser les grandes caractéristiques de l'écrit attendu, à lister de premiers critères. La co-intervention est ici un obstacle à la conduite des séances, les enseignantes se gênent mutuellement et les élèves ne sont pas placés dans des conditions optimales de travail.

Deux maîtres, un espace partagé, une même activité avec prise en charge d'un groupe de besoin par l'un ou l'autre enseignant, tel que peut le présenter l'exemple suivant.....

.....Analyse :

Au plan du fonctionnement du dispositif, les élèves en difficulté ont bénéficié d'un étayage adapté qui a maintenu leur attention sur la tâche d'une part, les a amenés à une réflexion sur les correspondances graphophonologiques d'autre part. Le dispositif paraît donc efficace.

Deux maîtres, un espace partagé, une organisation en ateliers. La classe est organisée en trois groupes (un groupe en autonomie) sur un même domaine d'activités ou champ disciplinaire. Chaque enseignant prend en charge un groupe pour des activités différentes, courtes, les trois groupes tournant dans l'heure sur les trois ateliers. La formule est intéressante quand les activités proposées sont motivantes, favorisent les interactions entre élèves.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°75

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le conseil école - collège

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Améliorer la continuité école-collège. Extrait du site Eduscol 20 Août 2014

Texte 2 : Extrait du rapport de l'IGEN rapport n° 2014 -026 Mai 2014 (pages 11 et 12)

Texte 3 : MEN Circulaire n°2011-126 du 26 août 2011

Questions posées au candidat :

1/ Essayer de mettre en exergue des points importants qui font du Conseil école – collège un outil efficace au service de l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture [...]

2/ Quelles difficultés peuvent, selon vous, se manifester lors du fonctionnement du Conseil école-collège ?

3/ Donnez des exemples qui permettent de mettre en évidence la progressivité des apprentissages dans une discipline ?

Mise en situation professionnelle Epreuve d'admission du CRPE

SUJET N°76

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Le conseil école collège

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : La mise en place des conseils école-collège

Rapport de l'inspection générale à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche mai 2014 (extrait pages 11 et 12)

Texte 2 : Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN) juin 2014 Fiche repère pour la mise en œuvre du conseil école-collège : fiche 4

Texte 3 : François Jarraud août 2014 les cahiers pédagogiques « Sombre pronostic de l'Inspection sur les conseils école – collège »

Texte 4 : Textes de référence : Code de l'éducation, articles D. 401-1 à D. 401-4 ; décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013

Description de la situation :

Les quatre textes ont pour objectif de démontrer que le conseil école-collège devra permettre d'assurer davantage de progressivité dans les apprentissages entre les deux degrés.

Le candidat devra mettre en avant une définition des priorités communes, la mise en place de l'accompagnement pédagogique, une meilleure coordination des projets pédagogiques ou éducatifs, ou encore l'élaboration de repères explicites et concertés dans les actions envisagées.

Il devrait permettre d'améliorer la liaison CM1/CM2/6ème

Question posée au candidat :

- De quelle manière le conseil école-collège peut-il veiller à l'articulation et à la complémentarité des dispositifs accompagnant les élèves les plus fragiles ?
- Comment la mise en place des conseils école collège favorise-t-elle la fluidité des parcours ?
- La création du conseil école-collège pose la question de la mise en place de l'évaluation dans le cadre d'une continuité du parcours scolaire de l'élève : Comment travailler sur les critères d'évaluation et accroître leur cohérence ? Comment organiser des évaluations communes.

Texte 1:**La mise en place des conseils école-collège Rapport de l'inspection générale à Monsieur le ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche mai 2014**

Rapport de l'inspection générale à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche mai 2014 extrait pages 11 et 12

1.4. La création du conseil école-collège constitue une nouvelle étape

La création du conseil école-collège s'inscrit donc dans la continuité des actions visant à favoriser la liaison école-collège qui, bien qu'elle ait été souhaitée depuis très longtemps, ne s'est pas partout traduite dans la réalité. L'objectif est toujours l'acquisition du socle commun pour l'ensemble des élèves, et la nouvelle instance met encore une fois l'accent sur le travail commun qui doit être engagé par les acteurs pour y parvenir.

La création du CEC permet de franchir une nouvelle étape. Tout d'abord, cette instance et ses actions procèdent désormais de la loi, et non plus de circulaires. La continuité pédagogique entre l'école et le collège est également inscrite dans la loi (rapport annexé) avec la création d'un nouveau cycle associant le CM2 et la 6ème. Le législateur entend ainsi relancer la politique des cycles et éviter les transitions brutales d'un cycle à l'autre. Une véritable politique des cycles poursuit aussi l'objectif de la réduction du nombre des redoublements, pratique coûteuse dont l'efficacité pédagogique n'est pas prouvée : « Dans le cadre de l'acquisition des connaissances, compétences et méthodes attendues en fin de cycle et non plus en fin d'année scolaire, le redoublement d'une année scolaire doit être exceptionnel ».

Les programmes personnalisés de réussite éducative sont le cadre qui permet d'apporter les aides nécessaires aux élèves qui en ont besoin.

Mais l'ambition du CEC ne se résume ni au traitement de la difficulté scolaire, ni au seul cycle d'approfondissement défini par le décret du 24 juillet 2013, comme le précise encore le rapport annexé à la loi d'orientation : « Au-delà de la création de ce cycle et afin de contribuer à l'acquisition par tous les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, chaque collège et les écoles relevant de son secteur déterminent conjointement des modalités de coopération et d'échanges qui devront désormais être inscrites dans le projet des écoles concernées et le projet d'établissement du collège. À cet effet, un conseil école-collège est institué. Il sera chargé de proposer les actions de coopération et d'échanges ».

L'enjeu du CEC est donc bien la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège et la mise en cohérence des différents projets, ceux des écoles et celui du collège, pour construire cette progressivité. Si la politique de réseau et l'expérience des comités exécutifs de l'éducation prioritaire peuvent constituer une matrice pour le CEC, il ne faudrait pas considérer que les secteurs où les problèmes sont moins aigus peuvent répondre à minima à l'obligation de mise en place des CEC et se dispenser d'une recherche de cohérence et de continuité pédagogiques.

La difficulté scolaire est donc à la fois un moteur et un risque pour la mise en place des CEC : les CEC pourront s'appuyer sur l'héritage de la liaison école-collège et l'expérience de l'éducation prioritaire, mais ils doivent aller au-delà pour penser véritablement la scolarité du socle commun.

Enfin, si on ne peut accuser la politique éducative menée depuis plus de trente ans d'avoir manqué de constance et de cohérence pour créer une continuité entre l'école et le collège, il reste à comprendre pourquoi celle-ci reste toujours un objectif à atteindre. C'est la condition pour que le conseil école-collège, qui institutionnalise les relations entre le premier et second degré, ne soit pas simplement une mesure de plus, reconduisant les dispositifs précédents avec les mêmes limites.

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°77

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'évaluation des élèves

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Placer le contenu des enseignements au cœur de la refondation, extrait de l'annexe de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (p 11)

Texte 2 : Les pratiques d'évaluation à l'école primaire, extrait du rapport 2013-072 des IGEN sur La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales de juillet 2013

Texte 3 : Extraits d'« Evaluer pour mieux faire apprendre », dossier de veille de l'IFE n° 94 de septembre 2014

Questions posées au candidat :

- A quoi sert l'évaluation des élèves ? Quelles différentes formes prend-elle, pour quels buts ?
- La notation est-elle à proscrire? Argumentez.
- Comment mettre l'évaluation au service des apprentissages ?

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°78

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'évaluation des élèves

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : BOEN n°21 du 22 mai 2014 : Préparation de la rentrée scolaire 2014 - Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 (Extrait)

Texte 2 : BOEN n°21 du 22 mai 2014 : Préparation de la rentrée scolaire 2014 – Annexe 3 de la circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 (Extrait)

Texte 3 : Site IEN Grenoble 5 : Evaluer (fiche synthèse élaborée par Dominique Gourgue, Conseillère pédagogique de circonscription)
http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf

Questions posées au candidat :

Vous vous appuierez sur des exemples de mise en œuvre pour répondre aux questions :

1. Quelles place et rôle donner à l'évaluation dans une séquence d'enseignement ?
2. En quoi l'évaluation peut-elle contribuer à répondre à l'hétérogénéité des élèves dans les apprentissages ?
3. A quelles conditions une évaluation peut-elle être formative ?

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°79

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : L'évaluation

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...):

Texte 1 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Compétences communes à tous les professeurs : P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Texte 2 : Evaluer pour faire Apprendre, Rey O., Feyfant A., 2014Dossier de veille n°94, IFE, Lyon. Extrait.

Texte 3 : Changer de posture - Marie Yessad, Benoît Becquart, conseillers pédagogiques - sept.-oct. 2011 - N° 491 - Les Cahiers pédagogiques. Extrait.

Question posée au candidat :

Quelles sont les enjeux et fonctions de l'évaluation des acquis des élèves à l'école ?

Comment intégrer l'évaluation aux apprentissages pour qu'elle serve les progrès des élèves ?