

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2007
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J1-1

Michel DEVELAY *Donner du sens à l'école* ESF 1996

Claude BASTIEN *L'école, ça rend intelligent ?* Sciences humaines Hors série spécial n°5
octobre-novembre 2006

Nombre de pages du sujet : 4 (hors page de garde)

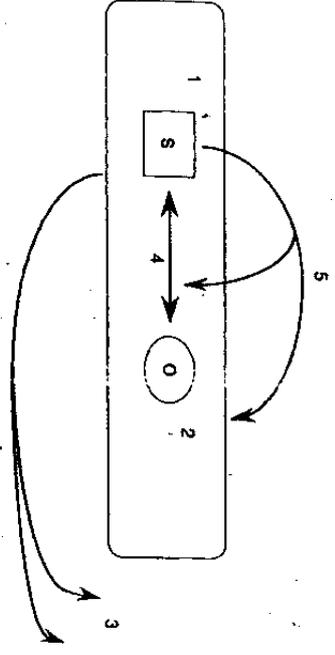
Dégagez les idées essentielles de ce document.

Lundi 25 juin 2007 – matin
Candidat 1/2

► **Du sens dans les apprentissages scolaires :**
un modèle général

Aider les élèves à donner du sens à l'école, c'est en dernier ressort donner du sens à ce qui justifie cette institution : les apprentissages.

Nous regarderons cette question à l'intérieur du schéma ci-après qui signifie qu'apprendre, c'est ce qui se passe lorsqu'un sujet (S), s'approprie un objet de savoir (O). Trouver du sens dans une activité scolaire nous paraît relever des cinq entrées possibles suivantes matérialisées de 1 à 5.



Donner du sens aux apprentissages, c'est pour un élève (les chiffres 1 à 5 ci-dessous se retrouvent sur le schéma ci-dessus) :

- 1 : Parvenir à se mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre.
- La très ancienne idée de la caractérologie, l'actuelle notion de style cognitif vont dans ce sens.
- L'élève psychologue serait le gage de cette connaissance de ses manières d'être et de faire.

2 : Maîtriser ce qu'il y a à connaître.

Sont ici en jeu la connaissance des savoirs à maîtriser, la capacité à les situer au sein de la discipline enseignée, l'aptitude à envisager les relations qu'ils entretiennent avec d'autres contenus, la faculté d'en percevoir les conditions d'émergence historique.

L'élève aurait à devenir épistémologue de ses savoirs.

3 : Percvoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux :

- personnel, en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel,
- professionnel, en replaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel.

L'élève stratège est à favoriser, grâce aux liens qu'il sera capable établir, d'une part, entre la situation d'apprentissage et son projet professionnel et d'autre part, entre la situation d'apprentissage et son projet personnel.

4 : S'impliquer dans le processus d'apprentissage.

En travaillant à partir des représentations des élèves pour s'intéresser aux obstacles qu'ils rencontrent, en se rendant attentif aux processus d'évaluation formative, en contractualisant la nature des acquisitions et la manière de les acquérir, en faisant exister des outils pour une identité collective, en créant des instances d'aide au travail personnel, l'enseignant peut espérer une implication plus grande de l'élève dont la pensée sera ainsi prise au sérieux.

L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur est à gratifier. Je propose de le nommer l'élève méthodologue.

5. Se distancier de la situation d'apprentissage :

- au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives,
- au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage. Les activités de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante.
- L'élève analysant est le gage de ce travail de distanciation

Cet inventaire appelle quelques remarques :

Il n'est pas possible que toutes ces entrées dans le sens soient en permanence privilégiées à l'occasion de chaque situation d'apprentissage. Aussi conviendrait-il de n'en considérer l'existence globale que sur un laps de temps assez long.

Il est possible, pendant un temps, de faciliter une entrée chez les élèves (c'est ce que font certains enseignants attentifs aux procédures de la gestion mentale) afin qu'ils trouvent une dimension du sens dans ce qu'ils font. Ce sera pour créer, plus tard, l'occasion de leur faire découvrir d'autres entrées possibles.

Une idée très présente dans les travaux des psychanalystes de l'éducation (F. Imbert, 1995 ; M. Cifali, 1994) peut résumer cet inventaire : tout apprentissage est liaison et déliaison. Liaison de l'élève à une situation, à un enseignant, à un groupe, à un contenu, et déliaison aux mêmes réalités afin de se rendre lucide à propos de ses engagements cognitifs et affectifs.

DEVELAY Michel, Donner du sens à l'école, ESF, 1996

L'école, ça rend intelligent

Plus on sait, plus on devient intelligent: les recherches actuelles soulignent l'importance des connaissances explicites et implicites pour en acquérir de nouvelles. Elles montrent aussi que la diversité des cheminements cognitifs dans les évaluations scolaires peut être source de bien des malentendus...

CLAUDE BASTIEN

Professeur émérite, membre du laboratoire Parole et langage (CNRS/université de Provence), il a récemment publié, avec Mireille Bastien-Toniazzo, *Apprendre à l'école*, Armand Colin, 2004.

«IL EST INTELLIGENT CE PETIT, IL APPREND BIEN À L'ÉCOLE.» Une opinion très répandue veut que la réussite scolaire dépende de l'intelligence. Et si c'était le contraire ? Et si c'étaient les connaissances scolaires qui rendaient plus ou moins intelligent ? Admettons que l'intelligence se manifeste par la capacité d'analyser, de comprendre

et de répondre de façon adaptée aux situations auxquelles l'on est confronté. Un jeune qui n'a suivi que la scolarité obligatoire a été confronté pendant douze ans de sa vie à des situations d'apprentissage dans lesquelles on lui a expliqué ce qu'il devait savoir. Cette durée passe à vingt ans au minimum pour le titulaire d'un master. Peut-on imaginer que cette

somme considérable de connaissances n'a aucune influence sur la façon dont nous analysons, comprenons les situations et y répondons ?

Des psychologues, Jacques Grégoire par exemple, ont montré que les différences individuelles d'efficacité intellectuelle pouvaient être dues à des fonctions générales comme la vitesse de traitement et la capacité de la mémoire de travail. Les recherches qui ont comparé « experts » et « novices » dans différents domaines montrent que les premiers sont plus rapides que les seconds et que la capacité de leur mémoire de travail est supérieure. Or en quoi se distinguent-ils, sinon par leurs connaissances qui font précisément que les uns sont experts et les autres novices ?

Si l'on admet cette relation, en quelque sorte inversée, entre intelligence et

réussite scolaire, le problème de savoir pourquoi certains apprennent facilement et d'autres plus difficilement reste entier. Les recherches récentes en psychologie cognitive commencent à lever le voile sur cette énigme. Elles mettent notamment en évidence la diversité des démarches employées par les individus (et donc les élèves) et le rôle déterminant de leurs représentations pour élaborer leurs propres stratégies d'acquisition de connaissances. Ce facteur semble constituer un élément essentiel pour une meilleure compréhension de la (non-)réussite scolaire et des différentes évaluations qui sont faites des élèves, aussi bien à l'école que dans la passation de certains tests destinés à évaluer leur niveau.

Une conception classique de l'apprentissage scolaire peut se résumer au schéma

suivant : l'enseignant explique la notion à acquérir puis propose des exercices dits d'« application ». Si l'élève donne les « bonnes réponses », on conclut que la notion est acquise, sinon on considère qu'elle ne l'est pas et qu'il convient de reprendre l'explication. Cette manière de faire est pourtant déjà une source d'importants malentendus pédagogiques.

(.../...)

Il existe donc plusieurs cheminements possibles dans la construction d'une connaissance et il ne saurait donc n'y avoir qu'une seule « bonne méthode » pour la faire acquérir. Implicitement, les enseignants qui ont de l'expérience le savent bien, qui multiplient (et non pas répètent) leurs explications et leurs exemples. C'est ainsi que l'on peut expliquer les résultats contradictoires des études sur les différentes méthodes d'acquisition de la lecture, par exemple, et la vanité des discussions, voire des polémiques, à leur propos!

Les représentations que se font les élèves du monde qui les entoure peuvent également constituer des précurseurs qui facilitent ou invalident l'acquisition de nouvelles connaissances. On comprend mieux, alors, que bien des difficultés dans les apprentissages scolaires puissent provenir de problèmes culturels. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, une enseignante de CP avait proposé une série de petits

conceptions et des mesures de l'intelligence. Elles montrent souvent que le recours aux tests d'intelligence adaptés à la population française conduit à la conclusion que les enfants de migrants en difficulté d'apprentissage sont peu ou pas intelligents, donc incapables de s'insérer dans la scolarité habituelle. Au-delà des connaissances, c'est tout un système implicite de valeurs et de comportements qu'il leur faut assimiler.

Les représentations des élèves sur le monde constituent des précurseurs qui facilitent ou invalident l'acquisition de connaissances nouvelles.

exercices. L'un d'entre eux consistait à présenter sur une feuille de papier le dessin d'une maison suivi de la phrase : « Colorie les volets de la maison en vert. » Une petite fille avait colorié toute la maison en vert. Cette enfant avait-elle des difficultés de lecture ? Quand on a demandé à la fillette : « Tu sais ce que cela veut dire "maison" ? », elle a montré le dessin ; « Tu sais ce que veut dire "colorie" ? », elle a désigné les crayons de couleur ; « Tu sais ce que veut dire "vert" ? », elle a montré le crayon vert ; « Tu sais ce que veut dire "volets" ? », là, elle est restée muette. Dans cette classe de zep, cette enfant de la cité proche de l'école n'était jamais sortie de son environnement qui ne comportait aucun bâtiment muni de volets... Elle a donc traité de la phrase ce qu'elle en comprenait : « Colorie (les volets de) la maison en vert. » Il ne s'agissait pas d'un problème de lecture.

De nombreuses études ont été consacrées aux aspects socioculturels des

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2007
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J1-2

Henri PENA RUIZ *La laïcité valeur universelle* extrait de « vers l'Education Nouvelle »
N°522 avril 2006

Bertrand CHAVAROCHE et Myriam FRITZ extrait de « vers l'Education Nouvelle »
N° 522 Avril 2006

Nombre de pages du sujet : 4 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Lundi 25 juin 2007 – matin
Candidat 3

L'idéal laïque

N'en déplaise aux adversaires de l'idéal laïque qui voudraient bien ramener la laïcité à une dimension purement négative d'anticléricalisme, la laïcité est d'abord un idéal positif. Il s'agit de promouvoir ce qui unit tous les hommes. Cette idée d'unité est d'ailleurs contenue dans le terme grec *laos* — il y a d'ailleurs deux mots en grec pour dire peuple : *demos* qui désigne l'entité politique et *laos* qui désigne l'unité d'une population.

Est laïque, ce qui appartient au peuple dans son indivision. Le terme a été repris dans le cadre d'un discours religieux, où l'on a pris coutume d'opposer le simple laïc, l'homme du peuple et le clerc, celui qui occupe une position officielle dans l'administration des choses de la foi. En étant fidèles à l'étymologie ici, nous ne le sommes pas par quelconque pédanterie, mais parce qu'il semble bien que l'affirmation de l'unité du *laos*, en deçà de toute partition, de tout privilège, de toute discrimination, positive ou négative, constitue vraiment le fondement de l'affirmation laïque.

La laïcité met donc en avant ce qui unit les hommes et non ce qui les divise. Par conséquent, elle peut être conduite dans l'histoire, à une lutte contre ceux qui voudraient, au contraire, donner à une petite partie du peuple, un droit de regard, sur la conscience des autres, exercer sur elle un droit de tutelle. Et nous savons, l'histoire nous instruit suffisamment sur ce point, à quels crimes a pu conduire cette prétention qu'aurait une partie du peuple, à s'ériger au-dessus de l'ensemble du peuple, pour lui faire la loi, pour régenter sa conscience, pour lui imposer un credo. Je reviens donc à cette découverte de l'idée laïque et de l'idée républicaine, celle de la *respublica* ; l'idée du peuple en amont de ses différenciations. Bel idéal. Mais il y a l'histoire, l'histoire tourmentée et dramatique qui conduit les hommes à s'opposer les uns aux autres, par apparemment d'intérêt, par fracture entre ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas, ceux qui exploitent et ceux qui sont exploités. Cette idée d'un peuple UN ne serait-elle pas une mystification, dès lors que cette référence universaliste de la République *Une et commune à tous*, semble être un beau discours que démentent l'effectivité et la réalité des clivages sociaux? Ne faut-il pas se garder de toute dimension incantatoire de l'idée républicaine, qui ferait fi des réels clivages qui existent entre les hommes ? Entre l'idéal qui sert de levier pour transformer la réalité et le thème idéologique qui devient mystifiant, en donnant l'image d'une unité qui n'existe pas réellement dans les faits, il y a une différence essentielle. Les fossés existent entre les hommes en raison de leurs conditions sociales et d'une économie de marché assez peu attentive à l'humanité, sinon dans une vague référence néo-religieuse aux droits de l'homme. N'y a-t-il pas une mystification à affirmer l'unité référentielle du peuple, alors que l'on sait que le peuple, en tant qu'unité, n'existe pas réellement dans la pratique ? Il faut donc éviter l'incantation, mais éviter aussi de s'enfermer dans la différence et dans l'esprit partisan qui en viendrait à disqualifier la référence à l'unité du peuple, sous prétexte qu'elle semble démentie par les faits. Il ne faut donc pas méconnaître pour autant ce qui concrètement conduit les hommes à s'opposer les uns aux autres. Etre conscient des injustices sociales pour les combattre et pour faire advenir ce monde UN, non pas comme unité mystifiante qui serait donnée, déjà là, et couvrant les clivages réels des hommes, mais comme l'idéal de référence, idéal humaniste et rationaliste, s'il en est, qui apparaît comme un point de repère, un idéal régulateur dans notre conduite d'homme et de militant.

La question de l'universel

Un tel idéal est d'autant plus nécessaire, qu'aujourd'hui, nous sommes peut-être victimes de la dérive idéologique d'un certain nombre de thèmes qui jadis jouèrent un rôle effectivement libérateur, notamment au temps du colonialisme et du néo-colonialisme. Lorsque Lévi-Strauss écrit

la conférence *Races et Histoire* pour l'Unesco, il critique l'ethnocentrisme, c'est-à-dire le fait d'ériger les traits particuliers d'une civilisation particulière en norme de références susceptible de s'appliquer aux autres civilisations. De là, est née une certaine idée du droit à la différence. Le thème du droit à la différence, dans un tel contexte, avait évidemment une dimension progressiste, émancipatrice et libératrice. Il signifiait qu'il faut rompre avec la prétention de 'Occident judéo-chrétien, d'avoir donné le « la » de la civilisation. Il existe de par le monde d'autres façons de vivre, qui ne doivent être ni approuvées, ni désapprouvées, qui sont ce qu'elles sont. Méfions-nous donc du regard ethnocentrique qui prétend fixer la loi. Ce thème du droit à la différence avait, à l'époque, me semble-t-il une dimension émancipatrice. Cependant, du droit à la différence au différentialisme, il n'y eut qu'un pas à franchir. On s'en rendit compte, lorsque l'on vit des peuples récemment affranchis de la colonisation, se jeter dans une sorte de réactivation non critique de leur tradition. Comme s'il s'agissait de rattraper le temps perdu de l'auto-affirmation, apparut alors une figure assez inquiétante, celle de l'enfermement dans la différence. Les femmes iraniennes qui voulaient continuer à s'habiller à l'occidentale étaient lapidées dans les rues de Téhéran au nom du « droit à la différence ». Comment penser cette dérive ? Il y eut alors division. Certains affirmèrent : « Nous n'avons rien à dire cela fait partie de la culture que nous ne saurions juger ». D'autres disaient « Mais enfin cette situation des femmes est inacceptable, il faut la dénoncer » Toute la question est là. Peut-on dire que « c'est inacceptable », sans courir le risque d'être suspect d'ethnocentrisme ? La mauvaise conscience prégnante dans des pays naguère colonisateurs ne facilitait guère les choses. Comment échapper à ce relativisme secrété à partir d'un mot d'ordre apparemment juste, mais qui débouchait sur le fait d'être désarmé devant l'infamie ? Comment donc affirmer des principes et des valeurs de références qui puissent être crédibles en se déliant à la fois de l'idéologie colonialiste et ethnocentriste, mais aussi d'un relativisme qui fait le lit de la tyrannie ?

Henri Pena Ruiz
Maître de conférence à l'IEP de Paris
Professeur de philosophie
Membre de la commission nationale sur la laïcité présidée par M. Bernard Stasi

« La laïcité valeur universelle » (extraits)
Vers l'Education Nouvelle N° 522 Avril 2006

Cent ans après la loi de 1905 dite de séparation de l'Église et de l'État, divers signes de perte de sens des valeurs laïques, de déstabilisation des références républicaines, une pression du fait religieux sur l'espace public, accentués par l'évolution multiculturelle de la société française, viennent fragiliser ce que signifie vivre ensemble dans une république laïque. « La laïcité, c'est la volonté d'unir le peuple sur la base de la liberté de conscience, de l'égalité de droits des croyants, des athées et des agnostiques », répondait récemment Henri Pena Ruiz dans une interview sur le militantisme de l'éducation(1). Ainsi, diverses difficultés constatées pour vivre dans un cadre laïque, notamment sur les terrains de l'action éducative et de l'éducation populaire, motivent ce dossier, et, avec lui, notre volonté de participer au débat sur les enjeux éducatifs et sociaux qui se posent actuellement en France.

Il y a tout d'abord la compréhension du sens de la laïcité et de ses applications qu'en ont ses acteurs dans leurs actions éducatives au quotidien, qui nous paraît devoir être réinterrogée. Les Ceméa, comme d'autres mouvements laïques, ont réaffirmé à l'occasion de leur congrès leur attachement à la valeur républicaine de laïcité, ajoutée aux principes qui guident leur action. Pierre Parlebas et Daniel Lavenu reviennent sur ces principes dans le dossier. Mais les velléités et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre et le respect d'un cadre laïque dans les actions éducatives au quotidien, montrent la nécessité d'une vigilance permanente sur les enjeux qui pèsent sur la laïcité en France. Pour plusieurs militants de l'éducation, praticiens, ce qu'ils pensent être leur adhésion à un cadre laïque ne va plus de soi et ils se sentent parfois en difficulté lorsqu'il s'agit d'expliquer la laïcité, de l'appliquer, ou d'en faire respecter le cadre. « Ceux qui agissent dans les quartiers populaires savent bien qu'aujourd'hui la question de la laïcité et des relations avec l'islam se pose », écrivait André Falcucci dans un article paru en septembre 2000 (2). Il y appelait les acteurs du monde éducatif et politique à s'interroger sur leurs capacités à offrir aux jeunes, en mal de construction identitaire, qui se tourment vers cette religion, d'autres modèles d'intégration. Nombreux sont les éducateurs qui souhaiteraient être ré-outillés sur les enjeux politiques de la laïcité et avoir les moyens de décider en connaissance de cause, au quotidien, des choix dans sa mise en œuvre. Ce dossier intervient aussi dans un contexte national et international à nouveau marqué par une certaine exacerbation des tensions autour de la place du fait religieux dans l'espace public et de son instrumentalisation à des fins politiques dans la société, exacerbation (3) plus ou moins forte selon les pays en particulier dans certains pays non séculiers. Ainsi, en même temps que le commissaire européen Alvaro Gil-Robles chargé des droits de l'homme se demandait récemment avec un certain optimisme si la laïcité avait un avenir en Europe, on assistait à une série de manifestations orchestrées dans le monde, aussi tardives que violentes, contre la publication dans un journal conservateur danois il y a plusieurs mois de dessins humoristiques s'en prenant au prophète Mahomet la publication en France de ces caricatures par deux journaux au nom de la liberté d'expression, continue de susciter débat et polémique sur leurs impacts provocateurs et de surenchère.

Des incidents qui ont encore récemment montré en France combien les prises de position de certains hommes publics et de certains médias sont en plein confusionnisme, intéressés ou pas, en confondant racisme et critique de la religion, en confondant culturel et culturel et, ou en entretenant la confusion dans l'esprit des gens entre ce qui relève du culte et ce qui relève de la culture, c'est-à-dire entre ce qui relève du particulier et ce qui relève de l'universel... Même confusion lorsque dans le débat public, certains médias font le procès aux laïcs de ne pas reconnaître le droit d'expression de la religion dans l'espace public, ce qui est totalement

absurde, en confondant là encore le droit légitime d'expression de la religion dans l'espace public (comme celui de l'athéisme ou de l'agnosticisme), avec le droit de consultation ou d'intervention toujours revendiqué par la religion sur l'espace public, c'est-à-dire le droit d'ingérence dans les affaires de l'Etat. La république avait posé comme condition de réussite d'une laïcité sociale, la création d'un espace public fort, garant d'une égalité devant le droit, le fait de croire ou non à un dieu relevant exclusivement de l'espace privé, avec la nécessité d'une égalité, symbolique éthique et juridique des croyants et des non croyants, comme d'une égalité éthique, juridique symbolique, entre tous les types de croyants.

On peut se demander si la démultiplication des difficultés à faire vivre cette laïcité ne peut pas également être rattachée à l'atteinte à cet espace public par les politiques libérales, qui fragilisent ces fondements. A l'ère du tout privatisé, d'une soi-disant « crise des valeurs », le fait religieux, qui n'a jamais abandonné ses velléités d'intervenir sur la sphère politique, réinvestit en force l'espace public et nos gouvernants actuels cultivent cette confusion. Cette dimension doit être intégrée dans nos réflexions.

Nous souhaitons que les points de vue différents et les analyses réunies ici, constituent des éléments de référence qui permettent aux éducateurs de se positionner dans leurs actions, et participent chez chacun de nous à l'exercice de sa conscience critique.

Car il s'agit bien de résister, comme dit Philippe Meirieu, et d'avancer de manière intelligente sur ces questions-là, sur nos terrains quotidiens d'action.

1. Par Jacques Demeulier in Document pour la préparation du congrès des Ceméa, 2005.

2. Relire dans Vers l'Education Nouvelle N°496 de septembre 2000, l'article d'André Falcucci, « Quartiers populaires, Islam et Laïcité ».

3. Cf « La laïcité, un défi pour l' Europe »
in Vers l'Education Nouvelle 492, novembre 1999

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2007
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J1- 3

Agnès VAN ZANTEN *Jeunes profs, le fin des grands idéaux ?* propos recueillis par Vincent Troger extrait de sciences humaines Hors séries Novembre décembre 2006.

Extraits du Journal Officiel du 11 juillet 2006 - *Le socle commun de connaissances et compétences*

Extraits du Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007 – *La formation en IUFM*

Nombre de pages du sujet : 4 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Lundi 25 juin 2007 – Après-midi
Candidat 4/5

Jeunes profs, la fin des grands idéaux ?

Les départs à la retraite des baby-boomers accélèrent le renouvellement des enseignants. Ces jeunes profs qui prennent actuellement la relève vont-ils changer l'école ?

Quelles sont les principales caractéristiques identitaires des jeunes enseignants ?

En premier lieu, ces jeunes enseignants ne croient plus aux idéologies collectives (politiques, syndicales, mutualistes...) autour desquelles ont pu se réunir les générations précédentes. En revanche, ils portent une plus grande attention aux élèves en tant qu'individus. Ils se montrent globalement plus soucieux de leurs besoins, désirs, souhaits, et sont donc prêts à adapter leurs pratiques aux différents publics scolaires.

En second lieu, ils entretiennent un rapport complexe à l'autorité. Ils doutent du pouvoir régulateur des grandes institutions ou de l'adhésion à une morale collective. Ils ont élaboré une conception relativiste de l'autorité qui est, pour eux, essentiellement le produit d'une négociation contextualisée et de leur propre capacité à s'imposer. Cette référence au charisme s'inscrit pour partie dans une tradition qui a toujours privilégié la dimension individualiste du métier.

Faut-il s'inquiéter de telles évolutions ?

Les jeunes enseignants mettent en œuvre des stratégies professionnelles très pragmatiques, essentiellement centrées sur l'adaptation aux situations scolaires qui leurs sont proposées par le jeu des nominations. Dans les établissements les plus difficiles, on peut même reprendre la terminolo-



Agnès Van Zanten

est sociologue, spécialiste de l'éducation et directrice de recherches au CNRS. Elle a notamment publié, avec Patrick Rayou, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004. ■

gie de sociologues britanniques qui ont parlé de «stratégies de survie», c'est-à-dire de pratiques qui visent à occuper les élèves pour maintenir l'ordre à tout prix, mais dont on peut objectivement considérer qu'elles constituent un renoncement à améliorer leur niveau scolaire. En d'autres termes, ils adoptent des stratégies réactives plutôt que proactives.

Les jeunes enseignants portent une plus grande attention aux élèves en tant qu'individus.

Ce qui signifie également qu'ils croient à un «métier» enseignant, mais pas à une «profession»: ils reconnaissent la nécessité d'acquiescer des savoir-faire adaptés à chaque situation scolaire particulière, mais ne croient pas à la réalité d'une professionnalité enseignante qui serait transférable à toutes les situations d'enseignement.

On a l'impression à vous lire que, globalement, les jeunes enseignants ne partagent pas le sentiment, très répandu chez leurs aînés, d'une crise grave du métier...

Les enseignants plus âgés ont traversé la mutation fondamentale de la massification. Ils sont entrés dans la profession

en tant que bénéficiaires de la logique méritocratique de l'ancien système. Mais ils ont dû confronter cet idéal à la réalité de l'éducation de masse, qu'ils n'avaient pas connue en tant qu'élève, et par laquelle l'idéal d'égalité des chances est devenu une injonction d'égalité de résultats. Eux ont donc véritablement vécu une crise. Ce n'est pas le cas des jeunes en-

cepter pour quelques années en début de carrière, en y développant les stratégies d'adaptation déjà évoquées.

«Plutôt l'équité que la justice», écrivez-vous dans le chapitre «Valeurs et éthique professionnelles». Quels sont les comportements des jeunes enseignants qui recouvrent cette formule ?

De même qu'ils sont réticents devant le principe des grandes réformes globales, les jeunes enseignants sont plutôt réfractaires à une idée de l'égalité qui consiste à donner à tous la même chose. Dans les établissements difficiles, cela peut se traduire par une logique plus compassionnelle qu'égalitaire, tournée vers les besoins affectifs ou identitaires des élèves, et, dans le domaine des savoirs, d'un certain relativisme, par exemple en considérant qu'il est impossible de définir un socle de savoir commun à tous. La volonté incontestablement positive de prendre en compte les besoins des élèves, qui correspond à une injonction de l'institution, risque ainsi de se payer d'un certain renoncement à la fonction intégratrice de l'école, au moins autour d'un modèle unique. Néanmoins, comme ils se réfèrent en même temps à un principe d'équité, ils sont favorables à ce que l'école tente d'offrir à chacun des contenus et des moyens en fonction de ses besoins. Ils ne sont donc pas opposés à la discrimination positive, ainsi qu'à toutes les formes de compensation des inégalités sociales que l'école peut proposer, pour autant qu'elles soient adaptées aux besoins et aux demandes des élèves. Pour les jeunes enseignants, les individus sont bien sûr égaux, mais d'abord différents. ■

**PROPOS RECUEILLIS
PAR VINCENT TROGER**

2/4

ANNEXE

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la IIIe République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des

compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

1 - FORMER DES MAÎTRES POUR LE SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION NATIONALE

La formation des maîtres est une éminente responsabilité que l'État républicain vient de confier aux universités. Il lui appartient d'en garantir la qualité sur l'ensemble du territoire national.

Il revient à chaque université qui intègre un institut universitaire de formation des maîtres comme école interne, en partenariat éventuel avec les autres universités de l'académie, d'élaborer un plan de formation en conformité avec les obligations fixées par le cahier des charges, c'est-à-dire qui permette de construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout enseignant.

L'intégration des IUFM dans les universités permet, par conventions entre universités partenaires, de mobiliser toutes les contributions nécessaires pour mettre en oeuvre le plan de formation des maîtres : dans le domaine des disciplines enseignées, mais aussi dans le domaine des sciences cognitives ou encore du droit, etc.

1.1 Former à un métier : préparer à une mission

Enseigner est un métier qui s'apprend. Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel. Tout dans le métier de professeur, le savoir dispensé, la méthode choisie comme l'attention aux élèves, résulte d'un apprentissage rigoureux et progressif. Quel que soit son parcours antérieur, et quel que soit son lieu d'exercice, un professeur doit avoir acquis la pleine conscience que ce sont les progrès et les résultats des élèves qui donnent sens à son action et à sa fonction.

Enseigner dans le cadre du service public d'éducation nationale est une mission : mission d'instruction des jeunes qui sont confiés à l'école, ce qui implique une bonne maîtrise de toutes les compétences nécessaires au niveau requis ; mission d'éducation selon les valeurs républicaines, ce qui implique une connaissance précise des principes, des lois qui les traduisent, mais aussi un comportement exemplaire dans l'exercice des fonctions ; mission de contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des élèves, ce qui implique la capacité à favoriser l'ouverture culturelle des élèves et une bonne connaissance de l'environnement économique et social de l'école.

À l'issue de sa formation professionnelle initiale, un professeur stagiaire doit comprendre que la titularisation, expression de la confiance que l'institution scolaire place en lui, constitue un engagement et une responsabilité qui donnent sens à la liberté pédagogique que lui reconnaît la loi.

1.2 Un cadre commun national pour la formation des maîtres

Des références claires pour les étudiants et les partenaires de la formation des maîtres

Le cahier des charges de la formation des maîtres définit le parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur.

Il précise les compétences à construire pour développer les savoirs nécessaires, les mettre en oeuvre, développer sa force de conviction, porter sur les élèves un regard positif, leur donner le désir d'apprendre et la possibilité d'assimiler les valeurs communes.

Il fixe des références à respecter aux différents partenaires de la formation initiale :

- les universités ayant intégré un IUFM (ou les IUFM non encore intégrés) qui devront établir les plans de formation initiale adaptés aux étudiants et aux professeurs stagiaires dont ils auront la charge ;
- les écoles, les collèges et les lycées qui accueilleront des professeurs stagiaires ou de nouveaux titulaires ;
- les représentants de l'institution scolaire qui certifieront l'acquisition des compétences indispensables ;
- la commission chargée par l'État de l'évaluation de la qualité des plans de formation élaborés par les universités responsables de la formation des maîtres ou par les IUFM non encore intégrés.

Les plans de formation professionnelle des maîtres répondent à des caractéristiques nationales

ACADEMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2007
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J1-4

Documents d'application des programmes – Histoire cycle des approfondissements p.7

Alain DALONGEVILLE *Enseigner l'histoire à l'école* Hachette éducation

Programmes de l'école primaire BO n° 1 du 14 février 2002- Les compétences de fin du cycle des approfondissements.

Nombre de pages du sujet : 3 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Lundi 25 juin 2007 – Après-midi
Candidat 6



orientations générales

À la fin du cycle 2, l'élève a appris à passer du temps et de l'espace qu'il vit personnellement à un temps et un espace perçus et distanciés. Il a commencé à prendre conscience de l'épaisseur du temps historique. Au cycle 3, le maître l'aide à consolider cet apprentissage à travers une approche disciplinaire mieux constituée, l'histoire. Il lui fait acquérir en même temps des références culturelles, à réinvestir dans les autres domaines, contribuant ainsi à la constitution d'une culture scolaire partagée. Par la connaissance du passé enfin, l'élève comprend mieux le présent.

Le programme d'histoire, tout en maintenant fermement le déroulement chronologique et en continuant à réserver une place prépondérante à l'histoire du territoire français, insère plus fortement celui-ci dans une approche européenne et parfois même mondiale, en convergence avec les programmes de géographie, d'éducation civique, de littérature, d'arts et de langues. Peut-on laisser les élèves démunis face à l'expérience du monde et du temps social qui est aujourd'hui le leur ? Ils ont, par la télévision, une information immédiate sur l'ensemble de la planète ; ils peuvent, à travers la Toile, communiquer avec des classes du monde entier ; ils apprennent d'autres langues que le français ; leur monnaie de référence est l'euro. Les maîtres n'oublieront pas cependant l'histoire régionale et locale, moyen de rendre l'approche historique plus concrète, de mettre en valeur les décalages, d'expliquer les spécificités d'une région. Le programme ne se limite pas à la seule histoire politique : l'évolution de la recherche et des intérêts culturels des sociétés contemporaines oblige à s'ouvrir aux autres réalités. Ces modifications étaient d'ailleurs fortement demandées dans la consultation de 1999 et sont approuvées dans la consultation de 2001.

Un tel élargissement ne correspond pas à un alourdissement du programme. Il s'agit en effet de fournir aux élèves un cadre chronologique élémentaire leur permettant de situer un choix restreint d'événements, créations, inventions, personnages majeurs et groupes significatifs au sein de quelques grandes époques dont on s'attachera à faire ressortir le sens global, à partir de quelques traits distinctifs. L'objectif est de s'assurer que les élèves auront acquis, à la fin du

cycle 3, une première notion de la succession et des caractéristiques, souvent contrastées, de ces grandes époques, en commençant à construire, dans ce contexte, quelques relations de causalité.

Ce sont là des repères indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de l'histoire au collège, principalement centré, sans négliger les autres civilisations, sur la lente constitution du patrimoine culturel européen. Les élèves entrant en sixième devraient donc disposer des références de base leur permettant de s'orienter dans des enchaînements plus complexes de faits historiques et de civilisation. C'est aussi le moyen d'établir des relations fortes avec les autres champs disciplinaires. Plusieurs questions renvoient explicitement à l'éducation artistique, d'autres à l'éducation scientifique et technique. L'histoire donne une grande partie des connaissances nécessaires pour construire une éducation civique raisonnée.

Les maîtres sauront aller à l'essentiel, sans se perdre dans des détails ou des développements au-dessus de la compréhension des élèves et qui trouvent normalement leur place dans la suite de la scolarité. L'abondance des références signalées dans le contenu du programme, comme la rubrique « Pour aller plus loin », n'est pas une incitation à accumuler des connaissances rapidement oubliées, mais doit permettre l'exercice de la liberté pédagogique, le lien avec l'environnement régional, la réalisation de thèmes d'études ou de projets artistiques et culturels.

Préface

L'histoire, telle qu'on pourrait pratiquement l'enseigner, une science ? Une vraie ? Une approche qui ne se limiterait pas à présenter des documents, à fournir des résultats, qui ne considérerait plus les contenus comme des « produits morts » découverts et pensés par d'autres ? Une discipline dans laquelle on ne se contenterait pas de « raconter l'Histoire ».

On m'a longtemps soutenu que l'on pouvait mettre en place des situations de recherche en mathématiques, en physique, en biologie, à la rigueur en géographie... mais pas en histoire ! Alain Dalongeville nous montre – nous démontre ! – le contraire. Et cela, d'une manière tout à fait convaincante. Par là, il donne ses lettres de noblesse – histoire oblige ! – à la *didactique* de cette discipline qui, en France, pendant longtemps, n'a pas été à la hauteur de ce que lui apportait la recherche.

Mais, pour considérer l'histoire comme une matière qui doit être enseignée comme une science, que de chemin(s) à parcourir ! Que de ruptures à assumer, que de *déconstructions* et de « reconstructions à vivre »... En tout premier lieu, dans nos têtes ! Donner une dynamique à l'Histoire, faire en sorte que l'élève ne reste plus cantonné dans un apprentissage plus mémorisé que construit, qu'il devienne lui aussi un « détective du passé »... donc un chercheur, un vrai, un « historien » en somme, cela ne constitue-t-il pas une révolution copernicienne ?

Dans cet ouvrage, l'élève n'est plus ce « présent-absent » du système éducatif. Placé face au savoir, il se trouve effectivement au cœur des apprentissages, avec tout ce qu'il est (son vécu antérieur, ses conceptions, sa dynamique d'action...).

Déjà, le précédent ouvrage d'Alain Dalongeville⁽¹⁾ m'avait fortement intéressé par les *situations-problèmes* qu'il présentait. Mais, s'il fournissait un grand nombre d'outils de qualité, il me semble qu'il ne s'arrêtait pas suffisamment sur leur utilisation, sur l'*état d'esprit* que leur prise en compte exigeait.

Depuis quelques années, les didactiques de bon nombre de disciplines, qu'elles soient de nature *littéraire* ou *scientifique*, aboutissent à des résultats très voisins, même si les terminologies utilisées et les chemins empruntés par chacune ont été différents. Elles montrent qu'il n'y a pas une *démarche* propre qui caractériserait l'enseignement de chaque matière. De ce fait, s'il est évident que toute discipline possède des outils spécifiques, il n'en est pas de même de la démarche générale. Apprendre, c'est toujours être acteur, c'est changer, c'est mettre en relation, c'est inventer, créer – oui, même en histoire ! (...)

1. A. Dalongeville. *Situations, problèmes pour explorer l'histoire de France*, Casteilla, 1989.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux, et quelques productions techniques et artistiques ;
- classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine ;
- savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique et dans les autres enseignements, en particulier dans le domaine artistique ;
- consulter une encyclopédie et les pages internet ;
- utiliser à bon escient les temps du passé rencontrés dans les récits historiques.

Avoir compris et retenu :

- une vingtaine d'événements et leurs dates (voir document d'application) ;
- le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts, ainsi que les faits les plus significatifs, et pouvoir les situer dans leur période ;
- le vocabulaire spécifique, pouvoir l'utiliser de façon exacte et appropriée.