

**PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE
PROFESSEURS DES ÉCOLES DU CORPS DE L'ÉTAT CRÉÉ POUR LA
POLYNÉSIE FRANÇAISE**

**PREMIER CONCOURS INTERNE D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE
RÉMUNÉRATION DE PROFESSEURS DES ÉCOLES DES
ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS SOUS CONTRAT EN
POLYNÉSIE FRANÇAISE**

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE
SESSION 2016**

Durée : 4 heures

40 points

Le candidat traitera un sujet parmi les deux proposés

Le sujet n°1 comporte 10 pages, numérotées de 2/20 à 10/20

Le sujet n°2 comporte 9 pages, numérotées de 11/20 à 20/20

**Assurez-vous que cet exemplaire est complet, sinon demandez un autre exemplaire
aux surveillants de salle.**

Aucun document ni matériel n'est autorisé.

Il vous est rappelé que votre identité ne doit figurer que dans la partie supérieure de la bande en-tête de la copie (ou des copies) mise(s) à votre disposition. Toute mention d'identité ou tout signe distinctif portés sur toute autre partie de la copie (ou des copies) que vous remettrez en fin d'épreuve (2^{ème} partie de la bande en tête, dans le texte du devoir ou en fin de copie) mènera à l'annulation de votre épreuve.

SUJET N° 1

Sujet N° 1

PREMIERE PARTIE :

Analyser et commenter les textes proposés afin de dégager les enjeux de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée pour enseigner afin de permettre à tous les élèves de réussir dans leurs apprentissages (du cycle 2 au cycle 3).

DEUXIEME PARTIE :

1. Pour un niveau d'enseignement du cycle 2 ou du cycle 3 de votre choix, établir une programmation d'activités en classe permettant une exploitation pluridisciplinaire intégrant la problématique de la différenciation pédagogique.
2. Développer l'une des séquences programmées, en situant les paramètres et les variables structurant les situations d'apprentissages proposées dans une approche pédagogique différenciée. Préciser les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation ainsi que les éléments contextuels de sa réalisation.

Liste des documents :

Document 1 :

La pédagogie différenciée, historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. 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. *Extrait de Conférence – Janvier 2009.*

Document 2 :

De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir. Philippe Perrenoud – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève – in Educateur, n°10, 7 octobre 2005, pp 30-33.

Document 3 :

L'homogénéité du groupe classe : un rêve absurde et dangereux ». Eveline Charmeux – Professeur honoraire - *Les cahiers pédagogiques* - N° 454 « Enseigner en classe hétérogène » - juin 2007.

Sujet N°1 – Document 1

« **La pédagogie différenciée, historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre** ». **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. Extrait de Conférence – Janvier 2009.

Proposition d'une synthèse méthodologique de la différenciation pédagogique

La pratique d'une pédagogie différenciée s'accorde avec **certaines conceptions du métier portées par l'enseignant** :

- *une ouverture aux évolutions actuelles des savoirs concernant l'enseignement et l'apprentissage*, en particulier aux résultats des travaux de recherche pédagogique et didactique ;
- *la prise de conscience de l'hétérogénéité de ses élèves, de leurs capacités intellectuelles* ;
- *la volonté de leur faire atteindre les objectifs contenus dans les programmes de l'école* ;
- *la mise en place de situations d'apprentissage, de techniques et d'outils pédagogiques* qui permettent de substituer à la logique des contenus et à l'indifférenciation de la pédagogie traditionnelle, la prise en compte des différences des élèves, de leurs logiques propres d'apprentissage.

L'enseignant aura ainsi présent à l'esprit **trois axes de travail** :

- *se donner des instruments d'évaluation suffisamment précis*, dont le type s'accorde avec les objectifs qu'il poursuit (évaluation diagnostique, formative, sommative critériée) ;
- *être attentif aux caractéristiques de ses élèves*, selon les différents points de vue mentionnés précédemment ;
- *mettre en œuvre des démarches pédagogiques et didactiques adaptées*, ce qui suppose qu'il dispose d'un répertoire de situations, de techniques et d'outils appropriés et diversifiés.

Parmi **les variables en jeu permettant la mise en place de séquences d'apprentissage différenciées**, nous pouvons énumérer :

- . *le cadre spatial* : lieu, environnement matériel, organisation de l'espace ;
- . *les situations d'apprentissage* : situation impositive collective, situation individualisée (avec ou sans monitorat, recherche documentaire...), situation interactive créant les conditions d'un conflit socio-cognitif (groupe d'apprentissage), travail par groupe (groupe de niveau-matière, groupe de besoin) ;
- . *les contenus proposés* : accessibles, suffisamment stimulants (manière de présenter, nature des exemples), portant bien sur la notion à acquérir telle qu'elle a été définie dans l'objectif de la séquence, mettant en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée ;
- . *les dimensions du sens d'un apprentissage* (finalisé par l'amont/par l'aval, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extra-scolaires) *et de la motivation des élèves* ;
- . *les modes de pensée et les stratégies d'appropriation* : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique ;
- . *les différents supports et outils d'apprentissage* : tableau noir, manuel scolaire, ordinateur, fichiers de travail individuel... ; méthodes actives, techniques Freinet... ; aides méthodologiques... ;
- . *les modes de différenciation et leur alternance* : successive (alterner différents outils et situations dans un même cours), simultanée (faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins) ;
- . *l'organisation temporelle* : déroulement de la séquence, alternance des différents temps, régulation en cours d'activité (degré de guidage, par exemple un élève qui n'a pas compris), rythme d'apprentissage (que faire avec les élèves qui ont fini avant les autres ?) ;
- . *les attitudes pédagogiques de l'enseignant* : s'appuyer sur les erreurs des élèves sans stigmatisation ; discuter avec eux pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, les

critères de la constitution de certains groupes... ; les amener à reformuler ce qu'ils ont compris, les inviter à réfléchir à leur façon d'apprendre pour qu'ils en prennent conscience ;
. l'évaluation des acquis de la séquence pour chaque élève, afin de préparer la séquence suivante.

Quelques remarques pour une différenciation réaliste

Face à la complexité de la mise en pratique de la différenciation pédagogique et alors que les élèves sont de plus en plus hétérogènes, l'enseignant pourrait être découragé. Les pratiques de différenciation sont d'ailleurs peu présentes dans les classes ordinaires et Françoise Campanale en donne quelques raisons : « *le poids du vécu, des routines (on a toujours fait comme ça) ; le manque de formation et d'information, la difficulté croissante du métier qui n'incite pas à alourdir davantage son travail de préparation ; des résistances psychologiques, voire idéologiques (cela bouleverse les représentations du rôle de l'enseignant, de l'organisation de la classe...)* ». Elle ajoute qu'une telle pratique « *demande du temps, de l'organisation, d'avoir dépassé les premières difficultés de l'enseignant débutant concernant la planification des séquences, la gestion du groupe-classe. Cela demande aussi de maîtriser les contenus enseignés et des connaissances en didactiques des disciplines* ».

Plaidant pour une différenciation réaliste, Philippe Meirieu (1985) souligne à juste titre que « *nous ne connaissons jamais toutes les variables qui entrent en jeu dans un apprentissage et, a fortiori, nous ne pourrions jamais les maîtriser simultanément* ». « *Il faut donc renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale* » (p. 126), d'autant que parfois, l'élève apprend « *à (notre) insu et par un détour qui lui est propre (...) au moment où l'on s'y attend le moins* » (p. 155). Il semble alors judicieux que l'enseignant commence par s'appuyer sur ce qu'il maîtrise le mieux (p. 127). Pour autant, cette ultime remarque de Louis Legrand (1994) vient souligner l'importance des observations et de l'attitude d'ouverture du professeur à l'égard de l'élève : « *L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation (...). Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement. (...) Différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est en quelque sorte, se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution* » (p. 732, 733).

Sujet N°1 - Document 2 :

De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir. *Philippe Perrenoud – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève – in Educateur, n°10, 7 octobre 2005, pp 30-33.*

Pourquoi certains élèves passent-ils des années à l'école sans apprendre tout ce qu'elle leur promet ? Parce qu'ils ne sont pas placés assez souvent dans des situations susceptibles de les faire apprendre. Apprennent ceux qui investissent dans chaque situation de grands moyens intellectuels, des références culturelles, une envie d'apprendre, une curiosité, une prise de risque et les mille et un ingrédients qui font un bon élève. Les autres ont besoin de situations mieux pensées, plus mobilisatrices, mieux adaptées à leur profil, à leur niveau, à leur manière d'apprendre, bref des situations qui créent des obstacles surmontables et que l'élève ait envie de surmonter. Or, pour être optimales, ces situations doivent être *différenciées*.

L'enjeu est d'abord didactique et pédagogique : concevoir, animer, faire évoluer une situation, l'enrichir, la complexifier ou au contraire la simplifier à bon escient. Enseigner consiste alors à guider et accompagner un processus d'apprentissage, en agissant sur la situation et à travers elle sur l'apprenant. Un enseignant qui aurait tout son temps à consacrer à un seul élève n'inventerait pas *ipso facto* les situations idéales, en particulier si l'élève rencontre de grandes difficultés ou refuse de se confronter à des défis cognitifs, à la manière dont un cheval rétif se dérobe devant l'obstacle. L'optimisation d'une situation passe d'abord par une forte dose d'expertise et d'inventivité pédagogique et didactique.

Mais il y a une seconde dimension, liée dans une large mesure au fait qu'une classe compte 20 à 30 élèves, parfois davantage. Même si l'enseignant avait toutes les compétences requises pour concevoir pour chaque élève des situations parfaitement pertinentes, encore faudrait-il qu'il y parvienne, presque simultanément, pour tous les élèves de la classe. Un enseignant se trouve dans la position d'un pilote qui devrait optimiser en parallèle la trajectoire d'une vingtaine d'appareils, de plus tous différents. La limite n'est pas alors de l'ordre de la compétence à piloter, mais de la surcharge cognitive et de l'impossibilité de prendre autant de décisions adéquates en si peu de temps. Certes, l'expertise permet de raisonner plus vite et de gérer davantage de cas. Mais la gestion en temps réel de 20 ou 30 processus d'apprentissage parallèles dépasse les ressources intellectuelles et physiques de quiconque. Elle les dépasse d'autant plus que ces processus sont différents et n'appellent pas les mêmes régulations, ou pas au même moment.

Autrement dit, les conditions de la pratique pédagogique ne permettent pas d'optimiser constamment la situation d'apprentissage pour chaque élève. Cela ne condamne pas à proposer à tous les élèves la *même* tâche, à effectuer dans des conditions et un temps identiques... Entre l'idéal et l'enseignement indifférencié, il faut chercher une voie praticable. C'est alors que la problématique de l'organisation du travail prend toute son importance.

Un enseignant qui pratique une pédagogie frontale organise certes le travail de ses élèves, mais il se simplifie la vie en leur proposant des tâches standards, à réaliser de manière synchrone. Il lui reste à les calibrer en visant un élève lui aussi standard. Selon les classes, l'enseignant prend pour standard les élèves qui travaillent vite, ce qui pénalise les autres. Inversement, d'autres calibrent les tâches en fonction des élèves les moins rapides. Du coup, les élèves qui ont de la facilité piétinent. Même dans une pédagogie frontale, l'enseignant doit donc prévoir une organisation du travail permettant d'occuper " intelligemment " les élèves qui ont terminé et de faire grâce des derniers exercices à ceux qui, si on leur donnait le temps de finir, mettraient toute la planification en crise.

L'organisation du travail se complexifie dès lors que cette différenciation cesse d'être marginale pour devenir la règle. L'enseignant ne pense pas alors les activités pour l'ensemble du groupe. Il doit alors gérer des configurations multiples : travail en grand groupe, en demi-classes, en équipes, ou encore activités individuelles dans le cadre d'un " plan de travail " ou de " contrats individualisés ". À ces configurations, stables ou instables, s'ajoutent peu à peu des modules ou des groupes de besoin, de soutien, de niveau, de projet, du moins dans les écoles qui veulent différencier l'enseignement.

Plusieurs problèmes se posent alors :

- Comme définir et redéfinir les groupements, leur taille, leur fonction, leur durée ?
- Comment décider de l'attribution des élèves et de leur éventuel changement de groupe ?
- Comment cadrer, de loin ou de près, en parallèle, le travail des divers groupes ? Quelles tâches, quelles ressources, quelles règles du jeu, quel contrôle, quel contrat ?

Tout cela dans une double perspective :

1. Faire en sorte que le maximum d'élèves soient aussi souvent que possible engagés dans des tâches susceptibles de provoquer des apprentissages importants et durables.
2. Canaliser ces apprentissages dans le sens des objectifs de formation.

Cette seconde visée peut entrer en conflit avec la première : on peut concevoir une organisation du travail qui densifie les interactions, stimule les initiatives, donc favorise les apprentissages, mais dans des domaines qui ne sont pas " au programme ". On saisit là l'importance d'une connaissance pointue des objectifs de fin d'année et de fin de cycle. Un enseignant enfermé dans son programme de la journée ou de la semaine peut casser des dynamiques d'apprentissage pour la simple raison qu'elles ne lui semblent pas " dans le sujet ".

Même un enseignant-orchestre ne peut piloter en permanence toutes les activités, toutes les interactions. Il ne peut mettre tous les élèves au travail qu'en inventant des dispositifs et des tâches favorisant un travail *autonome*. Je me souviens d'avoir vu dans un cirque un jongleur faisant tourner une dizaine d'assiettes en équilibre sur des tiges souples. Perdant peu à peu de la vitesse, chaque assiette menaçait de tomber. Tout l'art du jongleur était de repérer les assiettes sur le point de chuter et de relancer leur rotation. Dans une pédagogie différenciée bien pensée, l'enseignant devient un tourneur d'assiettes d'un genre particulier. Il met les élèves en activité et les laisse à leurs propres ressources un moment, le temps d'aller faire de même auprès d'autres groupes. Tout l'art est de revenir " juste à temps ", au moment où l'autonomie s'épuise, fait place au désinvestissement, au doute, au désinvestissement ou à des activités séduisantes, mais bien loin du travail scolaire.

Cela exige des qualités de vigilance, d'observation et de décision : quand on ne peut intervenir partout, où faut-il aller en priorité ? Certains enseignants ont appris à être très souvent au bon endroit au bon moment. D'autres répartissent leur temps et leurs interventions de manière moins efficace. Au-delà de l'intuition et de la *vista*, certains ont des méthodes, des critères. Ils privilégient certains indices pour détecter une baisse de régime et certains types d'intervention pour soutenir et relancer l'activité. C'est pourquoi il ne suffit pas qu'un enseignant soit vif et attentif. Il doit savoir décoder, de loin ou sans mener une enquête approfondie, les signes avant-coureurs d'une panne de sens, d'un épuisement de l'autonomie d'un groupe d'élèves ou d'un conflit qui mettra fin à l'activité.

Mais entre les tourneurs d'assiettes, la différence n'est pas seulement dans le coup d'oeil, la vitesse de réaction et la sûreté du geste de relance. Ce qui se décide en amont de l'activité est essentiel : le choix des assiettes, des tiges, des distances, de la disposition des lieux. Ce qui est un exercice de haute voltige au cirque devient encore plus complexe dans une classe : la rotation d'une assiette sur une tige suit des lois assez stables et connues ; en dessous d'une certaine vitesse de rotation, l'équilibre est rompu. Les processus d'apprentissage et les interactions entre élèves suivent aussi des lois, mais elles sont multiples, mal connues et varient selon les cultures et les contextes.

L'organisation du travail est efficace si l'enseignant sait évaluer de façon réaliste le niveau de ses élèves, leur degré d'autonomie et symétriquement de dépendance à son égard, leur dynamique relationnelle et leur capacité de coopérer, leur propension à fuir la tâche à la moindre occasion, leur attitude de défi ou de découragement face aux obstacles. En fonction de ces paramètres, la tâche sera dimensionnée différemment : longueur, difficulté, degré d'ouverture, étayage.

Si les enseignants savaient tout ce qu'il faudrait savoir pour bien faire et arrivaient à en tenir compte en pratique, tous les élèves seraient non seulement actifs, mais investis dans des tâches

conduisant à l'un ou l'autre des principaux apprentissages visés. Cet idéal est inaccessible, et peut-être est-ce préférable : une telle école serait étouffante, les élèves n'y trouveraient plus aucune faille. Nous en sommes loin, il reste une forte marge. Les travaux de Caroll, puis la pédagogie de maîtrise, ont insisté depuis plusieurs décennies sur l'idée de " *time on task* ", en montrant que pour de nombreux élèves, le temps qu'ils passent en classe est dans une large mesure un temps d'inactivité ou d'activité étrangère au travail scolaire. Pas nécessairement parce qu'ils refusent de travailler, mais parce qu'ils sont en " chômage technique ", en attente d'une information, d'une confirmation, d'une suggestion ou d'un signe d'intérêt. Sans aller jusqu'à un contrôle totalitaire, l'école peut et doit chercher une organisation du travail accroissant le temps investi dans le travail scolaire, donc densifiant les régulations.

Le problème est d'autant plus complexe que toute activité n'est pas féconde. Mettre les élèves au travail n'est pas un but en soi. Le travail n'a de sens que s'il engendre des apprentissages. L'activisme est une réponse à l'angoisse davantage qu'une pédagogie adéquate. Il n'est pas utile d'intervenir au moindre relâchement de la concentration si c'est pour remettre l'élève dans une tâche dénuée de sens.

C'est pourquoi organiser le travail scolaire n'a aucun rapport avec la surveillance de travaux forcés. L'enseignant ne peut pas tout contrôler. Sa compétence est de concevoir et de distribuer des tâches qui vont mobiliser les élèves et les confronter à des obstacles qu'ils auront envie de vaincre, pas d'esquiver. On objectera sans doute que, dans certaines classes, obtenir un minimum de discipline est prioritaire et qu'un contrôle serré des conduites est indispensable. Peut-être faut-il se souvenir que l'indiscipline naît de l'ennui et du faible sens du travail plutôt que d'un refus de toute activité. Travailler par recherches, problèmes, projets suppose un pari positif sur l'autonomie des élèves et leur envie d'apprendre. Ce pari est parfois insensé, en raison d'une longue dégradation du rapport à l'école. Nul ne peut à lui seul rétablir ce que des années d'échec, d'ennui ou d'humiliation ont détruit. À cette réserve près, l'organisation du travail scolaire devrait s'inspirer d'une communauté de recherche plus que d'une forme tayloriste, modèle qui d'ailleurs est en perte de vitesse dans l'industrie.

Ce qui veut dire qu'organiser le travail ne va pas sans construire un contrat qui en donne la responsabilité *partagée* au maître et aux élèves. Telle est la première dévolution à opérer : que les élèves se soucient avec le maître d'organiser le travail de sorte qu'il atteigne ses fins : faire apprendre. Freinet a toujours insisté sur le conseil de classe comme lieu d'organisation du travail. Le transformer en instance de régulation des conduites est une dérive récente. L'organisation du travail n'appartient pas au maître, elle doit être négociée, évoluer au gré de l'expérience et des suggestions des uns et des autres.

C'est l'un des dilemmes actuels : le groupe-classe paraît être le cadre le plus adéquat pour une telle négociation. En même temps, si l'on veut décroïsonner, travailler en cycles pluriannuels, aller vers un enseignement stratégique assumé dans une certaine continuité par l'ensemble du corps enseignant, l'organisation du travail change de niveau. L'espace de la classe, jusqu'alors attribué par le système, devient l'objet d'une négociation entre enseignants : comment composer les classes ? Qu'étudier dans cette configuration ? Que faire dans d'autres types de groupements ou en modules ? Le replis sur la classe n'est donc pas une solution. Mieux vaudrait penser un établissement comme une fédération de communautés de travail qui négocient certains accords à l'échelle de l'école, mais bénéficient aussi d'une large autonomie pour les activités qui ont leur dynamique propre, par exemple les démarches de projet.

Aucun de ces problèmes n'est radicalement neuf. Ils sont posés depuis longtemps par les mouvements pédagogiques et les écoles alternatives. Il importe de *les poser plus explicitement en termes d'organisation du travail*. Les enseignants organisent leur travail et celui des élèves. Mais la notion d'organisation du travail n'est pas centrale en éducation. Peut-être est-il temps de mesurer à quel point la rencontre entre chaque élève et le savoir dépend de l'organisation du travail. À quoi bon construire de magnifiques situations d'apprentissage si l'on ne sait pas comment y confronter les élèves régulièrement, et d'abord ceux qui ont le plus de difficultés ?

Sujet N°1 - Document n°3 :

Dans un ouvrage remarquable de Jean-Paul Julliard [1], on trouve cette jolie analyse.

Un moniteur de ski de piste enseigne, souvent, en skiant devant dix, quinze, vingt élèves, qui s'évertuent à le suivre et à l'imiter. C'est du moins le cas des premiers poursuivants. Il est évident que le dernier élève ne voit jamais skier le moniteur.

Rapidement, une sélection naturelle place en queue de file le skieur le plus lent ou celui qui tombe le plus souvent. Quel moniteur n'a pas connu la tentation de confier ce « traînard » au cours d'un niveau plus faible de son collègue d'école de ski ? Une tentation très réaliste d'ailleurs, si enseigner le ski consiste à se déplacer d'une piste à l'autre et non à travailler, chacun à son rythme sur une même zone de neige, pour y tenter des apprentissages personnalisés pour chacun.

Le gag est connu. Une fois le groupe débarrassé de son premier poids mort, un nouveau retardataire apparaîtra. Jusqu'à présent, celui-ci arrivait à masquer ses difficultés grâce aux chutes de son prédécesseur. Désormais, plus d'excuse possible, il est, à son tour, trop faible pour suivre le groupe.

Ce jeu de l'exclusion du plus faible peut continuer indéfiniment ; le « top du top » étant que le moniteur ne soit plus accompagné que d'un seul élève.

Etre accompagné d'un seul élève, ou plutôt, d'une classe n'ayant plus qu'une seule tête, comme à l'armée... Nombreux sont les collègues dont c'est le rêve, parfaitement soutenu et confirmé par tout le discours médiatique et l'essentiel de l'opinion publique.

Course donc vers une homogénéité reposante pour les moniteurs de ski, comme pour les enseignants. Ces derniers, ayant moins de possibilités de se débarrasser des traînards, se livrent surtout à des lamento lancinants : « Trop de différences ! Ils n'ont pas le même niveau !! Comment voulez-vous qu'on travaille ?

Les « mauvais » ralentissent la progression des « bons »... »

Et de réclamer -voire d'obtenir- la création de classes spécialisées : pour surdoués, pour dyslexiques, pour sourds, pour débiles, pour agités... que sais-je ? J.P. Julliard répond à cela sans ambiguïté :

Et si, de toute façon, cette course à l'homogénéité idéale était perdue d'avance ?

Perdue, elle l'est, pour des raisons innombrables.

D'abord, et c'est bien ce que démontre Julliard, l'homogénéité ne peut jamais exister dans une classe, pas plus que dans n'importe quel groupe d'apprenants. Nos collègues le savent bien : même s'ils ont le même âge, les enfants du début de l'année et ceux de la fin sont suffisamment différents pour perturber le bon déroulement du travail, généralement prévu pour être le même pour tous. Et ne parlons pas des problèmes que posent les autres différences, langues maternelles, religions, ethnies, classes sociales etc.

Même si tout est fait dans notre société, pour qu'il y ait le moins de mélanges possible, il reste suffisamment de diversité pour rendre les choses très difficiles pour la majorité de nos collègues.

Pourtant, les données sont nombreuses, apportées par les travaux menés depuis quarante ans sur l'apprentissage et le fonctionnement des groupes, pour affirmer que ces différences, loin d'être négatives dans une classe, peuvent être, au contraire, de puissants atouts vers la réussite de tous les élèves.

Outre le fait, maintes fois constaté, que des groupes présentés comme homogènes ne génèrent, en général, que compétition malsaine et conflits d'intérêts, ces données nous rappellent en effet :

- que l'on n'apprend pas en écoutant, mais en travaillant et notamment en cherchant à résoudre des problèmes ;
- que pour apprendre quelque chose, il faut s'appuyer sur ce que l'on sait déjà, et le transformer, par la rencontre avec des obstacles ;
- que ces obstacles apparaissent précisément dans la rencontre avec des pairs, surtout quand ils sont différents ;
- que l'enseignant, dont le métier consiste à réunir les conditions pour que les élèves apprennent, a donc comme tâche de provoquer ces rencontres ;
- que ces rencontres sont d'autant plus nécessaires quand on sait que les enfants apprennent plus de leurs camarades que des formateurs.

C'est dire que les groupements hétérogènes sont les plus efficaces en réalité, même s'ils apparaissent à première vue générateurs de difficultés pour l'enseignant et de troubles dans le travail.

Un certain nombre de conditions devraient en effet être remplies qui, faute de formation dans ce domaine, ne le sont guère en général.

1. Tout travail d'apprentissage (construction de notions, de concepts, découverte de lois, de règles, mais aussi construction de savoirs opératoires, c'est-à-dire découverte de stratégies efficaces etc.) ne devrait pouvoir s'effectuer qu'en petits groupes, évidemment hétérogènes, où les participants cherchent ensemble à résoudre des problèmes, sur des situations proposées par l'enseignant. Ce type de situation entraîne automatiquement une confrontation de stratégies, des manières différentes de questionner, des approches parfois opposées. Et, seule, cette confrontation est susceptible de provoquer prises de conscience et mises à distance de ses propres évidences, sans lesquelles aucune nouvelle acquisition ne peut se faire.
2. Ce travail de groupe devrait faire, lui-même, l'objet d'un apprentissage, car cette forme d'organisation ne va pas de soi, bien au contraire. Un travail d'observation du fonctionnement des groupes (rôle de l'animateur, du rapporteur, des secrétaires, interventions des participants), ainsi qu'une grande rigueur dans l'organisation (définition de la situation-problème, temps prévu, désignation des rapporteurs et secrétaires etc.) sont indispensables. Et cet apprentissage du travail d'équipe n'est point perte de temps (d'un temps qu'on n'aurait pas : objection maintes fois entendue), car c'est un puissant moyen de formation morale et socio-morale, sur la coopération, l'acceptation des autres et la solidarité.

On connaît les autres objections généralement présentées à ce type de discours.

Le travail de groupe, même bien dirigé, serait une cause de nivellement (évidemment par le bas !).

Affirmation qui révèle une bien mauvaise connaissance du fonctionnement des groupes. Tout au contraire, le travail d'équipe se révèle rapidement lieu de construction de la personnalité, et surtout de la confiance en soi, chacun des élèves s'enrichissant des différences rencontrées, en fonction de ses propres affinités.

Quant à l'objection selon laquelle les « bons élèves » seraient victimes des ralentissements causés par ceux qui le sont moins, elle ne tient évidemment pas.

Les prétendus « bons » le sont souvent grâce à une sorte d'intuition qui leur permet de deviner la bonne réponse ou la bonne stratégie... Mais ils en ont rarement conscience. La nécessité d'avoir à expliquer les choses à ceux qui n'avaient pas trouvé eux-mêmes, mais qui auront à en rendre compte lors du rapport, va les obliger à approfondir leur savoir, à l'analyser pour le rendre explicite et donc à mieux le maîtriser. Tout le monde y gagne...

On comprend mieux, dès lors, que l'hétérogénéité des élèves soit si difficile à admettre en classe et à gérer. Sans une totale réorganisation du travail, sans la disparition des cours magistraux comme vecteurs essentiels de l'enseignement, sans une conception réellement participative des élèves à leurs apprentissages et l'instauration d'une solidarité sans failles parmi les élèves, l'hétérogénéité est un boulet dont l'enseignant ne peut que vouloir se débarrasser.

Mais quand on voit la situation actuelle du travail en collège et qu'on découvre que ce mélange explosif est en train de se diriger à grands pas vers l'école primaire, on se dit qu'il serait vraiment temps de remettre les choses à plat et de sonner l'alerte : l'avenir de nos enfants, comme celui de la planète, est en danger. Comme disait un certain Gédé en 1968, il est urgent de « faire un pas de côté et de marcher ailleurs. » Ailleurs, vers une autre Ecole, une autre image des élèves, une autre façon de travailler, une autre façon d'évaluer... Les élèves sont devenus autres ? Travaillons autrement.

Evelyne Charmeux est professeur honoraire et militante pédagogique.

[1] « L'école : en progrès, mais peut mieux faire », par J.P. Julliard publié aux éditions SEDRAP Toulouse 1996.

SUJET N° 2

Sujet 2

PREMIERE PARTIE :

Vous analyserez et commenterez les documents en précisant bien les enjeux du thème traité.

DEUXIEME PARTIE :

Vous proposerez une programmation d'activités en classe permettant une exploitation pluri-disciplinaire. Vous indiquerez le niveau de classe auquel elle s'adresse. Vous en présenterez les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation.

Liste des documents :

Document 1

Parcours d'éducation artistique et culturelle

Document 2

Parcours d'éducation artistique et culturelle Éléments pour la mise en œuvre du parcours

NOR : MENE1514630 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

Document 3

Parcours d'éducation artistique et culturelle - Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours

NOR : MENE1514630 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

Document 4

Document produit par l'inspection académique de Lyon

Thème : le parcours d'éducation artistique et culturelle au cycle 3

Sujet N° 2 - Document 1 Parcours d'éducation artistique et culturelle

NOR : MENE1514630 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

Article 1 - Le parcours d'éducation artistique et culturelle vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture.

Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle fixe notamment les grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours. Ce référentiel est annexé au présent arrêté.

Article 2 - Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article D. 122-1 du code de l'éducation.

[...]

Sujet N° 2 - Document 2 Parcours d'éducation artistique et culturelle Éléments pour la mise en œuvre du parcours

NOR : MENE1514630 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

[...]

1. Un parcours fondé principalement sur des enseignements et des projets

a) Les enseignements

Les enseignements obligatoires dispensés à l'École, particulièrement les enseignements de culture humaniste - arts visuels et plastiques, éducation musicale, histoire des arts, français, histoire et géographie, éducation physique et sportive, langues vivantes - qui contribuent au développement de la sensibilité et à la formation du goût et du jugement, sont les principaux vecteurs de l'éducation artistique et culturelle. Aussi bien par le biais des pratiques artistiques que par celui des connaissances, les enseignements scientifiques et technologiques peuvent être sollicités et apporter leur contribution à la culture artistique des élèves ; la construction et l'explicitation de ces liens entre les différents champs des savoirs est particulièrement importante pour les élèves.

Les enseignements artistiques, comme le souligne l'article 10 de la loi du 8 juillet 2013, occupent une place particulière dans le parcours parce qu'ils ont l'art pour objet et parce qu'ils privilégient la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression, à la connaissance et à la réflexion. L'enseignement obligatoire de l'histoire des arts, qui ne se confond pas avec le parcours d'éducation artistique et culturelle, contribue à la culture artistique des élèves en investissant particulièrement les champs des connaissances et des rencontres, en résonance avec leurs pratiques. Porté par l'ensemble des disciplines scolaires, il offre un cadre propice aux projets transdisciplinaires. Enfin, l'enseignement de l'histoire des arts peut permettre d'explorer aussi des domaines artistiques trop peu ou pas présents dans les disciplines scolaires, comme par exemple le vaste champ des arts décoratifs, des artisanats d'art, du design et des arts appliqués.

b) Les projets d'éducation artistique et culturelle

Il est souhaitable que des projets spécifiques portant sur les arts et le patrimoine jalonnent le parcours de chaque élève. Ces projets, qu'ils soient au cœur des enseignements, disciplinaires et pluridisciplinaires, ou organisés dans leur prolongement, sont autant d'étapes, de temps forts, particulièrement marquants et mobilisateurs.

La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 propose une périodicité minimale : « À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, il est souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ». Quelles qu'en soient les modalités, ces projets sont intégrés de manière cohérente dans le projet d'établissement conformément à la circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007 relative aux dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement. Ils sont ainsi pleinement légitimés vis-à-vis de l'ensemble de la communauté éducative.

La démarche de projet implique une pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves, auxquels est attribué un rôle collaboratif. Elle est particulièrement appropriée aux objectifs de l'éducation artistique et culturelle. Les acteurs impliqués dans le projet – enseignants et personnels, élèves, partenaires le cas échéant – agissent dans une interaction continue. La démarche de projet favorise ainsi :

- l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe ;
- le recours à l'expérimentation, au tâtonnement ;
- l'observation partagée et la communication ;
- le développement de la créativité par l'émulation ;

- l'engagement, l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun ;
- le respect des élèves entre eux, en particulier l'égalité entre les filles et les garçons.

Les projets peuvent prendre des formes diverses, disciplinaires ou transdisciplinaires, partenariales ou non, et être d'ampleur très variable, notamment dans le temps qui leur est consacré, par les structures et les personnes impliquées, ou encore dans la restitution prévue. Ils nécessitent une définition préalable :

- des objectifs de formation pour les élèves, à partir des programmes d'enseignement et du référentiel du parcours : c'est en cela que les repères posés ci-dessus facilitent la démarche de projet, car ils permettent aux concepteurs et porteurs du projet de travailler ensemble en cohérence, au regard de leurs compétences respectives, selon des objectifs éducatifs partagés ;
- des modalités de mise en œuvre de ces objectifs, que ce soit en termes d'organisation horaire ; d'actions prévues (dispositifs, visites, voyages, sorties...) ; de restitution du projet ; selon les cas, d'organisation de l'interdisciplinarité avec les autres enseignements du cycle concerné, etc.

Pour favoriser l'implication de tous, chaque projet gagne à être largement communiqué et lisible par tous les membres de la communauté éducative : les élèves (qui doivent connaître les objectifs du projet dans lequel ils s'investissent), les enseignants, le chef d'établissement et l'ensemble des personnels de l'école ou de l'établissement (y compris ceux qui ne participent pas directement au projet), les parents d'élèves (qui pourront s'investir aux côtés de leur enfant dans cette démarche) et les partenaires.

Le projet n'est jamais figé et doit pouvoir évoluer et se transformer en cours de réalisation, notamment selon les réactions et les initiatives des élèves eux-mêmes ; il est un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs et non un cadre contraignant. Le processus, le cheminement qu'il propose, par les vertus pédagogiques et éducatives de l'essai, de l'expérimentation, de l'erreur, de la réorientation, compte bien plus pour la formation de l'élève que la production ou la restitution finale, l'aboutissement du projet.

c) Les dispositifs et les actions éducatives

Les enseignements et les projets mis en place dans les domaines des arts et du patrimoine peuvent s'appuyer sur les nombreux dispositifs existants (par exemple jumelages culturels, résidences d'artistes, dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma comme « école et cinéma », pratiques orchestrales et chorales à l'École, classes à projet artistique et culturel, « un établissement, une œuvre »...) et les actions éducatives relevant de l'éducation artistique et culturelle. **Dispositifs et actions sont bien des outils, et non des fins en soi ; ils n'ont qu'une portée éducative limitée s'ils ne sont pas intégrés dans un projet pédagogique pensé en amont.**

2. L'importance du partenariat

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle, notamment dans les champs des rencontres et des pratiques, donnent au partenariat (avec des artistes ou des artisans des métiers d'art, des structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation, des professionnels des arts et de la culture, des associations) une place importante, tout particulièrement (mais pas exclusivement) pour les domaines artistiques non couverts par les enseignements obligatoires. Le rapport définissant la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'École de la République annexé à la loi du 8 juillet 2013 met particulièrement en valeur l'importance du partenariat dans le parcours d'éducation artistique et culturelle : « Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques

pédagogiques coconstruites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances. »

Au côté des enseignants et en étroite collaboration avec eux, les partenaires apportent leurs compétences propres et leur expérience. L'enjeu du partenariat est d'aboutir à un projet éducatif partagé et **construit ensemble**, au centre duquel se trouve l'enfant, et d'articuler des univers professionnels différents ; ici encore, le référentiel du parcours vise à être un outil lisible et accessible à tous pour élaborer ce projet commun. **L'organisation de formations communes associant personnels de l'éducation nationale et partenaires autour de la démarche de projet est aussi particulièrement importante pour la réussite des partenariats sous leurs différentes formes**, qu'ils soient pérennes ou ponctuels. Ces formations doivent impliquer notamment les délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle des rectorats, les corps d'inspection, le réseau Canopé, les ESPE, mais aussi les collectivités territoriales, le secteur associatif, etc.

Comme c'est déjà le cas dans les lycées depuis la mise en place des référents culture, **il est utile d'identifier parmi les membres de la communauté éducative une personne référente notamment chargée de suivre pour l'école ou l'établissement les relations avec les partenaires artistiques et culturels et de faciliter l'élaboration de projets communs.**

3. La nécessité de prévoir un suivi de chaque élève

Pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève prenne corps et soit lisible pour tous (l'élève en premier lieu, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires), il est important de prévoir un **outil de suivi régulièrement renseigné qui garde trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises. Cet outil n'est pas un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais de valorisation du parcours accompli.** Sa forme doit être adaptée à l'âge des enfants et elle est susceptible d'évoluer au fil de la scolarité. Il peut en effet paraître difficile de conserver un même outil durant toute la scolarité ; au minimum, l'outil devrait rester le même pour un même cycle. En outre, cet outil doit être principalement renseigné par l'élève lui-même, afin qu'il prenne conscience de son propre parcours et qu'il participe activement lui-même à le construire. Il peut contribuer aussi au dialogue et au lien entre l'école et la famille. Le choix de cet outil et de ses modalités d'utilisation est l'occasion d'une réflexion commune dans les écoles et les établissements scolaires et entre eux, au sein des différents conseils existants.

Sujet N° 2 - Document 3 Parcours d'éducation artistique et culturelle - Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours

NOR : MENE1514630 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

Les trois tableaux qui suivent explicitent pour chaque grand objectif défini ci-dessous des repères précis par cycle d'enseignement, formulés en termes d'actions et activités de l'élève, et la progressivité du travail mené : il s'agit là d'un horizon à viser, de points de repères souples (et non d'exigibles ou d'attendus) adaptés à l'âge et aux capacités des élèves, qui doivent permettre aux acteurs concernés d'élaborer leurs projets.

Tableau 1	Objectifs formation	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Fréquenter (Rencontres)	Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres	ouverture aux émotions de différentes natures suscitées par des œuvres	partage de ses émotions et enrichissement de ses perceptions	ouverture à des esthétiques différentes et à des cultures plurielles
	Echanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture	accueil et écoute d'un artiste (d'un créateur) avec attention, amorce d'un premier échange	questionnement d'un artiste (d'un créateur) sur ses œuvres et sa démarche	débat avec un artiste (un créateur) et restitution des termes du débat
	Appréhender des œuvres et des productions artistiques	suivi des codes appropriés lors des rencontres artistiques et culturelles	intégration des codes appropriés face aux œuvres et productions artistiques rencontrées	adaptation de son comportement face aux œuvres et aux productions artistiques selon les circonstances de la rencontre
	Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire	reconnaissance de quelques lieux et acteurs culturels de son environnement proche	repérage et qualification des principaux lieux culturels de son environnement	découverte du rôle et des missions des principaux acteurs et lieux culturels de son territoire

Tableau 2	Objectifs formation	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Pratiquer (Pratiques)	Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production	identification et expérimentation de matériaux, d'outils et de postures dans des univers artistiques sonores, visuels et corporels	action sur des matériaux (plastiques, sonores, corporels, textuels, émotionnels...) et expérimentation de gestes	exploitation de matériaux au service d'une intention
	Mettre en œuvre un processus de création	ouverture à des expériences sensibles variées	identification des différentes étapes d'une démarche de création	implication dans les différentes étapes de la démarche de création
	Concevoir et réaliser la présentation d'une production	présentation de sa production dans un lieu	exploration de différentes formes de présentation	réalisation de choix et création des dispositifs de présentation correspondants
	S'intégrer dans un processus collectif	participation à un projet collectif en respectant des règles	engagement dans le collectif	respect de l'avis des autres et formulation de propositions
	Réfléchir sur sa pratique	participation à un échange sur les propositions et les choix effectués	définition d'intentions de réalisation et présentation de ces intentions en termes simples	explication de son projet ou de sa production aux autres de manière structurée

Tableau 3	Objectifs formation	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
S'approprier (Connaissances)	Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique	verbalisation de ses émotions	confrontation de sa perception avec celle des autres élèves	enrichissement de sa perception par une première analyse pour construire son jugement
	Comprendre et utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel	emploi d'un vocabulaire élémentaire pour parler d'une œuvre	appropriation des noms de différentes formes de productions artistiques	utilisation de quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre
	Mettre en relation différents champs de connaissances	repérage des éléments communs à des œuvres	comparaison et rapprochement des éléments constitutifs de différentes œuvres	situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes
	Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension d'une œuvre	expression orale sur une œuvre pour la présenter	identification de quelques éléments caractéristiques d'une œuvre	mise en relation de quelques éléments constitutifs d'une œuvre avec les effets qu'elle produit

Cahier personnel d'histoire des arts



1. Visuel

REM. Cette image peut être une photocopie en noir et blanc, car ce visuel n'est pas un support d'étude mais un simple rappel.

2. "Cartel d'identification de l'oeuvre"

Auteur : Maître anonyme du Rhin supérieur
Genre : Peinture religieuse
Titre : La Nativité de la Vierge
Date : Vers 1430
Dimension/cm: 115 x 114 cm
Technique : Huile sur panneau
Lieu : Strasbourg, Musée de l'Œuvre Notre-Dame

3. Repères artistiques et historiques

1400 Style renaissance (pays du sud : Italie)

Style gothique (pays du nord)

