

CRPE

**Sujets de la deuxième épreuve orale
connaissance du système éducatif
session 2021**

Sommaire

- Sujet 01 : Accompagnement des parcours d'apprentissage des élèves
- Sujet 02 : Chorale d'école et PEAC
- Sujet 03 : Conditions de réussite pour les élèves
- Sujet 04 : Construction du parcours éducatif de santé
- Sujet 05 : De l'élève vers le citoyen
- Sujet 06 : Ecole et familles
- Sujet 07 : Education à la sécurité
- Sujet 08 : Education au développement durable
- Sujet 09 : Enseigner les LVE à l'école
- Sujet 10 : Evaluation et Livret Scolaire Unique
- Sujet 11 : Evaluation
- Sujet 12 : Favoriser la motivation scolaire
- Sujet 13 : Harcèlement en milieu scolaire, comment lutter efficacement
- Sujet 14 : Hétérogénéité des élèves et différenciation pédagogique
- Sujet 15 : Intégration du numérique dans les apprentissages à l'école
- Sujet 16 : Intervenants extérieurs
- Sujet 17 : Jouer et apprendre à l'école maternelle
- Sujet 18 : L'aide aux élèves
- Sujet 19 : L'école de la réussite
- Sujet 20 : L'école inclusive.
- Sujet 21 : L'école maternelle, la scolarisation en petite section
- Sujet 22 : L'enseignement de la lecture
- Sujet 23 : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire
- Sujet 24 : L'enseignement des Langues Vivantes Etrangères
- Sujet 25 : L'évaluation des apprentissages
- Sujet 26 : L'évaluation
- Sujet 27 : L'ouverture à l'international
- Sujet 28 : La culture à l'école
- Sujet 29 : La laïcité à l'école
- Sujet 30 : La liaison école collège
- Sujet 31 : La liaison entre l'école et le collège
- Sujet 32 : La lutte contre le harcèlement à l'école
- Sujet 33 : La mise en œuvre de la différenciation pédagogique à l'école
- Sujet 34 : La mise en œuvre du parcours éducatif de santé
- Sujet 35 : La prévention de la radicalisation en milieu scolaire
- Sujet 36 : La scolarisation en petite section
- Sujet 37 : L'argent à l'école
- Sujet 38 : Le chant choral dans le PEAC
- Sujet 39 : Le climat scolaire
- Sujet 40 : Le conseil école collège
- Sujet 41 : Le numérique à l'école primaire
- Sujet 42 : Le parcours citoyen à l'école primaire
- Sujet 43 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 01
- Sujet 44 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 02

- Sujet 45 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 03
- Sujet 46 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 04
- Sujet 47 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 05
- Sujet 48 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 06
- Sujet 49 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 07
- Sujet 50 : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle : 08
- Sujet 51 : Le parcours éducatif de santé
- Sujet 52 : Le partenariat dans l'éducation au développement durable
- Sujet 53 : Le redoublement à l'école primaire
- Sujet 54 : Le suivi de la scolarité par les parents
- Sujet 55 : Le suivi des élèves en difficulté
- Sujet 56 : Le travail en équipe
- Sujet 57 : Le travail personnel des élèves
- Sujet 58 : L'école inclusive : 01
- Sujet 59 : L'école inclusive : 02
- Sujet 60 : L'éducation au développement durable dans le parcours du citoyen
- Sujet 61 : L'éducation aux médias et à l'information dans le parcours du citoyen
- Sujet 62 : L'égalité entre les filles et les garçons
- Sujet 63 : L'enseignement des savoirs fondamentaux à l'école
- Sujet 64 : Les devoirs à la maison
- Sujet 65 : Les évaluations nationales au service du 100% réussite des élèves
- Sujet 66 : Les évaluations nationales de CP et CE1
- Sujet 67 : Les Langues vivantes étrangères à l'école : 01
- Sujet 68 : Les langues vivantes étrangères à l'école : 02
- Sujet 69 : Les parcours éducatifs
- Sujet 70 : Les pratiques d'évaluation à l'école
- Sujet 71 : Les valeurs de l'Ecole
- Sujet 72 : Mettre en œuvre le parcours citoyen de l'élève, pourquoi comment
- Sujet 73 : Obligation scolaire dès trois ans
- Sujet 74 : Parents et Ecole
- Sujet 75 : Parler les langues étrangères à l'école
- Sujet 76 : Place du jeu dans les apprentissages
- Sujet 77 : Réussir l'école inclusive
- Sujet 78 : Scolarisation inclusive
- Sujet 79 : Suivi et évaluation des apprentissages à la maternelle
- Sujet 80 : Transmettre les savoirs fondamentaux

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°01

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

Thème : Accompagnement des parcours d'apprentissage des élèves

Références :

Texte 1 : PPRE, textes de référence, dossier Eduscol (extrait).

Texte 2 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent - Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Texte 3 : Anticiper – accompagner - remédier les difficultés scolaires des élèves
Assises de l'éducation prioritaire, texte de problématisation, 2013.

Description de la situation :

L'aide aux élèves en difficulté.

Question posée au candidat :

Quels sont les différents problématiques et enjeux, dispositifs et acteurs, concernant l'accompagnement des parcours d'apprentissage des élèves

Texte 1 : PPRE, textes de référence, dossier Eduscol (extrait).

Le PPRE, un programme pour favoriser la maîtrise de connaissances et de compétences

- Article L. 311-3-1, modifié par la loi n° 2013-595 du 08-07-2013 - art. 36

À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif.

Le PPRE, un plan d'actions dans la cadre de l'accompagnement pédagogique de tous les élèves

- Article D. 311-11, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Pour soutenir la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves des écoles publiques, des établissements publics locaux d'enseignement ainsi que des établissements d'enseignement privés ayant conclu un contrat avec l'État, et mettre en œuvre le principe d'inclusion mentionné à l'article L. 111-1, ceux-ci bénéficient dans leurs apprentissages scolaires d'un accompagnement pédagogique qui répond à leurs besoins.

Mis en œuvre prioritairement par les enseignants, cet accompagnement porte sur tout type d'apprentissage et comprend notamment des aides appropriées aux difficultés rencontrées.

- Article D. 311-12, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Le programme personnalisé de réussite éducative, prévu à l'article L. 311-3-1, permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ces actions est conduit au sein de la classe.

- Circulaire de rentrée n° 2015-085 du 3-6-2015

Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. Les enseignants organisent leurs enseignements en équipe afin d'assurer une continuité des apprentissages des élèves au sein de chaque cycle ; le conseil école-collège est en cela un outil important pour le cycle 3.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est désormais défini comme « un ensemble coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser à un niveau suffisant les connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle ». Le redoublement ne peut être proposé qu'à titre exceptionnel, à l'issue d'un dialogue avec l'élève et sa famille, et il est proscrit à l'école maternelle.

D'autres plans pour accompagner des besoins éducatifs particuliers

- Article D. 311-13, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé prévu à l'article L. 311-7, après avis du médecin de l'éducation nationale. Il se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite éducative. Le plan d'accompagnement personnalisé définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il est révisé tous les ans.

Texte 2 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent - Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Introduction

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.

L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en œuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école.

La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en œuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves.

Dans les académies, la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.

La présente circulaire a pour objectif de conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations. Elle précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés.

Un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants

Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce pôle ressource. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, l'IEN arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués.

(...)

Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du Rased

Les enseignants spécialisés des Rased maîtrisent les compétences professionnelles caractéristiques des enseignants spécialisés du premier degré énoncées par le référentiel annexé à la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement

En cas de difficultés persistantes perturbant les apprentissages des élèves, l'enseignant spécialisé intervient avec l'objectif de les aider à surmonter leurs difficultés. Son intervention a lieu le plus souvent au terme d'une série d'aménagements pédagogiques et d'actions de soutien menées par l'enseignant de la classe avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle. L'enseignant spécialisé peut aussi intervenir

d'emblée si les difficultés sont importantes et manifestes, en complément et en articulation avec des aménagements pédagogiques et des actions de soutien mises en place.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations. Dans le cadre de ces projets, il recherche et participe à la mise en œuvre de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants.

Ces deux formes d'aide, quoique distinctes, ne sont pas des spécialisations cloisonnées : l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille.

Le psychologue scolaire aide à comprendre les difficultés d'un enfant et contribue à faire évoluer la situation

Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies. Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Lorsque cela paraît souhaitable, le psychologue scolaire peut conseiller à la famille la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieur à l'école et contribuer, avec l'accord de celle-ci, à la recherche d'une réponse adaptée.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves

Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages.

Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des Rased contribuent aussi à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP). Ils contribuent au suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

Ils constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap.

...

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

Texte 3 : Anticiper – accompagner - remédier les difficultés scolaires des élèves
Assises de l'éducation prioritaire, texte de problématisation, 2013.

A l'heure actuelle, un consensus scientifique établit que l'acte d'apprendre pour un élève à l'école relève à la fois de procédés cognitifs, d'interactions sociales et d'éléments d'ordre affectif. S'il est avéré que les élèves de l'Éducation prioritaire mettent en œuvre des processus cognitifs identiques à tous les autres, comment anticiper les difficultés scolaires ? S'agit-il de les envisager, de les éviter ou de prévenir leur apparition ? Les différents rapports, les observations de chercheurs pointent les « habitudes » du système qui métaphoriquement, plantent, font croître la difficulté et ne la traitent pas aussi efficacement qu'on le souhaiterait.

Faute d'intégrer suffisamment ce qui se joue dans la relation d'apprentissage pour les élèves éloignés de la norme scolaire, notamment grâce à la formation, les enseignants peuvent être conduits à stabiliser des gestes professionnels construits dans l'urgence, en qualité « d'exécutant autonome ». Il est donc nécessaire que les enseignants puissent être accompagnés dans cette compétence à analyser ces difficultés, notamment par des centres de ressources, des équipes de recherche, des responsables institutionnels.

Apprendre l'école pour apprendre à l'école est une nécessité pour les équipes de recherche qui se sont intéressées aux processus de construction de l'échec scolaire en Éducation prioritaire. La construction sociale de l'école, le rapport au savoir se réfèrent très souvent aux valeurs des classes moyennes et favorisées. La réussite scolaire peut dépendre de savoirs invisibles qui sont acquis à l'extérieur de l'école. Pour les enfants de milieux défavorisés, l'école peut paraître une culture étrangère, très éloignée du cadre culturel et linguistique qu'ils connaissent à la maison et au sein de leur collectivité. Ils doivent alors faire de grands efforts pour comprendre les différences et risquent fort d'éprouver rapidement des problèmes à l'école.

Repérer et expliciter les savoirs invisibles qui rendent certains apprentissages inintelligibles est indispensable pour les élèves en difficulté. (Cf. texte « réaliser un enseignement explicite »)

Le langage comme instrument de pensée permet la construction de savoirs et sous-tend la réussite des tâches scolaires. Or, on ne peut nier la diversité des pratiques langagières des élèves dans et hors l'école. Aussi le travail sur le langage et le français reste essentiel. Il s'agit bien de faire de la langue de scolarisation un outil pour décrire, analyser, comprendre les énoncés, écouter et mettre à distance l'expérience immédiate.

Comprendre les malentendus pédagogiques, savoir ce qu'ils apprennent et pas uniquement ce qu'ils font. Les élèves se mobilisent sur l'exécution de la tâche sans construire de compréhension ou d'apprentissage car ils répondent consciencieusement à une logique de réussite immédiate. Entre une logique d'apprentissage ou logique de réussite, on aboutit trop souvent, et parfois à l'insu des professionnels, à morceler des tâches et à proposer des tâches de trop bas niveau cognitif au détriment d'autres plus ouvertes cognitivement. La sanction de la note est en décalage avec leur mobilisation sur l'exécution ce qui est vécu comme une injustice et contribue également à entretenir un malentendu pédagogique et à percevoir une malveillance de la part de l'enseignant. On a encore observé qu'à leur corps défendant, avec les élèves en difficulté, les enseignants sont plus fréquemment dans des modes de régulation de type comportemental ou disciplinaire ou dans des types de comparaison d'un résultat obtenu à un résultat attendu. Denis Butlen et Marie-Lise Peltier ont observé que nombre d'enseignants, au collège, mettent en avant le travail individuel notamment en mathématiques, mais n'organisent que trop rarement retour réflexif sur le travail (synthèse ou institutionnalisation). Les individualisations du travail prennent le pas sur la mise en mémoire, la constitution de la mémoire didactique, le lien et la cohérence entre d'autres séances.

Plus généralement, les élèves de l'éducation prioritaire voient souvent leur parcours scolaire comme une course d'obstacles où pour passer de classe en classe il faut s'acquitter d'obligations. Dans ce contexte, l'explicitation des finalités des apprentissages aux élèves mais aussi à leurs parents est essentielle.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°02

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

Thème : Chorale d'école et Projet d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Texte n° 1 : Chorales scolaires, bulletin officiel n°46 du 15 décembre 2016 (extraits) Circulaire n° 2016-201 du 13-12-2016

Texte n° 2 : L'Education musicale, Programmes d'enseignement du cycle 2 (extraits)
Annexe 1 BO n° 11 du 26-11-2015

Texte n° 3 : La voix et l'écoute au service du développement de la conscience phonologique,
Guide maternelle « Se préparer à apprendre à lire et à écrire » Eduscol (2019)

Description de la situation :

Depuis la rentrée 2019, chaque école doit disposer d'une chorale scolaire.

Questions posées au candidat :

- Quels enjeux accompagnent la mise en place d'une chorale d'école ? La réflexion sera à mener au niveau de l'école, de la classe, de l'élève, mais aussi au niveau des différents domaines disciplinaires.
- En quoi la mise en œuvre d'une chorale d'école peut permettre d'agir sur le climat scolaire ?

Texte n° 1 : BO n° 46 du 15 décembre 2016, circulaire n° 2016-201 du 13-12-2016

Par le rôle original qu'elles jouent pour l'atteinte des objectifs fixés au système éducatif, les chorales scolaires s'inscrivent pleinement dans le cadre de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Que ce soit le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les nouveaux programmes de cycle, les nouvelles modalités d'évaluation des élèves ou encore l'organisation en parcours des projets successifs d'éducation artistique et culturelle dont profitent les élèves, ces nouvelles perspectives éclairent les vertus des pratiques vocales collectives et justifient de soutenir activement le développement des chorales scolaires qui permettent aux élèves d'en profiter pleinement.

Des principes fondateurs

Dans le premier degré

- Le chant choral **s'inscrit principalement dans les horaires d'éducation musicale** prévus dans le cadre des 24 heures d'enseignement hebdomadaire ;
- La chorale se compose des élèves d'une ou de plusieurs classes, d'un même niveau ou de niveaux différents ;
- Elle est **dirigée par un professeur des écoles**, avec, le cas échéant l'appui d'un intervenant agréé. [...]

Des vertus éducatives particulières

Respectant et faisant vivre ces principes fondateurs, les chorales permettent aux élèves d'enrichir et de structurer leur parcours d'éducation artistique et culturel ainsi que leur parcours citoyen :

- En mobilisant leur sensibilité au service d'une production musicale maîtrisée ;
- En apportant l'expérience de l'émotion et de sa maîtrise ;
- En permettant une prise de risque où le chanteur s'expose, s'implique et se dépasse individuellement au bénéfice du collectif ;
- En développant l'esprit d'équipe et de collaboration ;
- En partageant la responsabilité d'une présentation publique du travail collectif effectué ;
- En développant une relation singulière à la musique permettant de l'interpréter avec la maîtrise technique requise ;
- En développant le travail de la respiration et, plus généralement, celui du geste vocal ;
- En proposant une relation originale à l'espace et au temps (gestion anticipée des événements, réminiscences, mémoire).

Le projet artistique de la chorale

À quelque niveau scolaire que ce soit, la dynamique d'une chorale repose sur la qualité du projet artistique qu'elle réalise et sur la façon dont les élèves s'en approprient le sens, la portée et les enjeux. Tendus vers un ou plusieurs spectacles publics, le travail de l'année et les répétitions hebdomadaires qui l'organisent dessinent progressivement les contours d'une œuvre et d'un spectacle cohérents dont toutes les exigences doivent être simultanément tenues.

Le ou les concerts de la chorale sont un puissant vecteur de motivation des élèves. La recherche constante de qualité artistique qu'induit cette perspective est un élément de motivation permanent. Au fil du travail de l'année, les élèves mesurent les exigences qu'ils

doivent satisfaire pour être à la hauteur des attentes du public. La prise de conscience de cette responsabilité artistique mobilise un regard critique de plus en plus aiguisé, sollicite une autonomie particulière qui sait se situer finement au cœur d'une progression qui reste collective.

Participer à une chorale et s'y investir pour mener à bien le projet artistique qu'elle met en œuvre permet à l'élève de vivre pleinement les quatre dimensions de sa citoyenneté en construction. Sa **sensibilité** est sans cesse sollicitée et doit apprendre à s'accorder à celle des autres ; le respect des **règles**, celles du langage musical comme celles du travail collectif de la musique, est une exigence permanente à toutes les étapes du travail choral ; le **jugement** se décline en écoute critique de son expression vocale individuelle comme du rendu collectif afin d'identifier les dimensions techniques et expressives à améliorer ; enfin, l'**engagement** de chaque élève est indispensable à l'aboutissement du projet artistique porté par la chorale, le travail mené tout au long de l'année ne pouvant éviter des moments difficiles où le plaisir immédiat de la pratique musicale se dérobe volontiers.

La chorale, un élément de l'identité scolaire

Contrairement aux situations d'apprentissage ordinaires, la chorale de l'école, du collège ou du lycée donne toujours à voir et à entendre le fruit de son travail. Ce moment particulier qu'est celui du concert vise à partager avec d'autres le plaisir de la musique, certains l'interprétant, les autres l'écoutant. Les acteurs de ce moment, bien au-delà des choristes, sont potentiellement tous les élèves de l'école ou l'établissement et leurs parents. Dès lors, à l'instar des réussites de certains élèves dans le cadre de compétitions sportives et par son large rayonnement, la réussite d'un concert devient un marqueur de l'identité de l'école ou de l'établissement, renforçant ainsi l'adhésion de tous, élèves choristes et non-choristes, à son action éducative et de formation.

La chorale, une contribution au développement des compétences du socle commun

La participation des élèves à la chorale de l'école, du collège ou du lycée leur permet de diversifier les situations les amenant à développer nombre des compétences visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Certaines relèvent spécifiquement du langage des arts que l'élève apprend à investir à un haut niveau d'ambition artistique et expressive (cf. notamment le domaine 1.4 : *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps* et également le domaine 5 : *Invention, élaboration, production*). D'autres, transversales aux apprentissages, trouvent dans le cadre de la chorale une situation originale pour être mobilisées et développées (cf. notamment le domaine 2 : *Coopération et réalisation de projets* et également le domaine 3 : *Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative*). De ce fait, la prise en compte des compétences développées dans le cadre de la chorale peut contribuer à l'évaluation de la maîtrise du socle commun.

La chorale, un projet structurant du parcours d'éducation artistique et culturelle

L'article L. 121-6 du code de l'éducation dispose que « l'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques » et qu'elle « comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité ». Par ailleurs, le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle ([arrêté du 1-7-2015](#)) présente les trois piliers sur lesquels se construit l'éducation artistique et culturelle. Ils éclairent également les enjeux des projets chorals dont peuvent profiter les élèves :

- **Rencontres (fréquenter)** : au-delà des œuvres qui sont au cœur du projet de la chorale et qui justifient son travail hebdomadaire, les élèves sont fréquemment amenés à rencontrer des musiciens professionnels qui les accompagnent comme des techniciens sans lesquels le concert ne peut avoir lieu. Ils découvrent également des lieux professionnels dédiés au spectacle vivant et le rôle qu'ils jouent pour animer la vie culturelle de leur environnement.

- **Pratiques (pratiquer)** : la pratique musicale est bien entendu au cœur de chaque projet choral. S'y ajoutent volontiers d'autres dimensions artistiques qui s'avèrent indispensables pour mettre en valeur le travail musical (mise en espace voire chorégraphie, mise en lumière et décors), dimensions qui peuvent engager les élèves dans d'autres pratiques artistiques au service du projet global.

- **Connaissances (s'approprier)** : les répertoires travaillés par la chorale offrent de nombreuses occasions d'inférer des connaissances, aussi bien sur l'esthétique musicale que sur les langages qui leur permettent d'exister. Le travail d'interprétation se construit progressivement en confrontant ou partageant des regards critiques qui ne peuvent s'exprimer que par la maîtrise d'un lexique approprié.

[...]

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,

Florence Robine

Texte n° 2 - Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 (Extraits)

Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Enseignements artistiques (cycle 2) - extraits

La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale [...]

Éducation musicale

L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.

La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire.

De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique.

Au terme du cycle 2, les élèves disposent d'un ensemble d'expériences, de savoir-faire et de repères culturels qui seront à la base de la formation musicale et artistique poursuivie en cycle 3.

Compétences travaillées	Domaines du socle
Chanter <ul style="list-style-type: none"> • Chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation. • Interpréter un chant avec expressivité. 	1.4, 5
Écouter, comparer <ul style="list-style-type: none"> • Décrire et comparer des éléments sonores. • Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences. 	1.1, 1.4, 3, 5
Explorer et imaginer <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique. • Inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores. 	1.4, 5
Échanger, partager <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences. • Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité. 	1.1, 3, 5

Texte n° 3 - Extrait du guide maternelle paru sur Eduscol (2019) :

Se préparer à apprendre à lire et à écrire. Guide pour l'enseignement de la phonologie, du principe alphabétique et de l'écriture à l'école maternelle.

La voix et l'écoute au service du développement de la conscience phonologique

L'univers sonore est un domaine à investir pour faciliter le développement des habiletés phonologiques . c'est un outil pour découvrir et jouer avec les sonorités et les unités de langue. Les jeux vocaux, les comptines, les chants , les jeux rythmique , les jeux d'écoute soutiennent le développement de la conscience phonologique tout au long de l'école maternelle. Les tâches proposées peuvent avoir des degrés de complexité très différents.

Les jeux d'écoute

Les jeux d'écoute permettent de travailler notamment l'écoute active et la mémoire auditive , aptitudes précieuses pour atteindre les objectifs du programme de l'école maternelle dont l'acquisition de la conscience phonologique.

Les comptines et les formulettes

Les activités autour des comptines sont à la croisée des chemins entre l'oral et l'univers sonore. Les activités de phonologie doivent porter sur les sons de la langue et non sur le sens. Mobiliser des comptines et des formulettes est l'une des entrées pour s'en détacher et prendre du recul à l'égard du sens véhiculé par le langage. Par ailleurs, les comptines et dérivés sont des supports très riches pour jouer avec les sonorités de la langue et participer au développement des habiletés phonologiques.les ressemblances sonores (rimes, assonances, alitérations) peuvent être travaillées. A partir des comptines les élèves peuvent repérer es mots qui se ressemblent , produire de nouvelles rimes, de nouvelles assonances. Leur dimension rythmique permet également d'envisager la segmentation en syllabes. Il est utile que le répertoire de comptines travaillées fasse l'objet d'une réflexion au sein du cycle en s'appuyant sur un outil qui cible les objectifs poursuivis, les comptines mobilisables et les activités proposées tout au long du cycle. Enfin, l'articulation peut également être travaillée autour de comptines mobilisant des sons proches.

Les jeux vocaux

Les jeux vocaux mettent les élèves en situation de production. Ils peuvent de ce fait , faire le lien entre ce qu'ils entendent et de qu'ils produisent.

Il est par exemple plus aisé d'identifier un phonème dans un mot lorsque l'o s'est amusé à le reproduire en imitant un bruit (par exemple, en imitant le bruit de l'abeille [z] ou le bruit du vent[v] [f], du serpent[s]. par la production, on affinel'écoute et réciproquement. Les 36 phonèmes de la langue française ne représentent qu'une infime partie des sons du monde.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°03

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

Thème : Conditions de réussite pour les élèves

Références :

Texte 1 : Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, conférence de presse du mardi 29 août 2017, extrait.

Texte 2 : Conférence de consensus, extrait, Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Recommandations du jury Cnesco – Ifé/ENS Lyon mars 2017.

Texte 3 : Comment aménager sa classe en CP dédoublé ? (Dossier Eduscol, octobre 2017)

Description de la situation :

La création des classes dédoublées a été envisagée par le Ministère afin de permettre la réussite de tous les élèves.

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les conditions pour garantir la réussite des élèves ?
- En quoi l'aménagement de la classe peut-il induire une pratique pédagogique différente ?
- A partir des conditions d'exercice en classe dédoublée, quel transfert peut être envisagé avec une classe non dédoublée ?

Texte 1 : Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, conférence de presse du mardi 29 août 2017, extrait.

DIVISER PAR DEUX LES CLASSES DE CP ET CE1 EN RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE L'ESSENTIEL

- **Si l'École française a d'incontestables réussites**, elle doit progresser encore dans sa capacité à réduire les inégalités sociales. Cette faiblesse est l'une des causes de la perte de confiance des Français en leur École.
- **Pour combattre la difficulté scolaire**, il faut donc agir à la racine en portant une attention spécifique aux plus fragiles.
- **Des études scientifiques** démontrent que réduire la taille des classes permet aux élèves les plus fragiles de progresser.
- **Conformément aux engagements du Président de la République**, dès cette rentrée, environ 2 500 classes de CP situées dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (Rep+) seront dédoublées.
- **Aux rentrées suivantes**, les CP et les CE1 en réseaux d'éducation prioritaire (Rep et Rep+) seront dédoublés à leur tour

[...]

Développer une pédagogie adaptée

Réduire les effectifs des classes n'est pas le seul critère de réussite du dispositif. La mise en place d'une pédagogie adaptée est également nécessaire. L'enseignement doit être particulièrement structuré, progressif et explicite. Non seulement il s'agit de donner du sens aux apprentissages, mais il faut aussi les envisager dans leur progressivité. Ce nouveau contexte d'enseignement doit, plus encore qu'ailleurs, permettre de personnaliser les apprentissages. Tous les professeurs concernés recevront une formation spécifique à ce nouveau contexte d'enseignement. Les inspecteurs de l'éducation nationale en charge des circonscriptions Rep et Rep+ doivent jouer un rôle moteur. À cet effet, les professeurs exerçant dans les écoles Rep+ bénéficient de dix-huit demi-journées par année scolaire pour travailler en équipe, répondre pédagogiquement aux besoins particuliers des élèves et nouer des relations étroites avec les parents. Le ministère va mettre en place les outils permettant le partage des bonnes pratiques et faciliter les échanges entre professeurs, cadres de l'éducation nationale et chercheurs.

Texte 2 : Conférence de consensus, extrait, Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Recommandations du jury Cnesco – Ifé/ENS Lyon mars 2017.

P1. Les élèves doivent être accompagnés pour construire un rapport adéquat aux situations et aux savoirs scolaires

Dans chaque activité scolaire, se joue la rencontre entre deux logiques, celle de l'enfant (ou de l'adolescent) et celle de l'École. Devenir élève, c'est entrer dans le jeu scolaire, qui n'est pas de même nature que les expériences accumulées hors de l'école.

Il s'agit donc pour les élèves de passer de leur « univers de référence » (leur environnement familial, culturel et social) à celui des savoirs scolaires. Les logiques d'arrière-plan, les rapports au savoir, les préconceptions des élèves peuvent alors constituer des obstacles à leurs apprentissages, surtout quand les élèves sont éloignés des attentes scolaires. Il ne suffit en revanche pas de faire émerger ces préconceptions en classe, dans leur hétérogénéité ; ce qui importe, c'est de mettre en place des situations d'apprentissage qui conduisent les élèves à passer de représentations « premières » sur le monde, issues de leurs perceptions et de leurs expériences, à des connaissances « mises en disciplines ».

Il s'agit aussi de créer régulièrement les conditions pour que les élèves s'expriment et mettent en mots les interprétations qu'ils se font des situations d'apprentissage et de leurs buts, dans le cadre d'interactions variées : élève/élève ; élèves/enseignants. C'est ainsi qu'ils distinguent l'important du secondaire. Dans sa dimension souvent spécifique à l'univers scolaire, le langage est en effet essentiel pour apprendre à organiser, classer, expliquer, discuter le monde. Des malentendus sur le sens des tâches scolaires sont ainsi limités.

Le « contrat » qui lie le professeur aux élèves ne réside donc pas uniquement, pour les élèves, à répondre à des questions des professeurs – format d'interaction souvent privilégié à l'école –, mais à ce qu'ils agissent et qu'ils pensent les situations par eux-mêmes, avec l'accompagnement des enseignants. Cette démarche nécessite que les enseignants fassent partager aux élèves la manière scolaire de voir les situations. Elle exige aussi qu'ils leur fassent rencontrer les « textes de savoirs », et qu'ils leur fournissent des moyens langagiers et conceptuels pour que chacun gagne en autonomie : les élèves doivent pouvoir identifier ce qu'ils ont à retenir, avec une précision de langage propre à une discipline, et qui sera progressivement adoptée dans la classe.

P2. Les élèves tirent profit d'un environnement structuré où des aides et des repères leur sont proposés.

Les élèves qui présentent des difficultés ne sollicitent majoritairement pas d'aide ou en sollicitent très peu. Quand ils le font, c'est souvent à un moment inopportun. De surcroît, leur formulation d'aide ne correspond pas toujours à l'obstacle d'apprentissage qu'ils rencontrent.

Les enseignants ont donc intérêt à veiller à engager les élèves dans des situations structurées autour de synthèses régulières, avec des retours aux consignes pour s'assurer que les réponses sont compatibles avec ce que les élèves cherchent ou ont à faire. Ils repèrent ainsi plus facilement ce qui peut générer des incompréhensions chez certains élèves.

Les enseignants doivent donc être régulièrement vigilants à :

- Encourager, d'abord, les élèves à dire ce qu'ils savent faire dans la situation étudiée ou encore à formuler ce qui leur manque, ce qui leur semble difficile ;

- Choisir de faire étudier aux élèves des situations déjà résolues (éventuellement de façon partielle), plutôt que des situations à résoudre et de leur faire exprimer ce qu'ils comprennent des procédures déjà mises en œuvre ; d'alterner ces deux formats de situations (résolues et à résoudre).

C'est par l'analyse en amont de la situation proposée, par l'observation des élèves au travail et par leurs échanges avec les élèves, que les enseignants pourront réaménager/réorganiser la situation d'apprentissage. Ce réaménagement en cours d'action, pourra être effectué par exemple, en formalisant des aides pour rendre les savoirs accessibles, selon les difficultés qu'ils auront décelées chez les élèves.

P3. Les élèves, parce qu'ils ont des connaissances hétérogènes, doivent disposer d'un temps d'apprentissage ajusté.

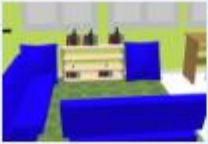



Le temps est un facteur clé pour que les élèves apprennent. Apprendre, c'est en effet combiner des objectifs atteignables à court terme avec des enjeux d'apprentissage à plus long terme. Or il n'existe pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps, ni qui progressent à la même vitesse. Pourtant, chacun doit avoir le droit d'essayer, de recommencer, si nécessaire, pour réussir. Mais le temps n'est pas extensible à l'envi. Aussi, au sein des programmes, il est nécessaire d'identifier, les savoirs essentiels, cruciaux, pour chaque classe. On ne peut en effet pas viser l'exhaustivité d'une notion. Il faut anticiper sur les priorités qui seront modulées, en fonction des élèves, au cours du cycle, tout en respectant, au final, les objectifs du socle commun. Quand on donne la préférence à certains objets d'apprentissage, alors les élèves les fréquenteront plus souvent et les stabiliseront mieux.

Plusieurs choix s'offrent alors :

- Réorganiser, pour certains élèves, les apprentissages à l'intérieur du temps même d'enseignement ; les élèves doivent alors connaître, de manière explicite, les buts visés par les situations proposées. Ils gagnent ainsi du temps ;

- Allonger le temps d'enseignement en veillant aux risques de dilatation de ce temps. Pour éviter un allongement sans fin de l'apprentissage, qu'induit une « remédiation » *a posteriori*, les élèves doivent pouvoir préparer leurs apprentissages. Cette manière de faire implique 1) d'anticiper (en amont de la séance) certains apprentissages collectifs avec quelques élèves ou 2) de demander à tous les élèves de réaliser, en amont de la séance collective, certaines explorations, recherches ou prises d'informations

Texte 3 : Comment aménager sa classe en CP dédoublé ? (Dossier Eduscol, octobre 2017)

ESPACES		MODALITÉS DE TRAVAIL POSSIBLES	TYPES D’AFFICHAGES
Espace lecture et écoute		C'est un lieu calme, à faible effectif mais qui peut accueillir le collectif pour une lecture à haute voix par le maître.	Affichage des règles spécifiques à l'utilisation du matériel, des couvertures des albums et documentaires étudiés, des outils construits en lecture, des poésies étudiées...
Espace polyvalent		C'est prioritairement un espace de travail en autonomie permettant des travaux de groupe ou des activités individuelles. La manipulation et l'étagage sont privilégiés pour les élèves les plus fragiles.	Affichages évolutifs en lien avec les notions spécifiquement travaillées, les projets de classe dans différentes disciplines. Une horloge fixée au mur permet aux élèves d'identifier les différents temps de travail.
Le couloir		Travail individuel ou en binôme pour des lectures à haute voix, des récitations de poésie.	Affichages à visée communicationnelle : productions d'élèves, comptes-rendus, annonces de sorties...
Le bureau de l'enseignant			Affichages réglementaires (liste d'élèves, emploi du temps, consignes d'évacuation, PPMS...) et pédagogiques (progressions, programmations...).

Ce qu'il faut retenir
 La pluralité et la flexibilité des espaces offrent à l'enseignant des possibilités d'organisation variées. Il veillera à alterner les différentes modalités de travail au fil de la journée : individuel / en groupes / collectif ainsi que les modes de travail : dirigé, semi-dirigé et en autonomie.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°04

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

Thème : Construction du parcours éducatif de santé

Références :

Texte 1 : Extrait de la circulaire n°2016-008 du 28-1-2016 MENESR-DEGESCO B3-1
Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Texte 2 : Extrait du site EDUSCOL education.gouv.fr - La santé des élèves de la maternelle au baccalauréat - BO n°5 du 4 février 2016 : la santé des élèves - Fiche 13

Description de la situation :

Les enjeux de la mise en œuvre d'un parcours de santé.

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur les documents fournis, vous préciserez le rôle et la place du parcours éducatif de santé à l'école primaire.
- A partir des textes proposés, vous définirez les trois rôles joués par le parcours éducatif de santé et vous illustrerez votre propos par un exemple pour chacun eux.
- Quels liens pouvez-vous faire entre le parcours éducatif de santé et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?
- Quelles sont les disciplines qui viennent nourrir le parcours éducatif de santé ?

Texte 1 : Extrait de la circulaire n°2016-008 du 28-1-2016 MENESR-DEGESCO B3-1 Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

NOR : MENE1601852C

Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 MENESR - DGESCO B3-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé(e)s de l'enseignement technique ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux conseillères et conseillers techniques sociaux et de santé

Enjeu primordial au sein du système éducatif, la santé, dans ses dimensions physique, psychique, sociale et environnementale, est un élément essentiel de l'éducation de tous les enfants et adolescents. Elle constitue un facteur important de leur réussite éducative. En effet, les données disponibles montrent que les inégalités de santé s'installent très précocement et que les conduites ayant une influence négative sur la santé se mettent en place dès l'enfance ou l'adolescence. Ainsi, la promotion de la santé en milieu scolaire constitue l'un des meilleurs leviers pour améliorer le bien-être et réduire les inégalités, en intervenant au moment où se développent les compétences et les connaissances utiles tout au long de la vie.

La mission de l'École en matière de santé consiste à :

- Faire acquérir à chaque élève les connaissances, les compétences et la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable en référence à la mission émancipatrice de l'école ; l'éducation à la santé est l'une des composantes de l'éducation à la citoyenneté ;
- Mettre en œuvre dans chaque école et dans chaque établissement des projets de prévention centrés sur les problématiques de santé, notamment celles susceptibles d'avoir un effet sur la réussite scolaire ;
- Créer un environnement scolaire favorable à la santé et à la réussite scolaire de tous les élèves.

L'article L. 121-4-1 du code de l'éducation dispose qu'« au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie ». Les enseignements et les actions engagées dans le cadre de la promotion de la santé à l'école relèvent de cette mission.

La circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 précise les modalités de la gouvernance de la politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves ; elle prévoit notamment la mise en place d'une cellule académique, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire ou par l'inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs.

Les actions de promotion de la santé des élèves, assurées par tous les personnels, dans le respect des missions de chacun, prennent place au sein de la politique de santé à l'école qui se structure selon trois axes : l'éducation, la prévention et la protection.

Au sein des écoles et établissements scolaires, l'ensemble de ces actions de prévention, d'information, de visites médicales et de dépistage s'organise au bénéfice de chaque élève pour former un parcours

éducatif de santé.

Ce parcours vise à structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires.

L'organisation du parcours éducatif de santé concerne toutes les écoles et tous les établissements ; son contenu est adapté aux besoins et demandes des élèves et aux ressources disponibles.

La présente circulaire a pour objet de présenter les modalités de mise en place du parcours éducatif de santé aux différents échelons de l'organisation du système scolaire.

La finalité du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé permet d'explicitier ce qui est offert aux élèves en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire :

- Il structure et renforce l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de tous les élèves dans le cadre des projets d'école et d'établissement ;
- Il s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les besoins et demandes des élèves, et les ressources disponibles ;
- Il s'inscrit dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ;
- Il constitue l'un des axes du projet du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- Il trouve son expression dans un document bref, intelligible par l'ensemble des parties prenantes, au premier rang desquelles les familles.

Le contenu du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé :

- S'appuie sur l'expérience acquise par les acteurs et vise à la reconnaître, la mutualiser et l'enrichir ;
- S'appuie sur la démarche d'analyse des besoins et des demandes des élèves, conduite dans le cadre des projets d'école et d'établissement, et pour laquelle les personnels sociaux et de santé apportent leur expertise ; les interventions éducatives en santé associées aux enseignements permettent une meilleure prise en compte des déterminants de santé liés à la réussite scolaire ;
- Peut prendre appui sur des objectifs définis au sein de la stratégie nationale de santé ;
- A une visée opérationnelle ; il décrit concrètement ce qui est mis en œuvre à destination des élèves ; il est communiqué à leurs familles dont la coopération et l'implication constituent une priorité dans la perspective d'une coéducation ;
- Précise ce qui est proposé à tous les élèves et ce qui concerne spécifiquement ceux à besoins éducatifs particuliers du fait de leur situation sociale, d'une situation de handicap ou de maladie chronique.

Les axes du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé est organisé autour de trois axes.

Un axe d'éducation à la santé

Basé sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, cet axe d'éducation à la santé décrit les compétences à acquérir à chacune des étapes de la scolarité afin de permettre à chaque futur citoyen de faire des choix éclairés en matière de santé. Dès la maternelle et pour chaque cycle sont décrites les acquisitions visées et les activités de classe effectuées par les enseignants.

Un axe de prévention

Les démarches de prévention mises en place à l'échelle de l'école et de l'établissement, associant les

acteurs locaux en référence aux priorités de santé publique (agences régionales de santé, collectivités territoriales, associations, etc.), sont décrites. Cet axe de prévention présente les actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des dimensions éducatives et sociales (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple). Les démarches de prévention mobilisent les familles et les acteurs locaux. Elles peuvent donner lieu à des temps forts qui s'inscrivent dans la vie des écoles et des établissements.

Un axe de protection de la santé

Cet axe de protection de la santé, que la loi de modernisation du système de santé nomme « parcours de santé » en lien avec le médecin traitant, intègre des démarches liées à la protection de la santé des élèves mises en œuvre dans l'école et l'établissement dans le but d'offrir aux élèves l'environnement le plus favorable possible à leur santé et à leur bien-être. Ces démarches comprennent notamment :

- Des actions visant à créer un climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative ;
- Des démarches centrées sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement, de la restauration scolaire à l'ergonomie et à la qualité de l'entretien des locaux, en lien avec les collectivités territoriales ; la question des sanitaires devra faire l'objet d'une réflexion - associant dans le second degré conseils de la vie collégienne (CVC), conseils de la vie lycéenne (CVL) - pour répondre aux besoins de santé de tous les élèves ;
- Une description des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé comme les visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier, l'accompagnement social, les dispositifs locaux de prise en charge des enfants et adolescents (PMI, maisons des adolescents, secteur de psychiatrie, réseau « dys », etc.).

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Partout où cela est possible, le parcours éducatif de santé sera construit dans le cadre inter-degrés. Le conseil écoles-collège constitue une instance permettant la mise en lien des parcours des élèves des écoles maternelles et élémentaires et de collège. Lorsqu'un CESC inter-degrés existe, le parcours éducatif de santé est commun aux écoles et au collège.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle de la circonscription et de l'école

Le parcours, dans ses différentes dimensions, mobilise l'ensemble de la communauté éducative : directeurs d'école, enseignants spécialisés ou non, psychologues scolaires, personnels sociaux et de santé intervenant auprès des élèves.

Il implique les partenaires de l'école (municipalités, acteurs du système de soin et de prévention, associations spécialisées en promotion de la santé) dans les démarches de prévention, de promotion et d'éducation pour la santé.

Le parcours éducatif de santé est rédigé par les équipes d'école de façon coordonnée à l'échelle de la circonscription sous l'autorité de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN).

Le parcours est l'un des constituants du projet d'école ; à ce titre, il est inscrit dans le projet d'école qui est adopté par le conseil d'école.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle de l'établissement public local d'enseignement

Le parcours, dans ses différentes dimensions, mobilise l'ensemble de la communauté éducative : chefs d'établissement et adjoints, enseignants, personnels sociaux et de santé, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation-psychologues, parents, élèves. Les CVL, et là où elles existent, les maisons des lycéens, et les CVC seront particulièrement mobilisés. Le conseil pédagogique peut également être associé à la réflexion sur le parcours éducatif de santé, notamment en termes de lien entre apprentissages scolaires et actions éducatives dans la construction des compétences liées à la santé et à la citoyenneté.

Il mobilise les partenaires de l'établissement (collectivités territoriales, acteurs du système de soin et de

prévention, associations spécialisées en promotion de la santé) dans les démarches de prévention, de promotion et d'éducation pour la santé.

Le parcours est l'un des constituants du projet d'établissement et, par ses actions éducatives et pédagogiques, une composante essentielle du projet du CESC ; à ce titre, il est inscrit dans le projet d'établissement qui est adopté par le conseil d'administration.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle du département

Les inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) organisent le service des médecins de l'éducation nationale et les visites médicales sur le territoire en prenant en compte les demandes et les besoins exprimés par les établissements dans le cadre des priorités académiques, en cohérence avec la mise en œuvre du parcours éducatif de santé dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement.

Le pilotage national et académique de la mise en œuvre du parcours éducatif de santé

Le rôle des instances nationales et académiques est d'accompagner les établissements, circonscriptions et écoles dans la mise en œuvre du parcours éducatif de santé tant par la production d'un cadre de référence que par la valorisation des initiatives des établissements.

Le cadre national de référence du parcours éducatif de santé est élaboré par la direction générale de l'enseignement scolaire en lien avec les priorités de la politique de santé. La promotion de la santé à l'école est une politique intégrée au cœur de la mission de l'École, en cohérence avec d'autres politiques publiques (de santé, sociale, familiale et de la ville). Elle fait l'objet d'une évaluation.

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé s'appuie sur des partenariats nationaux, notamment avec le ministère chargé de la santé représenté par la direction générale de la santé et avec l'agence nationale de santé publique (ANSP) dans le cadre des conventions qui les lient à la direction générale de l'enseignement scolaire, et sur des partenariats académiques.

L'échelon académique (circulaire n° 2011-216 du 2 décembre 2011) a en charge l'accompagnement opérationnel des établissements, des circonscriptions et des écoles. Cet accompagnement est assuré par la cellule académique, prévue dans la circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire (PVS) ou par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs.

Cette cellule académique a vocation à mettre en place des partenariats associant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les agences régionales de santé (ARS) et les collectivités territoriales. Les académies peuvent mobiliser les CESC départementaux pour la mise en place du parcours éducatif de santé.

L'accompagnement est mis en œuvre :

- Par les cadres, PVS et inspecteurs, ainsi que par les personnels sociaux et de santé, les formateurs de l'éducation nationale et des ESPE ;
- En coordination avec les associations spécialisées en éducation à la santé, notamment en ce qui concerne les dispositifs fondés sur un partenariat avec les acteurs territoriaux.

La coopération entre établissements, circonscriptions et écoles

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé est fondée sur une démarche de valorisation et d'enrichissement des pratiques des acteurs :

- Une coordination des écoles et établissements sera recherchée au niveau des bassins et districts afin de recenser l'ensemble des ressources pour l'accompagnement de la santé des élèves permettant à chaque famille de trouver tant les informations relatives à la santé des enfants à l'école, au collège ou au lycée, que les coordonnées de l'ensemble des référents par établissement et par bassin ;
- Un travail en réseau des écoles et des établissements pourra permettre des échanges de pratiques ou de ressources.

Le dispositif de la formation initiale et continue à l'échelon académique

La mise en place du parcours éducatif de santé nécessite le développement d'une culture commune aux personnels enseignants, d'éducation et de santé, fondée notamment sur un dispositif de formation initiale et continue par :

- L'organisation de formations d'initiative locale à l'échelle des établissements et des circonscriptions et dans le cadre des plans académiques de formation (Paf) ;
- Le renforcement de la formation des personnels enseignants et d'éducation (selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1er juillet 2013) au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation tant en ce qui concerne l'éducation à la santé que le repérage des difficultés de santé ;
- La formation des personnels de direction et d'inspection à l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) et au sein des académies.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine

Texte 2 : Extrait du site EDUSCOL education.gouv.fr - La santé des élèves de la maternelle au baccalauréat
- BO n°5 du 4 février 2016 : la santé des élèves - Fiche 13

La création du parcours éducatif de santé

Inscrit dans la loi de la refondation de l'École de la République, réaffirmé par la loi de modernisation de notre système de santé, le parcours éducatif de santé (PES) pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, est mis en œuvre à la rentrée. Il prépare les élèves à prendre soin d'eux-mêmes et des autres. L'égalité entre les filles et les garçons en est un enjeu transversal majeur.

Le PES est structuré autour de trois axes :

- L'éducation à la santé, qui permet de s'appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les enseignements disciplinaires et les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ;
- La prévention, qui renvoie aux risques et situations auxquels sont confrontés les enfants et adolescents en fonction de leur âge (conduites addictives, alimentation, activité physique, éducation à la sexualité, violences sexistes et sexuelles, etc.) ;
- La protection, pour créer un environnement favorable au bien-être de tous, grâce à des ressources disponibles comme les visites de santé (médicale et de dépistage).

La mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative

L'implication de tous les personnels : les corps d'inspection, les personnels de direction, d'enseignement, d'éducation, d'orientation, sociaux et de santé travaillent en collaboration, pour mettre en place le parcours éducatif de santé, en décloisonnant actions pédagogiques et actions éducatives.

L'implication des parents d'élèves : la capacité d'agir des familles est un élément central du suivi des élèves en matière de santé et de bien-être.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) : la coordination du PES se fait, dans le cadre du

projet d'école ou d'établissement, au sein du CESC qui s'assure de la prise en compte des besoins des élèves et met en œuvre les partenariats, selon les ressources du territoire (associations, collectivités locales, autres institutions, notamment le ministère des Affaires sociales et de la Santé), et en lien avec les politiques publiques menées à l'échelle du territoire éducatif concerné. Des ressources ont été identifiées et mises à disposition des équipes dans l'application Folios et un guide de mise en œuvre sera proposé sur Eduscol au cours de l'année 2016-2017 afin d'accompagner les équipes.

Une convention a été signée entre le ministère et l'Association nationale des maisons des adolescents en faveur d'actions communes d'information, de formation et de prise en charge des élèves en situation de mal-être.

LA SANTÉ DES ÉLÈVES

L'ESSENTIEL

La politique éducative sociale et de santé contribue à la réussite scolaire, à la réduction des inégalités sociales et territoriales et participe à la politique de santé publique.

L'effort budgétaire est poursuivi à la rentrée 2016 avec la création d'emplois d'assistantes sociales et de personnels de santé. Ces nouveaux moyens permettront de renforcer la prévention dans le premier degré notamment en éducation prioritaire.

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé à partir de la rentrée 2016 va préparer les élèves à devenir des citoyens responsables en matière de santé individuelle et collective.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°05

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

Thème : De l'élève vers le citoyen

Références :

Texte n° 1 : « Le parcours citoyen de l'élève » - BO n° 25 du 23 juin 2016 - circulaire n° 2016-092 du 20-06-2016

Texte n° 2 : Programme d'enseignement moral et civique- Annexe arrêté du 17-07-2018 BO n° 30 du 26-07-2018 – JO du 21-07-2018

Document 3 : Extrait La réserve citoyenne de l'Education nationale, Eduscol, 28 avril 2017

Description de la situation :

Les enjeux de l'enseignement moral et civique dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Questions posées au candidat :

- Définissez les enjeux du « Respect d'autrui » dans le contexte de l'enseignement moral et civique.
- Quelles pratiques pédagogiques envisageriez-vous à l'échelle de l'élève, de la classe et de l'école ?
- Quelles conditions favorisent le prolongement du « respect d'autrui » en dehors du temps scolaire ?

Texte n° 1 : Le parcours citoyen de l'élève BO n° 25 du 23 juin 2016

Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016

[...] La présente circulaire précise les orientations éducatives et pédagogiques pour la mise en œuvre du parcours citoyen.

Les grands objectifs et le pilotage du parcours

L'École est à la fois le lieu où s'acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune.

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicité aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens.

Tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, où l'on apprend ensemble, dans le respect de principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres. L'élève trouve sa place dans le groupe, la classe au premier chef, sans renoncer pour autant à sa singularité. Il y apporte ses connaissances, sa culture, tout en intégrant les exigences et les objectifs communs de l'école.

Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement. Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative.

1 - Le parcours citoyen dans le cadre des enseignements

Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs, et tous les professionnels de l'éducation. Il participe, s'agissant de la scolarité obligatoire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment du domaine « La formation de la personne et du citoyen ».

En effet, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, de l'école au lycée, repose sur des principes généraux qui concourent particulièrement au parcours citoyen et favorisent :

- Des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entre-aide et la participation ;
- L'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages ;
- La transmission et le partage des valeurs et principes qui fondent la République et l'exercice de la démocratie, notamment la souveraineté populaire, la laïcité, le respect de l'autre et de la différence, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des champs de la vie politique, professionnelle, familiale et sociale, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ;
- Le respect des engagements pris envers soi-même et envers les autres ;
- Un travail de réflexion autour des faits historiques qui alimentent la mémoire collective ;
- La prévention contre toutes les formes de racisme et l'ouverture interculturelle, pour que chacun s'enrichisse de la culture des autres ;

- La compréhension de l'interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen ;
- Le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ;
- La compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques, économiques et sociétaux ;
- L'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation ;
- La maîtrise et la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variés ;
- Le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux ;
- La lutte contre toute forme de manipulation, commerciale ou idéologique, et contre le complotisme.

Le parcours citoyen est donc un parcours éducatif qui vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne. À ce titre, le programme d'enseignement moral et civique permet de structurer la continuité et la progressivité des apprentissages et expériences de l'élève. La conduite d'actions éducatives complémentaires de l'enseignement (concours, journées à thèmes, moments de débats de libre expression, d'actions de solidarité), l'organisation d'événements culturels, sportifs ou festifs engageant toute l'école et tout l'établissement, ainsi que l'exposition des travaux d'élèves prolongent les enseignements. Ce sont autant d'occasions de prendre conscience de la nécessité de respecter des règles de travail et de vie collective, toujours perfectibles, et de s'intéresser à l'actualité proche et lointaine. Les valeurs de la citoyenneté rejoignent celles de l'olympisme et peuvent s'incarner dans des projets sportifs, à visée éducative, en lien avec les fédérations scolaires : UNSS (2nd degré) et USEP (1er degré).

Ces actions combinées à celles mises en place dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours avenir et du parcours éducatif de santé créent la dynamique nécessaire à l'inclusion de chacune et de chacun dans le collectif, une attention particulière devant être accordée, dans les activités menées en classe ou hors de la classe, mais aussi dans les usages des espaces collectifs de l'école ou de l'établissement, à ce que l'égalité des droits des filles et des garçons soit respectée.

2 - Le parcours citoyen dans le fonctionnement des écoles et établissements et la vie scolaire

Les écoles et les établissements scolaires sont des lieux d'apprentissage individuel et collectif de l'exercice démocratique de la citoyenneté politique.

L'école ou l'établissement scolaire comme lieu d'exercice, d'expérience et d'explicitation du droit Les élèves peuvent en fonction de leur âge être sensibilisés au fait que :

- Les actes de chacun dans chaque lieu d'enseignement sont encadrés par l'ensemble du droit public qui s'inscrit dans une hiérarchie dominée par la Constitution ; ce droit recouvre notamment les libertés publiques, d'association, de presse, d'expression et d'affichage ;
- Ce droit est complété, pour chaque lieu d'enseignement, par un règlement intérieur qui traite de toutes les questions qui nécessitent l'adoption d'une règle collective ; celle-ci relève d'un autre ordre que celui d'une relation contractuelle. Elle peut être complétée par l'élaboration de règles et de chartes (vie de classe, usage de TIC...). L'association des élèves et des parents à la co-fabrication et à la mise à jour du règlement intérieur est à renforcer. La participation à l'élaboration des règles, à la réflexion sur les punitions et sur les sanctions dans le second degré avec la possibilité de recourir à des mesures de responsabilisation, ainsi qu'à l'explicitation du sens éducatif qui leur est donné, favorise le sentiment de justice.

Les procédures disciplinaires sont soumises aux principes généraux du droit, parmi lesquels figure le principe du contradictoire dans le cadre des droits de la défense. L'inscription de ces principes au règlement intérieur constitue une opportunité de veiller à leur appropriation par l'ensemble de la communauté éducative. Chacun doit notamment être informé des modalités de recours qui existent vis-à-vis des sanctions prises dans le cadre scolaire.

L'école ou l'établissement scolaire comme lieu où les élèves exercent des responsabilités reconnues

Les textes prévoient la participation des élèves à certaines instances de la classe, de l'école et de l'établissement, conseils d'administration et conseils de classe mais aussi comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé, conseil des délégués pour la vie lycéenne, conseil de la vie collégienne... Pour le premier degré, la participation des élèves à des instances propres à la classe ou à l'école est à l'initiative des écoles et des enseignants ; une première initiation peut se dérouler sous des formes diverses : vie de classe, conseil des écoliers, gestion de la coopérative, de la bibliothèque, etc.

Les personnels veillent à ce que cette participation des élèves s'inscrive effectivement dans l'activité de

formation liée au parcours citoyen. Cette prise de responsabilité par les élèves (écoute de leur parole, souci de la suite à donner, création de lieux et moments de dialogue pour préparer ces instances, etc.) est valorisée ; il est important que ce premier exercice d'une fonction d'intérêt collectif soit perçu par tous comme utile à l'intérêt général. La formation des délégués de classe est le cadre approprié au rappel de cet enjeu. Une élection de délégués sera par exemple précédée de la présentation par les candidats de propositions tournées vers les différents aspects de la vie collective, dont la mise en œuvre pourra être suivie au long du mandat. La fonction de délégué élu, à laquelle chaque élève doit être incité à se présenter, possède une vertu formatrice qui doit être rappelée par l'ensemble de la communauté éducative. Plus généralement, l'association des élèves à la préparation ou à la prise de certaines décisions de l'école ou de l'établissement contribue à une meilleure préparation des jeunes à la citoyenneté.

Les heures de vie de classe permettent aux élèves de délibérer, au-delà du moment de l'élection des délégués, sur toutes les affaires d'intérêt général, en particulier pour éclairer les points de vue exprimés par les délégués dans les instances officielles. Elles peuvent être des moments de rencontre avec toute ou partie de l'équipe pédagogique ou éducative mais aussi avec les agents, les personnels administratifs ou les assistants d'éducation. Il s'agit d'un temps ouvert pour un questionnement collectif sur la construction et l'application des lois et règles collectives, dans la classe, l'établissement, la société. Il importe qu'un cadre codifié voire ritualisé soit établi : ordre du jour préalable, fonctionnement des séances, rôles divers, relevé écrit des travaux, cahier de suivi, votes éventuels.

L'établissement comme lieu où les élèves peuvent s'engager.

Au sein de l'école et de l'établissement scolaire, diverses fonctions et responsabilités peuvent être confiées aux élèves sous le contrôle permanent des professionnels, en tant qu'élément contributif du parcours.

Dans ce cadre, l'élève est amené à exercer des responsabilités telles : l'aide aux apprentissages (tutorat entre élèves, ...) ; la participation, dans le cadre de projets et actions éducatives, à des tâches administratives ; l'implication dans la vie scolaire de l'école et de l'établissement (aide à la résolution de conflits, aide à l'accueil des parents, à l'organisation de portes ouvertes...) ; l'implication dans l'association sportive du collège ou du lycée, dans le foyer socio-éducatif ou la maison des lycéens, dans un média scolaire ; la gestion et la valorisation des ressources et particulièrement du CDI ou de l'atelier ; l'engagement sur des questions relevant de la santé et de la sécurité (constitution d'une équipe premiers secours piloté par l'infirmier ou l'infirmière, projets en lien avec le parcours éducatif de santé...) ; l'implication sur les enjeux liés à l'environnement (écodélégués, responsabilité des élevages, cultures...) ; la vie et du rayonnement culturel de l'établissement (organisation de conférences et de fêtes par les élèves...).

Le projet d'école ou le projet d'établissement, qui dans son élaboration associe les élèves, précise les actions mises en place.

3 - Mobiliser tous les acteurs

Le parcours citoyen repose sur les capacités d'écoute, de compréhension, d'analyse et de travail collectif de tous les acteurs de l'école. L'engagement des élèves se développe d'autant mieux que les conditions de bien-être et de justice, qui créent la confiance dans leurs interlocuteurs, sont réunies. Les équipes doivent conjuguer bienveillance et exigence pour créer un climat scolaire favorable aux apprentissages et à l'expérience de la vie collective.

Les mesures visant à rendre l'école plus inclusive participent de l'éducation à la citoyenneté.

La réussite du parcours implique l'engagement des élèves dans les apprentissages et dans les activités proposées et leur participation aux heures de vie de classe et aux instances où ils sont représentés. L'attention portée à leur libre parole, la valorisation de leur rôle et les moyens qu'on leur accorde pour exercer leur mandat préfigurent à leurs yeux ce que sera leur participation à la vie démocratique. L'équipe de vie scolaire, conseiller principal d'éducation et assistants d'éducation, aide les élèves et les forme à assumer des responsabilités et à « passer le témoin » à la génération suivante (circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015, sur les missions des conseillers principaux d'éducation).

Les regards spécifiques et associés des personnels d'éducation, de santé, d'encadrement, d'orientation, d'aide (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap, AESH) et de suivi psychopédagogique permettent de mieux identifier les raisons qui peuvent conduire certains élèves à se placer en marge du collectif et à se désengager de leurs études. Une attention particulière doit être portée au recrutement et à la formation des assistants d'éducation, continuellement au contact des élèves en dehors des cours, pour qu'ils contribuent à l'apprentissage des règles de vie collective et de l'engagement citoyen : proches et distants de par leur âge et en général leur statut d'étudiant, ils peuvent jouer un rôle majeur et exemplaire dans l'apprentissage de la responsabilité.

L'ensemble des personnels peut communiquer avec les jeunes pour faire connaître et expliquer leur rôle et participer à des actions d'ensemble pour l'environnement et la santé.

L'implication et la vigilance des personnels de direction et des corps d'inspection sont indispensables. Il

leur revient de veiller au bon climat de l'établissement, d'impulser la réflexion collective de tous les acteurs et de faire converger les différentes initiatives afin de conférer consistance et cohérence au parcours citoyen. Cela nécessite que le projet d'établissement accorde une véritable place à toutes les actions qui peuvent préparer, aider les élèves à s'engager dans le collectif de l'école et de l'établissement et à assumer leurs responsabilités individuelles dans des actions adaptées à leur âge.

La qualité du dialogue de tous ces personnels avec les parents renforce l'efficacité du travail éducatif et facilite la co-construction du parcours citoyen de l'élève dans sa continuité et sa progressivité.

4 - Le parcours citoyen au cœur de la relation entre l'école, l'établissement scolaire et les territoires

Il est essentiel que l'institution scolaire joue de son implantation locale et tisse des liens au sein des territoires de proximité qui sont ceux de la vie quotidienne des élèves, de leurs parents, des partenaires de l'école, afin que l'émergence de la citoyenneté s'appuie sur des situations vécues, et non pas sur une seule connaissance abstraite des règles.

À cet effet, la mise en œuvre d'actions éducatives dans le cadre du parcours citoyen favorise la complémentarité des associations partenaires de l'école publique porteuses de projets co-construits et ancrés dans l'environnement proche des élèves, sans exclure les ressources offertes par des territoires plus éloignés avec lesquels les élèves et l'école ou l'établissement entretiennent des relations. Elle favorise également les liens avec les collectivités locales et territoriales. Enfin, la mise en œuvre de projets et d'actions éducatifs, dans et hors l'école ou l'établissement donne du sens aux apprentissages et rend concrètes les valeurs de la citoyenneté démocratique. Elle favorise en particulier :

- La connaissance et une meilleure appropriation par les élèves des institutions et des services publics, qui permettent de mieux appréhender les finalités des contributions financières obligatoires (impôts, sécurité sociale...);
- La découverte en situation de médias et de leur fonctionnement, la rencontre avec des professionnels de l'information ;
- La prise de conscience de l'existence du mouvement associatif et des possibilités d'engagement qu'il offre ;
- La découverte des activités professionnelles et des valeurs qu'elles mettent en jeu : travail, responsabilité, coopération, solidarité (en cela, le parcours citoyen croise le parcours avenir) ;
- La prise de conscience progressive des enjeux de protection, de sécurité, de défense civile et militaire, en complément de l'approche de l'enseignement moral et civique sur cette question, par le contact avec des représentants des corps de la sécurité civile, de la police, de l'armée, d'associations œuvrant dans le champ de la citoyenneté et pour la paix dans le monde, et d'associations partenaires de l'école publique ;
- La rencontre avec les élus et les représentants syndicaux.

Ces alliances bénéficient de la ressource que constitue l'appel à la réserve citoyenne (circulaire n° 2015-077 du 12 mai 2015 sur la réserve citoyenne de l'éducation nationale), dans le cadre des enseignements et projets scolaires et éducatifs, pour rendre plus concrètes les dimensions multiples de la citoyenneté à travers des métiers, des fonctions et des engagements.

Les projets éducatifs territoriaux, qu'ils soient municipaux ou départementaux, en faisant de l'éducation à la citoyenneté une priorité, offrent quant à eux une occasion de contribuer à la cohérence du travail éducatif : ils mettent à contribution les ressources et acteurs locaux et créent les conditions de leur coopération, dans le respect des principes républicains, qui ne sont pas négociables. Ces projets doivent associer l'ensemble de la communauté éducative et les élèves, ce qui leur donne la possibilité de faire l'expérience du pouvoir d'agir des citoyens, en illustration des règles et principes auxquels ils sont initiés par et dans l'école.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine

Texte n° 2 – Annexe arrêté du 17-07-2018 - BO n° 30 du 26-07-2018 – JO du 21-07-2018

Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)

Les finalités de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif « moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le Code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ».

Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Elle trouve son expression dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ».

- La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.

- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.

- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation.

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société.

Modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et à une évaluation.

L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux

élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

L'enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves.

L'enseignement moral et civique dispose réglementairement d'un horaire dédié permettant une mise en œuvre pédagogique au service de ses finalités.

Document n° 3 : Extrait La réserve citoyenne de l'Education nationale, Eduscol, 28 avril 2017



RÉSERVE CITOYENNE n.f.

Ensemble de réservistes volontaires et bénévoles venant en appui des établissements scolaires publics et privés pour mener la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République.

Bénévoles d'associations, étudiants, retraités, salariés, etc.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°06

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

Thème : Ecole et familles

Références :

Texte 1 : Les acteurs du système éducatif, les parents d'élèves, site [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) :
<http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

Texte 2 : Le conseil d'école, site <http://eduscol.education.fr/> page mise à jour le 03/11/2016

Texte 3 : Climat scolaire, la coéducation avec les familles, site du réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/>

Description de la situation : la place de la famille à l'école.

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas cessé d'être un questionnement pour tous les acteurs éducatifs. Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation. Au fil des années, on est passé d'une école « sanctuaire du savoir » à une école « ouverte » sur la société. Mais l'étroite imbrication de l'école dans la société a également modifié les attentes des différents partenaires face à un objectif commun : la réussite du développement de l'enfant et de l'élève.

La littérature de recherche, aussi bien que les discours et préconisations institutionnels, nationaux ou internationaux, montrent l'ambiguïté des rapports entre l'école et les parents.

Question posée au candidat :

Quelles sont les modalités d'une relation « qui marche » ? Quels en sont les effets ?

Le directeur d'école préside le conseil d'école qui réunit les représentants de la communauté éducative et donne son avis sur les principales questions de vie scolaire. La composition et les attributions du conseil d'école sont précisées par décret.

Article L. 411-1 du code de l'éducation

(...)

Enrichissement des compétences

Compte tenu des nouvelles compétences au conseil d'école, l'article D. 411-2 du code de l'éducation a été modifiée.

- Le conseil d'école peut désormais être amené à **se prononcer sur les principales questions de vie scolaire** (article L. 411-1 du code de l'éducation). Il **donne son avis non seulement sur les actions pédagogiques mais aussi éducatives** qui sont entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement.
- Le conseil d'école donne son accord sur le **programme d'actions établi par le conseil école-collège** afin de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré, en conformité avec l'article D. 401-4 du code de l'éducation issu du décret conseil école-collège du 24 juillet 2013.
- Le conseil d'école donne un avis sur les actions menées contre toutes les formes de violence et de discrimination, en particulier de **harcèlement**.

Article D. 411-2 du code de l'éducation

Extrait de l'annexe de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

« La lutte contre toutes les formes de **harcèlement** sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire. Elle fera l'objet d'un programme d'actions élaboré avec l'ensemble de la communauté éducative, adopté par le conseil d'école pour le premier degré et par le conseil d'administration dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ce programme d'actions sera régulièrement évalué, pour être amendé si nécessaire ».

Le comité des parents, dont l'existence est antérieure à celle du conseil d'école, est supprimé au profit du conseil d'école.

Instance principale de concertation de l'école

Le conseil d'école est l'instance principale de l'école, organe de concertation institutionnelle doté de compétences décisionnelles.

Le conseil d'école, sur proposition du directeur de l'école :

- 1° Vote le règlement intérieur de l'école ;
 - 2° Établit le projet d'organisation pédagogique de la semaine scolaire ;
 - 3° Dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé, donne tous avis et présente toutes suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école, et notamment sur :
 - a) Les actions pédagogiques et éducatives qui sont entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement ;
 - b) L'utilisation des moyens alloués à l'école ;
 - c) Les conditions de bonne intégration d'enfants handicapés ;
 - d) Les activités périscolaires ;
 - e) La restauration scolaire ;
 - f) L'hygiène scolaire ;
 - g) La protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire notamment contre toutes les formes de violence et de discrimination, en particulier de harcèlement ;
 - h) Le respect et la mise en application des valeurs et des principes de la République.
 - 4° Statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet d'école ;
 - 5° En fonction de ces éléments, adopte le projet d'école ;
 - 6° Donne son accord :
 - a) Pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives et culturelles prévues par l'article L. 216-1 ;
 - b) Sur le programme d'actions établi par le conseil école-collège prévu par l'article L. 401-4.
 - 7° Est consulté par le maire sur l'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures d'ouverture de l'école, conformément à l'article L. 212-15.
- En outre, une information doit être donnée au sein du conseil d'école sur :
- a) Les principes de choix de manuels scolaires ou de matériels pédagogiques divers ;
 - b) L'organisation des aides spécialisées.

matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale, enfant confié à un tiers) » (issue des travaux du groupe d'appui de la loi réformant la protection de l'enfance-avril 2011).

Agir

Les principes et facteurs favorisants

- Tous les adultes **travaillent ensemble** sur le parcours et le suivi de l'élève : pour construire des références communes ;
- Les parents **connaissent le cadre éducatif** et pédagogique, explicité par l'équipe éducative : pour favoriser la confiance, pour lever les peurs ;
- Chaque enfant doit se **sentir protégé** et porté dans ses apprentissages par tous les adultes ;
- La construction d'une **alliance** pour la réussite éducative entre professionnels, parents et enfants constitue un enjeu majeur ;
- La coéducation comporte en elle-même la notion de **collectif**. Les parents doivent pouvoir échanger entre eux, dans un esprit de solidarité, et avec les membres de la communauté éducative ;
- La **participation** des parents à l'action éducative est déterminante pour la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles ;
- Les **représentations mutuelles** des parents et des personnels de l'école sont parfois faussées ;
- Les échanges parents professionnels dans le cadre de formation communes permettent de **lever les malentendus** (exemple des ateliers de croisement des savoirs ATD Quart monde et les universités populaires de parents) ;
- Les **actions de soutien et d'accompagnement** de la parentalité permettent aux parents d'échanger et de répondre à leurs préoccupations.

Les principes suivant peuvent se décliner de la manière suivante, dans ces actions et pratiques favorables à l'engagement, la coopération et la motivation, **dans l'établissement, dans la classe et avec l'élève**.

Dans l'établissement

- Assurer des séances d'informations pour les parents avec les partenaires locaux (associations de parents) dans des lieux où l'on touche le maximum de parents (bibliothèque, centre social...);
- S'adjoindre les compétences de traducteurs quand cela est nécessaire ;
- Inviter les parents à participer aux événements organisés par l'établissement mettant en valeur tous les talents, journée du sport, événements musicaux et culturels ;
- Accueillir tout nouvel élève arrivant ainsi que sa famille par un livret de bienvenue, éventuellement multilingue et des informations précises leur permettant d'intégrer la communauté éducative ;
- Proposer aux parents le choix parmi un éventail de possibilités pour leur participation effective à la vie de l'établissement – par exemple, en prenant part à une journée des parents dans la classe, à l'organisation d'un pique-nique ou d'une sortie ;
- Travailler sur une démarche d'inclusion de toutes les familles, en prêtant attention à une représentation de tous les parents à toutes les occasions ;
- Associer les parents et leurs représentants à la rédaction de documents de communication (par exemple : note aux familles pour les élections) ;
- Proposer des services aux familles à travers les espaces numériques de travail ;
- Organiser, au-delà des rencontres institutionnelles, des réunions sur le fonctionnement de l'établissement ;
- Favoriser la mise à disposition « d'espaces parents » dédiés aux rencontres individuelles et collectives ;
- Participer à des rencontres avec les parents à l'extérieur de l'établissement (en lien avec les associations ...);
- Mettre en place des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté inter degrés pour faciliter les liens entre l'école primaire, le collège et le lycée ;
- Tisser des liens avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) pour le soutien à la parentalité ;
- Informer sur les recours possibles à des personnes ressources dans l'établissement ou l'environnement.

Dans la classe

- Utiliser tous les moyens de communication (mail, téléphone, site web de l'école) pour informer les parents sur le projet d'établissement et les apprentissages des enfants ;

- Communiquer, par exemple, avec la famille lorsqu'un élève confronté à des difficultés a réussi à franchir un palier d'apprentissage ;
- Donner aux parents des conseils et des indications de méthode pour accompagner la scolarité de leur enfant ;
- Inviter les parents sur la base du volontariat pour lire des histoires ou pour aider à superviser des apprentissages ;
- Organiser l'entraide afin que les parents arrivant soient informés sur les attendus de l'établissement, du système scolaire ;
- Valoriser les actions des parents en faveur de la scolarité de leurs enfants ;
- Réaliser des entretiens tripartites (enseignants, enfants, parents) sur les objectifs d'apprentissages, afin de les expliciter, ainsi que sur les progrès accomplis.

Avec l'élève

- Etablir des canaux et processus de communication qui permettent aux parents de se sentir à l'aise pour contacter les enseignant sous la direction si l'enfant éprouve des difficultés ;
- Créer un bulletin ou s'assurer en partenariat que toutes les informations relatives au bien être, à la santé des enfants, soient accessibles aux familles ;
- S'assurer que la bibliothèque de l'établissement ou le CDI propose du matériel à destination des parents et des enfants sur les relations parents-enfants, sur la santé ou encore sur la prévention des violences et du harcèlement, y compris de la documentation en différentes langues si nécessaire.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°07

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

Thème : Education à la sécurité

Références :

Texte 1 : Éducation à la sécurité - Sensibilisation et formation aux premiers secours et gestes qui sauvent

Instruction interministérielle n° 2016-103 du 24-8-2016 BOEN n° 30 du 25-8-2016

Texte 2 : Annexe – Extraits des programmes d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)

Les finalités de l'enseignement moral et civique - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Texte 3 : Domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (extraits) Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Description de la situation :

La promotion de la culture, de la sécurité et de l'éducation à la responsabilité à l'école.

Questions posées au candidat :

- Comment l'Education à la sécurité peut-elle devenir un objet d'enseignement ?
- En quoi l'Education à la sécurité s'inscrit-elle dans la poursuite de l'acquisition du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?
- Pourquoi l'Education à la sécurité peut-elle contribuer à la construction des valeurs de la République ?

Texte 1 : Éducation à la sécurité - Sensibilisation et formation aux premiers secours et gestes qui sauvent

Instruction interministérielle n° 2016-103 du 24-8-2016 BOEN n° 30 du 25-8-2016

Les articles D. 312-40 à D. 312-42 du code de l'éducation prévoient d'ores et déjà, dans les établissements scolaires publics et privés sous contrat, une **sensibilisation à la prévention des risques et aux missions des services de secours, une formation aux premiers secours ainsi qu'un enseignement des règles générales de sécurité. La circulaire interministérielle n° 2006-085 du 24 mai 2006** a pour objet d'en préciser les conditions de mise en œuvre dans une démarche d'éducation à la responsabilité en milieu scolaire.

Dans un contexte de menace plus élevée, la promotion de la culture de la sécurité civile et l'éducation à la responsabilité constituent des mesures indispensables pour mieux anticiper une éventuelle crise et pour améliorer les capacités de réaction de la communauté éducative en cas de survenue d'une crise. La formation aux premiers secours et la sensibilisation aux gestes qui sauvent, qui sont renforcées à partir de la rentrée 2016, visent donc à donner aux élèves les moyens d'être des acteurs à part entière de la sécurité des écoles et établissements scolaires.

Enjeux et objectifs :

Cette éducation à la responsabilisation en milieu scolaire concerne le domaine de la sécurité et de la santé, et doit principalement répondre aux objectifs suivants :

- Assurer la connaissance des risques et des mesures de prévention et de protection dans les différentes actions ou activités de la vie quotidienne, face à l'incendie, aux risques majeurs, aux situations violentes d'un contexte particulier ;
- Donner une information sur l'organisation et les missions des services de secours pour que chacun puisse alerter de la manière la plus appropriée à la situation rencontrée ;
- Garantir l'apprentissage des gestes élémentaires de survie à pratiquer en attendant l'arrivée des secours organisés ;
- Développer des comportements civiques et solidaires, le sens de la responsabilité individuelle et collective.

Cette éducation se construit à partir de situations d'apprentissage qui s'ancrent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, s'exercent dans la vie scolaire et prennent pleinement sens dans la vie quotidienne des élèves. Elle permet, à partir des expériences engagées dans les établissements scolaires, d'en constater les effets positifs sur le comportement des élèves et la vie scolaire.

Sensibilisation aux gestes qui sauvent dans le premier degré

L'enseignement *Apprendre à porter secours* (APS) comporte un apprentissage des principes simples pour porter secours, intégré dans les programmes scolaires de l'école et tient compte du développement et de l'autonomie de l'enfant.

L'enseignement APS est dispensé par des enseignants qui ont eu une formation initiale, pour être titulaires du certificat de compétences de citoyen de sécurité civile - PSC1, et continue assurée par des formateurs en secourisme.

Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés du 1er degré s'assurent que l'enseignement APS est réellement dispensé auprès des élèves de leurs circonscriptions. En réunion de rentrée, ils informent les directeurs d'école de cette nécessité et, si besoin, proposent une action de formation spécifique sur le temps des 18 heures d'animation pédagogique et d'actions de formation continue.

Initiation au secourisme des élèves dans le second degré

La formation des élèves sur la connaissance des risques, l'organisation de la sécurité civile, la connaissance des consignes de prévention et de protection, et les conduites à tenir, permet de pouvoir compter sur des citoyens informés et responsables.

Délivrée aux élèves volontaires, cette initiation au secourisme, mise en place au sein de l'établissement, développe une conscience de la responsabilité individuelle et collective. Selon le cas, elle peut s'insérer dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

Développer la formation à la prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1) et la sensibilisation aux gestes qui sauvent

Au collège et au lycée, le certificat de compétences de citoyen de sécurité civile - PSC1 est accessible à tout élève bénéficiant de la formation appropriée. Subsidaire au PSC1, le module de deux heures visant à sensibiliser aux gestes qui sauvent (GQS) vient compléter l'éventail des formations au secourisme proposées aux élèves.

Afin de valoriser leur engagement, il est essentiel que les élèves qui se sont engagés à assumer une responsabilité au sein de leur établissement, en particulier tous les élèves ayant un mandat - de délégué de classe, au conseil de la vie collégienne (CVC), au conseil de la vie lycéenne (CVL), au conseil d'administration de l'établissement, comme jeunes officiels à l'UNSS - puissent, à leur demande, bénéficier d'une formation aux premiers secours et obtenir le certificat de compétences de citoyen de sécurité civile - PSC1 ou à défaut, et en fonction des possibilités des établissements scolaires, une sensibilisation aux gestes qui sauvent.

Afin de mettre en place ces formations adéquates, les chefs d'établissement peuvent s'appuyer tout d'abord sur les personnels de leur établissement - formateur en prévention et secours civiques (PSC), formateur sauveteur secouriste du travail (SST), formateur aux premiers secours (PS) [cf. arrêté du 30 mai 2016 modifiant l'arrêté du 24 juillet 2007 modifié fixant le référentiel national de compétences de sécurité civile relatif à l'unité d'enseignement PSC1], formateurs académiques en secourisme identifiés par le chargé académique du dossier secourisme (CADS) - ainsi que sur les associations agréées ou organismes publics habilités à délivrer l'unité d'enseignement PSC1.

En classe de troisième

Une sensibilisation de tous les élèves en classe de troisième est généralisée.

Les objectifs fixés sont les suivants : à la fin de l'année scolaire 2016/2017, 50 % des élèves de troisième devront avoir reçu une formation à la prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1). 60 % en 2017/2018 et 70% en 2018/2019. Les élèves de troisième n'ayant pas bénéficié de la formation au PSC1 recevront une sensibilisation aux gestes qui sauvent. Ainsi dès cette année scolaire, 100 % des élèves auront reçu soit une formation au PSC1 soit une sensibilisation aux gestes qui sauvent.

Pour conduire ces formations, les chefs d'établissement s'assurent de la mise en place dans leur collège d'une formation à la prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1) ou au moins d'un module de deux heures aux gestes qui sauvent (GQS). Les chargés académiques du dossier secourisme accompagnent les chefs d'établissement pour la mise en œuvre de cette formation. Les formateurs aux GQS sont soit des formateurs en PSC, soit des formateurs SST, soit des formateurs PS, à jour de formation continue dans tous les cas.

Les préfets peuvent également apporter un appui pour accompagner le déploiement de l'apprentissage des premiers secours (PSC1 et GQS) au travers de la mobilisation des associations membres du conseil départemental de sécurité civile. À cet effet, une rencontre entre le préfet et l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale intervient au cours du premier trimestre de l'année scolaire, notamment afin de faire le point sur les ressources, tant humaines que financières et logistiques, mobilisables pour ces formations.

Fonder la politique de sensibilisation au secourisme sur la formation des personnels de l'éducation nationale

Les plans académiques de formation (PAF) accompagnent le déploiement de la sensibilisation aux GQS, en veillant notamment à intégrer des actions de formation des formateurs.

Le plan national de formation (PNF), dont les priorités sont présentées dans la circulaire n° 2016-052 du 25 mars 2016, comporte différentes actions à même d'accompagner l'effort de formation réalisé en académie. Elles visent, en premier lieu, la consolidation et l'actualisation des contenus pour les formateurs en fonctions, ainsi que l'élargissement du vivier de formateurs.

Un séminaire des chargés académiques du dossier secourisme est également prévu afin que le cadre national de mise en œuvre de la politique en matière de sensibilisation au secourisme soit partagé par l'ensemble des acteurs qui en assure la déclinaison en académie.

Un suivi qualitatif et quantitatif des actions accomplies en matière de sensibilisation au secourisme sera effectué chaque année au niveau académique. Il sera synthétisé et partagé entre les deux ministères.

Nous comptons sur la mobilisation des autorités préfectorales et académiques pour que les objectifs fixés puissent être réalisés et participent à faire de la sécurité civile une culture partagée et un élément essentiel pour la réactivité de la communauté éducative en cas de crise.

TEXTE 2 : Annexe – Extraits des programmes d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4). Les finalités de l'enseignement moral et civique Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Attendus de fin de cycle
<p>Respecter autrui :</p> <p>Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre</p> <p>Avoir conscience de sa responsabilité individuelle</p> <p>Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres</p> <p>Tenir compte du point de vue des autres</p> <p>- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression</p> <p>Tout au long du cycle 3, le respect par les élèves des adultes et des pairs fait l'objet d'une attention particulière, notamment les atteintes à la personne d'autrui. Les élèves doivent adapter leur attitude, leur langage et leur comportement au contexte scolaire. Ils respectent les biens personnels et collectifs dans la classe, dans l'école et l'établissement. Ils comprennent la notion de bien commun. Ils adoptent un comportement responsable envers eux-mêmes, envers autrui et envers l'environnement immédiat et plus lointain. Dans des situations concrètes, ils sont invités à comprendre la valeur de l'engagement moral. Dès lors qu'ils disposent d'un accès individuel aux outils numériques de l'école et l'établissement, les élèves sont invités à utiliser le numérique de manière responsable, conformément au cadre donné par la charte d'usage du numérique. Ils sont sensibilisés aux enjeux et aux dangers relatifs à l'usage des réseaux sociaux.</p>

Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
<p>Le respect d'autrui</p> <p>Respecter autrui et accepter les différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect des différences - Les préjugés et les stéréotypes - L'intégrité de la personne <p>Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres</p> <p>Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude</p> <p>Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage du numérique et des réseaux sociaux</p> <p>La notion de bien commun</p> <p>Avoir conscience de sa responsabilité individuelle</p> <p>Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres</p> <p>Savoir identifier les points d'accord et les points de désaccord</p> <p>Respecter le droit des autres à exprimer leur opinion</p> <p>Aborder la notion de tolérance</p>	<p>Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.)</p> <p>Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement</p> <p>L'engagement moral, la promesse, la loyauté</p> <p>Le secours à autrui, en lien avec l'attestation « apprendre à porter secours » (APS)</p> <p>Le respect par le langage : les règles de civilité et de la politesse</p> <p>Le respect du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain</p> <p>Le respect des biens personnels et collectifs</p> <p>Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence</p> <p>L'usage responsable du numérique en lien avec la charge d'usage du numérique</p> <p>La notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement et la société</p> <p>Identifier points d'accord et de désaccord dans le cadre de chaque discussion réglée</p>

<p>Identifier et exprimer les émotions et les sentiments</p> <p>Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situation d'enseignement</p> <p>Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression</p>	<p>La diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques, etc.)</p> <p>Des émotions partagées et régulées à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe</p> <p>Les règles de la communication</p> <p>Le vocabulaire des sentiments et des émotions</p>
--	--

Texte 3 : Domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture Décret n°
2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 - Extraits

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

[...]

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- À l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- À des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- À la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de

l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.

Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement. L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

[...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°08

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

Thème : Education au Développement Durable

Références :

Texte 1 : Extrait de la circulaire « Transition écologique » Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030, *Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019*

Texte 2 : Une éducation ancrée dans toutes les disciplines, tout au long de la scolarité
<https://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

Texte 3 : Eduscol « Le partenariat autour de l'EDD : pourquoi ? avec qui ? comment ?
<https://eduscol.education.fr/cid48453/le-partenariat-pourquoi-avec-qui-comment.html>

Description de la situation :

Le développement durable est adopté par le ministère chargé de l'Éducation nationale dans son acception classique comme étant **une démarche de rétablissement d'équilibres dynamiques entre l'environnement, le monde social, l'économie et la culture**. Partant de cette définition fondée sur l'interaction entre ces différents domaines, l'éducation au développement durable (EDD) est **une éducation transversale**, qui intègre les enjeux du développement durable dans les nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire et aux programmes d'enseignement disciplinaires du collège et du lycée général, technologique et professionnel. L'EDD croise explicitement les autres éducations transversales, dont l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation à la santé, les enseignements artistiques et culturels.

Enfin, le parcours citoyen et le parcours santé sont particulièrement favorables à la prise en compte des enjeux du développement durable.

Questions posées au candidat :

- Comment engager dans les écoles une éducation au développement durable et au respect de l'environnement en lien avec les programmes, le socle commun et les parcours? Donnez des exemples concrets.
- Comment la réalisation de projets en coordination avec des partenaires bien ciblés peut devenir un levier pour la mise en place de cette éducation ?
- Le respect de l'environnement est-il une condition nécessaire au bien-être des générations futures ?

Texte 1 : Extrait de la circulaire « Transition écologique « Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030, Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019

La lutte contre le réchauffement climatique ainsi que la protection de l'environnement et de la biodiversité constituent un enjeu majeur des prochaines décennies. Elles impliquent une mobilisation forte, efficace et pérenne de l'ensemble de notre société, et des évolutions profondes des comportements individuels et collectifs, dans la perspective des objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 des Nations unies.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse est un acteur privilégié de la transition écologique dans ces deux dimensions : d'une part, il assure l'éducation de tous les élèves au développement durable et au respect de l'environnement ; d'autre part, il participe effectivement à cette transition en permettant de conjuguer les gestes quotidiens des élèves et des personnels et l'effet de masse de ses quelque 60 000 implantations. L'école est en effet à la fois un lieu où s'apprend l'engagement en la matière, et un lieu qui se doit d'être exemplaire en matière de protection de l'environnement.

C'est dans ce contexte que le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, après deux mois de travaux, notamment avec les lycéens, a lancé un plan d'actions autour de 8 axes, dont la présente circulaire détaille les modalités de mise en œuvre. Ce plan doit associer un fort investissement pédagogique et, dans chaque école ou établissement, des actions concrètes et adaptées aux réalités territoriales.

1. Les écoles et établissements doivent devenir, de manière systématique, des lieux exemplaires en matière de protection de l'environnement et de la biodiversité

Plusieurs types d'actions, auxquelles vous êtes invités à veiller selon les modalités ci-après, devront être mises en œuvre dans chaque école ou établissement :

1.1 Mener, au sein de chaque école ou établissement au cours de l'année scolaire 2019-2020, une action pérenne en faveur de la biodiversité

L'éducation au développement durable (EDD) passe par l'expérience concrète de la protection de l'environnement. De nombreux écoles et établissements mènent d'ores et déjà des projets en matière de biodiversité avec leurs élèves. Cette démarche doit être systématisée et adaptée aux réalités territoriales et environnementales. Il vous est demandé de veiller à ce que, dans chaque école ou établissement, avant la fin de l'année 2019, soit installé un équipement ou mené un projet pérenne contribuant à la protection de la biodiversité (nichoirs à oiseaux, ruches, « hôtels à insectes », plantations d'arbres, jardins ou potagers bio, plates-bandes fleuries en fonction des potentialités locales). En un an, ce sont ainsi 60 000 actions concrètes d'envergure qui seront conduites sur tout le territoire national.

Les élèves doivent être pleinement associés à ces démarches, et leur mise en œuvre doit intervenir en lien avec les collectivités locales et, aussi souvent que possible, avec des associations locales de protection de l'environnement dont les bénévoles pourront être utilement sollicités.

La mise en œuvre de ces installations doit être pérenne : elle implique donc, d'une part, une dimension pédagogique sur l'importance de la protection de l'environnement et les bonnes pratiques quotidiennes à apprendre, et, d'autre part, un entretien et, si possible, un élargissement des mesures prises, chaque année, dans le cadre d'une démarche construite avec l'ensemble des acteurs concernés. Ces actions peuvent utilement s'inscrire dans le cadre de projets pédagogiques.

Enfin, il est rappelé qu'à partir de l'année scolaire 2019-2020, l'Agence française pour la biodiversité, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, lance l'appel à projets annuel Aires terrestres éducatives, en complément des Aires marines éducatives.

1.2 Généraliser les éco-délégués

La mobilisation des élèves implique que certains d'entre eux assurent la promotion de comportements respectueux de l'environnement.

A minima, chaque collège et lycée désignera un binôme paritaire d'éco-délégués par établissement dès l'année scolaire 2019-2020, soit 20 000 éco-délégués d'établissement. Ces binômes d'éco-délégués seront élus, au collège et au lycée, parmi les membres volontaires du conseil de vie collégienne / lycéenne, ainsi qu'au sein du conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) et du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL).

Au-delà, chaque établissement est incité à organiser l'élection, dans chaque classe, d'un éco-délégué qui aura pour rôle de promouvoir les comportements respectueux de l'environnement dans sa classe (extinction des lumières, par exemple pendant les récréations ou pauses méridiennes, usage raisonné des chauffages, etc.) et de proposer toute initiative de nature à contribuer à la protection de l'environnement dans son établissement. Cette élection peut utilement intervenir concomitamment aux élections des délégués d'élèves et selon les mêmes modalités. Alors que les collèges et lycées comprennent près de 250 000 classes, l'effet levier d'une telle initiative est considérable et doit donc être fortement encouragé.

Afin d'encourager ces initiatives synonymes d'économies d'énergie, les établissements communiqueront chaque année aux élèves et à leurs parents un bilan énergétique, révélant les différentes consommations d'eau et d'énergie et leur évolution. Le même type de démarche pourra être utilement engagé en matière de consommation de papier.

1.3 S'assurer, en lien avec les collectivités, du caractère systématique du tri des déchets et y sensibiliser les élèves

Très majoritairement répandu, le tri des déchets doit être mis en œuvre de manière systématique dans l'ensemble des espaces scolaires. Les élèves doivent être sensibilisés à l'importance du tri sélectif, à la fois à l'école et en dehors de celle-ci. L'installation de composteurs doit également être privilégiée, notamment lorsque les écoles ou établissements bénéficient d'espaces verts et y implantent des projets pédagogiques (potagers, etc.).

1.4 Lutter contre le gaspillage alimentaire dans les cantines scolaires

La protection de l'environnement passe également par la lutte contre le gaspillage dans les cantines scolaires. Dans le cadre d'un travail étroit avec les collectivités territoriales, il est demandé aux écoles et établissements de mobiliser l'ensemble des bonnes pratiques identifiées pour réduire le gaspillage alimentaire, notamment les dispositifs pédagogiques permettant de faire prendre conscience aux élèves des quantités gaspillées et les dispositifs de partage des denrées non entamées et non consommées par les élèves (yaourts, etc.).

1.5 Tirer les conséquences de ces initiatives en généralisant leur reconnaissance dans le cadre du label E3D

Le label École ou établissement en démarche globale de développement durable (E3D) est délivré par les académies à partir d'un cahier des charges national. Il vous est demandé, autant que possible et en lien avec les collectivités territoriales, de généraliser ce label à l'ensemble des écoles et des établissements scolaires.

Le label ministériel E3D est parfaitement compatible avec d'autres labels portés par certains partenaires, qui valorisent le travail mené conjointement. Les académies peuvent désormais, quand elles le souhaitent, changer d'échelle, et attribuer le label E3D à des projets inter-niveaux et à des projets inter-établissements, tout en adaptant la gouvernance et les modalités d'attribution du label en fonction des réalités territoriales qui leur sont propres.

1.6 Un concours annuel École verte destiné à récompenser les meilleures initiatives en matière de protection de l'environnement

Un appel à projets pédagogiques national sera lancé, dès septembre 2019, à destination de l'école primaire, du collège et du lycée général, technologique et professionnel et des structures spécialisées. Il aura trait aux enjeux de lutte contre le changement climatique, de préservation de la biodiversité, par le biais de projets portant, entre autres, sur les économies d'énergie et la lutte contre le gaspillage.

Les services académiques sélectionneront les meilleurs projets, avec le concours des CAVL dans les lycées, et les transmettront à la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) pour le 15 mai 2020. Ces projets seront soumis à un jury qui établira le palmarès national le 5 juin, pour la Journée mondiale de l'environnement, en amont du Congrès mondial de l'Union internationale de la nature.

[...]

3. Ces actions concrètes sont démultipliées par un renforcement des thématiques de la protection de l'environnement et de la biodiversité dans les programmes et les diplômes

[...]

3.1 L'EDD, une éducation transversale renforcée dans les programmes

L'EDD est une éducation transversale. Elle doit permettre aux élèves de s'approprier les enjeux de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité, de façon scientifique, pédagogique et civique. Elle permet d'appréhender l'ensemble des dimensions environnementales, sociales, économiques et civiques du développement durable.

Ainsi, elle s'inscrit dans le prolongement de l'agenda 2030 des Nations unies. Elle relève de contenus et de démarches s'inscrivant dans les enseignements disciplinaires généraux, technologiques et professionnels, et dans les enseignements et dispositifs interdisciplinaires. Elle constitue un élément important de l'enseignement moral et civique, et de l'éducation à la citoyenneté. Les enjeux du développement durable sont intégrés aux programmes d'enseignement dès le niveau primaire jusqu'au lycée, tant dans les enseignements obligatoires que dans les enseignements de spécialité des voies générales et technologiques [...]

Texte 2 : Une éducation ancrée dans toutes les disciplines, tout au long de la scolarité

<https://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

L'EDD est intégrée :

- **Dans les disciplines existantes** : les problématiques du développement durable sont introduites dans les programmes et enseignements par le biais de thèmes tels que l'eau ou l'énergie
- **Dans l'offre de formation nationale et académique**
- **Dans les projets d'école et d'établissement**
- **Dans la production de ressources pédagogiques**

- **À des moments spécifiques : classes vertes, actions éducatives conduites avec des partenaires, etc.**

Cette éducation transversale implique de **nombreux partenariats** avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les établissements publics, les centres de recherche et les acteurs économiques.

Plusieurs centaines d'actions de sensibilisation existent dans différents domaines :

- Lutte contre le changement climatique
- Commerce équitable
- Biodiversité
- Alimentation
- Santé
- Énergie
- Tri des déchets etc.

Texte 3 : Eduscol « Le partenariat autour de l'EDD : pourquoi ? avec qui ? comment ?
<https://eduscol.education.fr/cid48453/le-partenariat-pourquoi-avec-qui-comment.html>

Pourquoi monter un partenariat ?

Pour les enseignants

- Mieux connaître et mieux utiliser les ressources et les compétences spécifiques offertes dans le domaine de l'éducation au développement durable ;
- Enrichir leur réflexion ;
- Améliorer leurs connaissances, « leur formation » et développer leur projet pédagogique ;
- Diversifier les exemples et les situations où les élèves développent leur capacité d'observation, d'analyse et leur réactivité (mettre en capacité d'agir) ;
- Bénéficier de financement ou de soutien logistique pour monter un projet.

Pour le ou les partenaire(s)

- Mieux adapter ses compétences spécifiques, ses informations et ses interventions aux différents publics des structures éducatives ;
- Valoriser l'apport de ses compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'EDD ;
- Mieux connaître les missions et les spécificités du système éducatif ;
- Participer à la création des actions de formation et d'éducation en EDD, à la production de documents et d'outils sur le long terme dans le cadre d'une politique définie en commun.

Avec qui ?

- **Des institutionnels** : État, collectivités, établissements publics
- **La société civile** : Associations, entreprises, ...

Pour les **associations**, il est nécessaire de vérifier la validité de l'agrément accordé par le ministère en charge de l'éducation et/ou du ministère en charge de la Jeunesse et des sports.

Pour les **entreprises**, pensez à consulter le « Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire », circulaire du 28-03-2001, [BO n°14 du 05-04-2001](#).

Certaines académies ont mis en place des modalités de partenariat (chartes, conventions, protocoles...) qui associent ces différents partenaires pour développer l'EDD.

Exemple : [dossier thématique « éduquer au développement durable » de l'académie de Nantes](#).

Comment ?

- Se concerter au sein de l'équipe éducative pour préciser les attentes du projet et décider de son éventuelle inscription au projet d'établissement ;
- Identifier les partenaires possibles en fonction de la problématique choisie (afin de respecter le principe de neutralité de l'école, il est conseillé aux enseignants de faire appel à des partenaires qui portent des discours contradictoires). Cette démarche doit amener les élèves à examiner différentes thèses. L'EEDD est une éducation à l'esprit critique ;
- Vérifier s'il n'existe pas de convention déjà passée avec des partenaires potentiels au niveau de la commune, du département, de la région, avec l'IA ou le rectorat ;
- Fixer avec les partenaires le contenu et les objectifs du projet ;
- Établir un cahier des charges ou un descriptif selon l'ampleur ou la durée du projet afin de définir le rôle de chaque partenaire (l'enseignant demeure le maître d'œuvre, l'intervenant extérieur ne peut se substituer au maître ni les documents ou outils pédagogiques au manuel) ;
- Établir un calendrier ;
- Déterminer en commun des critères d'évaluation du projet ;
- Rédiger un bilan.

Partenariats et opérations

Accord-cadre avec l'Agence française pour la biodiversité

Le mercredi 5 juin 2019, Jean-Michel Blanquer et Christophe Aubel, directeur général de l'Agence française pour la biodiversité (AFB), ont signé un accord-cadre pour former la jeunesse sur les enjeux de protection de la biodiversité. Il a pour objectif de former et mobiliser la jeunesse autour des enjeux de protection du vivant. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et l'AFB vont mettre en commun leurs expertises et compétences respectives pour fournir aux enseignants des contenus liés aux enjeux de préservation de la biodiversité.

Dès l'année 2019-2020, le partenariat va porter sur des actions concrètes

- Déploiement du réseau d'aires marines et terrestres éducatives ;
- Élaboration d'un kit pédagogique biodiversité à destination du primaire ;
- Organisation d'un appel à projets pour les lycées dans le cadre du congrès mondial de la nature qui se tient à Marseille en 2020 ;
- Incorporation de contenus biodiversité au sein des outils d'éducation à l'environnement et au développement durable déployés par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

À propos de l'Agence française pour la biodiversité

Créée le 1er janvier 2017, l'Agence française pour la biodiversité est un établissement public du ministère de la Transition écologique et solidaire. Elle exerce des missions d'appui à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de la connaissance, la préservation, la gestion et la restauration de la biodiversité des milieux terrestres, aquatiques et marins. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°09

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

Thème : Enseigner les langues vivantes étrangères à l'école

Références :

Document 1 : Extrait du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ; décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

Document 2 : Extrait des programmes ; BO n° 11 du 26 novembre 2015

Document 3 : Extrait du CECRL, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001

Document 4 : Extrait « Guide pour l'enseignement des langues vivantes - Oser les langues vivantes étrangères à l'école », sep 2019

Description de la situation :

« L'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) »

Questions posées au candidat :

- L'enseignement des langues vivantes étrangères est un enseignement « comme un autre » : justifiez. Cette affirmation mérite-t-elle d'être nuancée ?
- Les compétences langagières, dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante, sollicitent quatre des cinq domaines du Socle commun : lesquels ? Illustrez avec des exemples.
- Quels sont les obstacles aux apprentissages que peuvent rencontrer les élèves ? En quoi les démarches didactiques et pédagogiques propres aux enseignements des langues étrangères peuvent contribuer à faire progresser les élèves ?

Document 1 : Extrait du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ; décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit :

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.

L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses.

Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Document 2 : Extrait des programmes, BO n° 11 du 26 novembre 2015

Des connaissances linguistiques et des connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays ou de la région où est parlée la langue confortent cet usage. C'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès des élèves ; son utilisation en contexte donne du sens aux acquisitions. Un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et renforce la maîtrise du langage. Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe sa curiosité et l'envie de communiquer. Les contacts avec les écoles des pays ou des régions concernés, les ressources offertes par la messagerie électronique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité.

Ecouter et comprendre

Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples.

Exercer sa mémoire auditive à court et à long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes.

Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message.

Domaines du socle : 1, 2

Lire et comprendre

Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte.

Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte.

S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles.

Percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue. *Domaines du socle : 1, 2*

Parler en continu

Mémoriser et reproduire des énoncés.

S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix.

Participer à des échanges simples en mobilisant ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales, pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Ecrire

Ecrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisées.

Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Réagir et dialoguer

Poser des questions simples.

Mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés.

Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève.

Domaines du socle : 1, 2

Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale

Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.

Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire ou raconter des personnages réels ou imaginaires.

Domaines du socle : 1, 2, 3, 5

Document 3 : Extrait du CECRL, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.

Un instrument de référence pour la transparence et la cohérence :

Résultat de deux décennies de recherches, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) est, comme son nom l'indique, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et en d'autres continents.

Le CECR est disponible en 40 langues.

Six niveaux de compétences en langues étrangères :

Le CECR décrit les compétences en langues étrangères à six niveaux : A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2. Il définit également trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+, B2+).

Basé sur une recherche empirique et une large consultation, cette échelle permet :

- De fixer des objectifs d'enseignement/apprentissage
- De (ré)organiser des curriculums
- De concevoir des manuels pédagogiques et
- De comparer des tests et des examens en différentes langues en fournissant une base pour la reconnaissance mutuelle de certifications en langues, favorisant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Document 4 : Extrait « Guide pour l'enseignement des langues vivantes - Oser les langues vivantes étrangères à l'école », sept 2019

Fiche méthodologique

Ce guide vise à aider les professeurs de façon concrète et claire. Sont donc précisés :

- les activités langagières travaillées en classe ;
- la thématique du programme ;
- les connaissances et les compétences associées, les attendus de la part de l'élève pour aider le professeur à construire des situations d'entraînement et d'évaluation ;
- les objectifs linguistiques et la langue travaillée lors de la séquence qui constituent des repères essentiels pour le professeur ;
- les supports (audio, texte, vidéo) ;
- le matériel nécessaire pour la mise en oeuvre des séances.

Les exemples proposés peuvent être transposés à d'autres thématiques et visent à mettre en évidence quelques moments clés communs à toute séance de langue :

- phase de rituels de début de séance ;
- découverte de la thématique ou phase de rappel ;
- phase de mémorisation par la répétition, par le jeu notamment ;
- appropriation de la langue travaillée grâce à différents ateliers de manipulation ;
- mise en voix, interprétation.

Une série de questions simples peut guider les professeurs dans la mise en oeuvre de l'enseignement des langues vivantes à l'école :

- Que savent dire/faire les élèves en fin de séance ?
- Qu'ont appris les élèves en fin de séance ?
- Comment remobiliser ce que les élèves ont appris sur le moyen terme ? sur le plus long terme ?

Construire une progression

Le professeur des écoles veillera à mettre en place des séquences et des situations d'apprentissage dont le sens est compris par les élèves et qui les motivent. Il est important que les apprentissages passent également par la mémorisation, afin d'enrichir le lexique et d'automatiser progressivement la phonologie et les structures propres à la langue étudiée.

Bâtir une séquence

À chaque séquence correspond un scénario pédagogique qui comporte une série situations de communication ; ce scénario est fédéré par un projet permettant à l'élève de réinvestir les compétences et les connaissances travaillées. Chaque séquence est donc au service du développement de compétences et de connaissances. Elle alterne les formes sociales de travail des élèves (travail individuel, en plénière, en binômes, en petits groupes,...) qui sont adaptées à l'activité réalisée. En cela, [eTwinning](#) peut constituer un espace idéal pour mener des projets en langue avec des partenaires européens. Ces projets reposent sur des enjeux de communication concrets pour les élèves, ils peuvent être menés sur le court ou le moyen terme.

Choisir les ressources et organiser les supports de cours

Dès le début de l'apprentissage, les supports sont essentiels pour exposer les élèves à une langue authentique, sous sa forme orale notamment. On favorisera l'exploitation de documents authentiques dès lors qu'ils donnent du sens à la démarche pédagogique retenue. Leur dimension culturelle est aussi importante que leur contribution potentielle au développement des compétences et connaissances travaillées. Le numérique permet de diversifier les supports de cours et les situations d'exposition à la langue en classe et en dehors de la classe.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°10

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

Thème : Évaluation et Livret Scolaire Unique

Références :

Texte 1 : Evaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4 (Eduscol) cf : décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (BOEN n°3 du 21-1-2016)

Texte 2 : Le livret scolaire (Eduscol) cf : arrêté du 31-12-2015 relatif au contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, modifié par l'arrêté du 11-5-2016

Texte 3 : Fiche technique DGESCO « LIVRET SCOLAIRE UNIQUE DU CP A LA 3^e » (Eduscol)
- Extrait

Texte 4 : Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves (Eduscol)

Description de la situation :

L'évaluation : une question majeure au cœur de la réforme.

Questions posées au candidat :

- Dans quelle mesure le livret scolaire unique (LSU) contribue-t-il à renforcer la continuité entre l'école et le collège ?
- Quels sont pour vous : « les enjeux principaux liés à l'évaluation » ?

Texte 1_: **Evaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4** (Eduscol) cf. : décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (BOEN n°3 du 21-1-2016)

L'évaluation du socle commun du cycle 2 au cycle 4 se fait en référence aux contenus des programmes d'enseignement et porte sur les huit composantes du socle via une échelle de quatre niveaux

Une évaluation en référence aux programmes d'enseignement

L'évaluation des acquis des élèves dans les domaines de formation du socle commun se fait en référence aux contenus des programmes d'enseignement.

Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation du socle commun et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement.

Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation du socle commun sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

L'évaluation porte sur les huit composantes du socle commun

L'évaluation porte sur les quatre composantes du domaine 1 et sur les quatre autres domaines de formation. L'acquisition et la maîtrise de chacune des composantes du socle commun sont appréciées pour chaque domaine de façon indépendante. Elles ne peuvent donc pas être compensées par celles d'un autre domaine.

Un cas particulier : Les quatre composantes du domaine intitulé "les langages pour penser et communiquer" ne peuvent pas non plus être compensées entre elles. Dans ce domaine, l'évaluation distingue les composantes : langue française ; langues étrangères (et, le cas échéant, langues régionales) ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.

Une échelle d'évaluation de quatre niveaux

Le degré de maîtrise des composantes du socle commun est apprécié, à la fin des cycles d'enseignement 2, 3 et 4, sur une échelle de quatre niveaux :

- Le niveau 1 de l'échelle (« maîtrise insuffisante ») correspond à des compétences non acquises au regard du cycle considéré ;
- Le niveau 2 (« maîtrise fragile ») correspond à des savoirs ou des compétences qui doivent encore être étayés ;
- Le **niveau 3** (« maîtrise satisfaisante ») est le niveau attendu en fin de cycle, c'est lui qui **permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun** ;
- Le niveau 4 (« très bonne maîtrise ») correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui va au-delà des attentes pour le cycle.

Evaluer les acquis des élèves dans les domaines de formation du socle : du quotidien de la classe au positionnement en fin de cycle

Le positionnement de l'élève sur l'échelle du niveau de maîtrise des compétences du socle s'appuie

sur le bilan de ce qu'il a acquis durant le cycle. Il ne résulte pas d'une évaluation spécifique, mais s'apprécie **à partir du suivi régulier des apprentissages** que les enseignants réalisent au regard des objectifs fixés par les programmes pour les différents enseignements qui contribuent à l'acquisition des compétences des cinq domaines du socle.

À la fin de chaque cycle, l'équipe pédagogique détermine la position de l'élève dans chaque composante du socle commun à partir des avis des différents professeurs concernés. Ce positionnement résulte de la **synthèse des éléments permettant le suivi des acquis scolaires des élèves, notamment des appréciations portées par les membres de l'équipe pédagogique du cycle.**

Des ressources pour la mise en œuvre de l'évaluation

Des ressources seront proposées pour aider les équipes pédagogiques à mieux cerner ce que l'on attend d'un élève **au niveau 3** ("maîtrise satisfaisante"). Elles constitueront des références sur lesquelles les enseignants pourront s'appuyer pour **déterminer le positionnement de l'élève, au regard de son degré de maîtrise des compétences du socle commun à la fin de chaque cycle.**

Ces ressources viseront notamment à éclairer le lien existant entre l'activité ordinaire d'évaluation menée par chaque enseignant dans sa pratique habituelle et le constat qu'il doit poser, en fin de cycle, sur le degré de maîtrise des compétences du socle auxquelles son enseignement contribue.

Texte 2 : Le livret scolaire (Eduscol) cf. : arrêté du 31-12-2015 relatif au contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, modifié par l'arrêté du 11-5-2016

Les livrets scolaires de l'école élémentaire et du collège évoluent à compter de la rentrée scolaire 2016 pour ne plus former qu'un livret scolaire commun pour la scolarité obligatoire. Les éléments constitutifs du livret sont numérisés dans une application informatique nationale dénommée "livret scolaire unique du CP à la troisième".

Le contenu du livret scolaire

En cours de scolarité à l'école et au collège, le livret scolaire d'un élève regroupe :

- Les bilans de fin des cycles précédents
- En première année d'un cycle, les bilans périodiques du cycle précédent ;
- Les bilans périodiques du cycle en cours ;
- Les attestations déjà obtenues : PSC1, ASSR 1 et 2, AER, attestation scolaire "savoir-nager" (ASSN).

Bilans périodiques des acquis et des progrès de l'élève

Les **bilans périodiques** portent sur les acquis et les progrès de l'élève, les éléments du programme travaillés, les parcours éducatifs, les éventuelles modalités spécifiques d'accompagnement mises en place, au collège les enseignements complémentaires et des éléments de vie scolaire.

Ces bilans sont accompagnés d'une annexe de correspondance pour faciliter le dialogue avec les familles.

Les bilans de fin de cycle

Les **bilans de fin de cycle** comprennent une évaluation du niveau de maîtrise des 8 composantes suivantes du socle commun :

- Les 4 objectifs de connaissances et de compétences du premier domaine ;
- Les 4 autres domaines.

Ces bilans comportent également une appréciation sur les acquis scolaires du cycle, et, le cas échéant, des conseils pour le cycle suivant.

Le niveau de maîtrise du socle commun peut également être évalué en cours de cycle.

L'application "livret scolaire unique du CP à la troisième"

Les éléments constitutifs du livret scolaire peuvent être établis avec différents outils. Néanmoins en cas de changement d'établissement le livret est obligatoirement transmis au nouvel établissement par le biais d'une application nationale de suivi de la scolarité, appelée "livret scolaire unique du CP à la troisième", ou livret scolaire unique numérique.

Cette application est aussi la seule source de transmission des éléments du livret pris en compte pour l'attribution du DNB et pour les choix d'affectation des élèves.

Texte 3 : Fiche technique DGESCO « LIVRET SCOLAIRE UNIQUE DU CP A LA 3^e » (Eduscol) – Extrait.

L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages, elle permet aux professeurs d'aider les élèves à progresser et à rendre compte de leurs acquis, des progrès comme d'éventuelles difficultés rencontrées. Les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation constructive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves.

Pour améliorer le suivi des apprentissages, **le livret scolaire de la scolarité obligatoire**, mis en œuvre pour chaque élève de l'enseignement public ou privé sous contrat (décret du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège) permettra de rendre compte aux familles, aux élèves ainsi qu'aux équipes pédagogiques des années suivantes de l'essentiel de ce qu'il faut retenir du parcours scolaire de l'élève pour suivre de façon efficace ses acquis scolaires, et ce dans toutes leurs dimensions. Le livret **rassemblera les différentes informations réglementaires suivantes** (arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège) :

- des **bilans périodiques**, qui **remplacent dorénavant** les précédents livrets des écoles et les bulletins trimestriels des collèges. Ces bilans renseignent sur :
 - **les acquis, les progrès et difficultés éventuelles de l'élève**, globalement et, de façon détaillée, dans les différents domaines d'enseignement, pour lesquels on précise les **principaux éléments du programme travaillés** et un **positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période** :
 - à l'école : un positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage «non atteints», «partiellement atteints», «atteints» ou «dépassés» ;
 - au collège: soit un positionnement de l'élève avec une notation (au sens large du terme : une note, sur 20 ou référée à un autre repère, un niveau du cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL], ou toute autre notation sous une forme alphanumérique), soit un positionnement au regard des objectifs d'apprentissage «non atteints», «partiellement atteints», «atteints» ou «dépassés», en continuité avec l'école élémentaire, soit tout autre positionnement respectant une échelle à quatre niveaux ;
 - les projets mis en place dans le cadre des **parcours éducatifs** et les éventuelles **modalités spécifiques d'accompagnement pédagogique** ;

- au collège, les actions dans le cadre de **l'accompagnement personnalisé**, les projets réalisés dans les **enseignements pratiques interdisciplinaires**(EPI) ainsi que des éléments d'appréciation portant sur la vie scolaires ont également mentionnés;
- des **bilans de fin de cycle** qui rendent compte des acquis scolaires de l'élève, à l'issue du cycle, dans sa maîtrise du socle commun, par une **appréciation littérale associée au positionnement** (quatre échelons: «1. Maîtrise insuffisante », «2. Maîtrise fragile », «3. Maîtrise satisfaisante », «4. Très bonne maîtrise ») au regard de son niveau de maîtrise des huit composantes du socle commun
- des **attestations** délivrées par l'école ou le collège.

Dans cette perspective, **l'application numérique « Livret scolaire unique du CP à la 3^{ème} »** permet, pour la première fois, de disposer d'un **outil numérique national de suivi des acquis de l'élève au cours de chacun des cycles et sur l'ensemble de sa scolarité à l'école élémentaire et au collège**. Son déploiement dans toutes les écoles et tous les collèges de France revêt une **importance décisive dans le processus de refondation**. Cependant, il ne faudrait pas que la découverte et l'usage de l'outil numérique occultent les enjeux principaux liés à l'évaluation. C'est la raison pour laquelle nous vous proposons **cette fiche afin de vous aider à entrer rapidement dans l'application**, pour consacrer ensuite l'essentiel de leurs efforts à l'évaluation proprement dite.

L'application numérique « livret scolaire unique du CP à la 3^{ème} » concerne :

- **tous les élèves, pour l'ensemble de leur scolarité** à l'école et au collège, quel que soit leur parcours sur le territoire et le type d'établissement fréquenté, public ou privé sous contrat;
- **les familles**, qui disposeront ainsi d'un outil simple et lisible pour suivre la scolarité de leurs enfants. **Des téléservices seront disponibles à partir de décembre 2016** ;
- les **équipes pédagogiques**, qui auront la possibilité d'utiliser un outil national, unique et cohérent pour le suivi des élèves;
- les **éditeurs privés** d'applications de suivi des acquis scolaires, qui disposent d'un contrat d'interface. Ce contrat leur permet de se mettre aux normes de l'application nationale « livret scolaire unique du CP à la 3^e » afin d'obtenir une habilitation. Cette habilitation certifie la conformité des transferts vers l'application nationale des données constitutives du livret scolaire saisies dans l'un de ces logiciels privés.

(...)

Texte 4 : Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves (Eduscol)

L'évaluation des acquis des élèves doit partir du quotidien de la classe pour observer et évaluer les progrès des élèves tout en fixant des situations d'évaluation à certains moments précis et en gardant toujours la perspective d'une évaluation constructive.

Partir du quotidien de la classe : observer pour évaluer

L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière qui ne se limite pas à des temps spécifiques. Les progrès des élèves s'apprécient au fil des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves, dans des situations ordinaires variées. **Dans le quotidien de la classe, l'enseignant prélève des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis** attendus des élèves.

Ce suivi lui permet d'objectiver les progrès réalisés par chaque élève, son évolution et ses réussites.

Des situations d'évaluation à certains moments

À certains moments, il peut être nécessaire de concevoir des situations particulières d'évaluation pour effectuer des observations ciblées afin de mieux saisir les acquis scolaires, aussi bien les progrès

réalisés que les difficultés éventuelles. Ces informations sont complémentaires des autres observations réalisées dans le cours ordinaire des apprentissages ; elles les enrichissent, mais ne peuvent s'y substituer.

Lorsqu'ils s'avèrent nécessaires, ces temps d'évaluation spécifiques ne doivent intervenir qu'**après un temps d'apprentissage suffisant**.

Une évaluation constructive, qui régule les enseignements et soutient les apprentissages

À tout moment de la scolarité d'un élève, l'évaluation des acquis scolaires, sur le plan des connaissances comme des compétences, a plusieurs fonctions.

L'évaluation consiste à **donner de la valeur aux productions des élèves** en situation d'apprentissage, en se rapportant à des critères partagés par des professionnels qui concourent au même objectif.

Elle contribue à l'**information de l'élève et de sa famille sur les progrès réalisés** durant son parcours d'apprentissage. Conduite avec rigueur et bienveillance, l'évaluation souligne les réussites, les progrès, petits ou grands, que l'élève a accomplis : les lui signifier explicitement, ainsi qu'à ses parents, contribue à le motiver.

L'évaluation régulière des acquis des élèves est aussi et avant tout **un acte pédagogique** constitutif de l'acte d'enseignement. Cette pratique professionnelle permet de réguler les enseignements, de manière dynamique et constructive. Elle permet aux enseignants de proposer :

- Des ajustements qui encouragent chaque élève à s'engager et progresser dans les apprentissages ;
- Des étayages qui renforcent les premiers acquis ;
- Des situations suffisamment ambitieuses pour susciter l'envie d'apprendre encore davantage.

Ce **suivi** permet également aux enseignants d'approfondir leur compréhension de la situation lorsque les acquis d'un élève n'évoluent plus (voire régressent), en se demandant toujours, au regard de ses besoins, s'il a bénéficié de temps d'apprentissage et d'étayages suffisants. L'évaluation permet ainsi d'apporter aux élèves des réponses adaptées à leur situation. C'est la condition d'un **accompagnement pédagogique** efficace.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°11

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

Thème : Evaluation

Références :

Texte 1 : Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, Rapport du jury, 13 février 2015 (recommandation n°2)

Texte 2 : Dossier Eduscol, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves, mis à jour le 25 juillet 2016 (extraits)

Texte 3 : Arrêté du 18-2-2015, BO spécial du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle (extrait)

Texte 4 : Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015, Bulletin officiel n° 5 du 29 janvier 2015, Plan d'accompagnement personnalisé (extrait)

Description de la situation :

Les nouvelles modalités d'évaluation des acquis scolaires

Questions posées au candidat :

- Quels sont les principes de l'évaluation positive ?
- De quels outils disposons-nous pour le suivi des apprentissages des élèves à l'école maternelle ? À l'école élémentaire ?
- De quels outils disposons-nous pour communiquer au sujet de l'évaluation ?
- L'évaluation d'un élève souffrant d'un trouble des apprentissages ou d'un autre handicap peut-elle être conduite de la même manière que pour les autres élèves ?
- Les élèves pourraient-ils participer à l'élaboration collective de règles et de critères de réussite pour l'évaluation de leur travail ? A quelles valeurs ce type de pratique pourrait-il donner sens ?

Texte 1 : Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, Rapport du jury, 13 février 2015 (recommandation n°2)

RECOMMANDATION N° 2

À propos des modes d'évaluation en phase d'apprentissage

Cette recommandation a recueilli 30 voix pour et 1 voix contre

Le jury a constaté durant ses travaux que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves. De par leur nature même, ces pratiques alimentent souvent et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation. En outre, elles incitent à relativiser l'importance des objectifs d'apprentissage, qui sont pourtant la première priorité.

Les spécialistes prennent soin de distinguer (au moins) deux sortes d'évaluation. La première, dite « formative », peut être utilisée tout au long du processus d'apprentissage, avec pour seuls objectifs d'aider l'élève à apprendre ce qu'il ne sait pas encore, à acquérir ce qui lui manque, à encourager sa progression, à valoriser ses efforts. La seconde, dite « sommative », permet de valider un parcours : elle exprime un bilan des acquis de l'élève et pointe sa situation au regard des objectifs fixés pour chaque cycle de la scolarité.

L'évaluation formative offre l'avantage de permettre à l'élève de prendre progressivement conscience de ses capacités et de s'appuyer sur elles. Par ce fait même, elle devrait limiter les situations de blocage qu'on observe lorsqu'un élève se croit définitivement rejeté par une matière ou une discipline, avec à terme le risque qu'il « décroche ».

L'évaluation formative peut prendre des formes très diverses : donner une indication à l'élève au travail dans la classe lui permettant de faire mieux, corriger un exercice de façon collective en débattant des erreurs des uns et des autres, prendre un petit groupe d'élèves dans un espace de la classe afin de les aider à mieux entrer dans la tâche qui leur est demandée... Ce type d'évaluation ne nécessite pas de retour quantitatif sous forme de note ou de validation de compétences, mais des indications qualitatives sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a pas été, sur les causes des erreurs et les moyens de progresser. Il renseigne autant l'élève sur les points qu'il lui reste à travailler que l'enseignant sur les notions à renforcer ou à développer au vu de la fragilité des acquis. Il s'agit donc d'une interaction plus ou moins formelle entre l'enseignant, l'élève et la classe, qui constitue un point de départ utile au travail de remédiation.

Le jury recommande que soient pratiquées ces deux formes complémentaires d'évaluation, mais il juge qu'elles ne doivent pas se contaminer l'une l'autre, et encore moins se mélanger. Si un élève réalise une mauvaise « entrée en matière », celle-ci ne devrait pas peser sur l'évaluation finale de ses acquis dès lors qu'il finit par parfaitement atteindre les objectifs qui lui avaient été assignés.

Le jury préconise que l'évaluation sommative soit pratiquée de façon régulière, mais moins fréquente que l'évaluation formative : elle interviendrait à des moments précis qui correspondent à des « points d'étapes » du parcours scolaire. Son calendrier devrait être préalablement connu de tous les acteurs concernés et elle serait adaptée s'il apparaissait que les besoins particuliers des élèves le nécessitent.

Apprendre, c'est commencer par ne pas savoir ce qu'on ambitionne d'apprendre. Le rappel de ce truisme devrait suffire à modifier le statut de l'erreur et le regard que l'on porte sur elle. Dans la phase d'apprentissage, celle-ci ne saurait être considérée comme l'équivalent d'une faute morale (l'élève n'est pas coupable de ne pas savoir d'emblée), mais comme un passage obligé, une donnée à travailler, une étape nécessaire permettant de passer de l'incompris au compris, du non-acquis à l'acquis. L'erreur apparaît en définitive comme le combustible même de la formation : être en train d'apprendre, c'est en effet accepter le risque de faire des erreurs, puis comprendre ce par quoi celles qu'on a faites sont effectivement des erreurs, et ainsi devenir capable de ne pas les refaire. Mais il arrive que le volume de certains programmes, parce qu'il oblige à adopter une cadence élevée, ne laisse pas assez de temps pour qu'une telle démarche puisse être suivie dans la pratique.

Les évaluations sommatives permettront de déterminer le niveau de maîtrise d'un certain nombre de compétences indispensables à la poursuite du parcours de l'élève. Elles pourront être conçues en reprenant l'esprit du « cadre européen commun de référence pour les langues » tel qu'il est déjà mis en œuvre sous la forme d'« évaluation en cours d'année » pour l'évaluation de l'oral au baccalauréat. S'appuyant sur les domaines du nouveau socle commun, leur tempo sera précisément inscrit dans les programmes. Elles suivront le rythme des cycles et pourront être traduites (en fin ou en début de cycle) sur des échelles de performance indiquant les degrés d'acquisition des compétences. Des outils standardisés,

produits par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), garantiront d'une part une harmonisation des objectifs d'acquisition, d'autre part la compatibilité entre le niveau d'exigences posé et l'objectif assigné à l'Éducation nationale de mener toute une classe d'âge à la maîtrise des compétences du socle commun. Ce dernier point est essentiel, car il ne faudrait pas que les enseignants et les élèves se sentent découragés par des objectifs qui leur sembleraient inatteignables.

Par ailleurs, un livret national et numérique de suivi de cycle (que, par souci de concision, nous appellerons dans la suite du document livret de suivi de cycle) est devenu indispensable pour indiquer les niveaux de maîtrise, organiser les apprentissages, concevoir les différenciations pédagogiques nécessaires et prévoir les remédiations pertinentes. Il devra bien sûr être conçu en corrélation avec les domaines et compétences du nouveau Socle Commun et organisé par cycles. Outil numérique de communication entre l'élève et l'enseignant, l'établissement et les parents, il sera conçu de façon à être lisible et compris par tous. Véritable « contrat de progrès individuel », cet outil aidera l'enseignant à mieux expliciter, par des préconisations personnalisées, les recommandations faites à l'élève, qui lui-même s'engagera à en tenir compte.

Ce livret de suivi de cycle permettra également aux membres de l'équipe pédagogique de construire un projet collectif d'enseignement, de se positionner sur les compétences visées, de définir et de répartir les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Parallèlement, les résultats des évaluations pourront être intégrés par l'élève, avec l'accompagnement des enseignants, dans un instrument plus complet lui permettant de capitaliser ses acquis et ses réalisations : le portefeuille de compétences, ou « portfolio », à mettre en place dès la classe de cinquième, qui est le premier niveau du cycle 4.

Le jury a bien pris conscience que les situations de handicap et, plus globalement, des besoins éducatifs particuliers appellent parfois des formes adaptées d'évaluation formative ou sommative. Il ne peut être envisagé d'en décrire ici le détail, car celui-ci ne pourrait être explicité qu'après une analyse précise des situations, des besoins et du contexte particulier de l'évaluation. Le jury rappelle que des textes officiels traitant de ces questions existent et regrette que ceux-ci ne soient pas toujours appliqués.

Le jury a pu constater que la prise en compte effective de ces besoins particuliers avait été dans plusieurs cas un levier précieux pour provoquer des évolutions dans la manière générale de concevoir et d'exploiter les évaluations. Il tient donc à souligner la nécessité d'un travail collectif sur ce sujet au sein des établissements, qui s'appuierait notamment sur les travaux de la recherche.

Texte 2 : Dossier Eduscol, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves, mis à jour le 25 juillet 2016 (extraits)

Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves à compter de la rentrée 2016

De nouvelles modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves entrent en application à la rentrée 2016.

Enjeux et objectifs de l'évaluation des acquis scolaires

L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à **améliorer l'efficacité des apprentissages** en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser.

A la rentrée scolaire 2016, les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant **une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès**, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves.

Une évaluation des compétences du socle commun en cours et en fin de cycle

La maîtrise des compétences du socle commun s'évalue désormais sur la base des **connaissances et compétences fixées par les programmes d'enseignement**, permettant une seule et même évaluation des acquis. **Les attendus de fin de cycle précisés dans les programmes** donnent aux équipes enseignantes, aux élèves et à leurs familles les repères nécessaires pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève au cours du cycle.

L'évaluation en cours de cycle

Les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes, dès lors que les connaissances et compétences acquises et celles restant à consolider avant la fin du cycle sont clairement explicitées pour les élèves et leurs parents. Les modalités d'évaluation constituent un objet de travail essentiel pour les conseils de cycle, à l'école primaire, ou pour le conseil pédagogique, au collège. [...]

En fin de cycle

Le niveau de maîtrise de chacune des composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est apprécié selon une échelle de référence comportant quatre échelons (maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise). [...]

Le livret scolaire unique du CP à la troisième

Pour améliorer le suivi des apprentissages, un **livret scolaire** de la scolarité obligatoire est créé pour chaque élève inscrit dans une école ou un collège de l'enseignement public ou privé sous contrat. Ce livret scolaire comprend des **bilans périodiques**, qui se substituent aux actuels livrets des écoles et aux bulletins des collèges, **des bilans de fin de cycle** et les **attestations** officielles obtenues par l'élève à l'école ou au collège.

L'application nationale "Livret scolaire unique du CP à la troisième" permet, pour la première fois, de disposer d'un outil numérique national de suivi des acquis de l'élève tout au long de chaque cycle et de l'ensemble de sa scolarité à l'école et au collège. [...]

Le diplôme national du brevet évolue à compter de la session 2017

Le diplôme national du brevet (DNB) évolue en conséquence : son obtention dépend désormais à la fois des points obtenus par l'élève dans la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, appréciée par les équipes pédagogiques à la fin du cycle 4, et de ses résultats aux épreuves finales de l'examen. [...]

Les évaluations diagnostiques au cours du cycle 2

Au cycle 2, du CP au CE2, la maîtrise des langages, et notamment de la langue française, constitue l'objet d'apprentissage central, dans tous les enseignements. Une évaluation des acquis des élèves en français et en mathématiques, à des fins diagnostiques, est organisée au début de la classe de CE2. Elle permet aux équipes pédagogiques d'identifier les difficultés et de mettre en place une réponse adaptée aux besoins de chaque enfant, dans la perspective de la poursuite de son parcours scolaire. [...]

Évaluer les compétences numériques : un nouveau cadre de référence

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les nouveaux programmes confortent la place du numérique dans les enseignements et les pratiques éducatives. Un nouveau cadre de référence rassemblera et organisera, de façon progressive et selon des domaines spécifiques, les compétences numériques développées de l'école élémentaire à l'université ainsi que dans le cadre de la formation continue.

L'évaluation à l'école maternelle

A l'école maternelle, depuis la rentrée 2015, **l'évaluation régulière des acquis des élèves** constitue elle aussi un levier majeur de la réussite de chacun. Acte pédagogique à part entière, elle nécessite de la souplesse dans sa mise en œuvre pour tenir compte des différences d'âge et de maturité entre les enfants au sein d'une même classe et faire en sorte que chacun progresse et se développe harmonieusement. Deux outils sont utilisés pour rendre compte des acquis des enfants :

- Un **carnet de suivi des apprentissages**, renseigné tout au long du cycle 1, dont l'établissement est obligatoire mais dont le format est laissé à l'appréciation des équipes enseignantes ;
- Une **synthèse des acquis de l'élève**, établie à la fin de la dernière année de ce cycle, qui fait l'objet d'un modèle nationale d'un modèle national.

[...]

Texte 3 : Arrêté du 18-2-2015, BO spécial du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle (extrait)

1.4. Une école qui pratique une évaluation positive

L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe.

Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de l'école. Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle.

Texte 4 : Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015, Bulletin officiel n° 5 du 29 janvier 2015, Plan d'accompagnement personnalisé (extrait)

[...] 1. Les élèves concernés

Le plan d'accompagnement personnalisé est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle.

Le plan d'accompagnement personnalisé répond aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages pour lesquels ni le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ni le projet d'accueil individualisé (PAI) ne constituent une réponse adaptée.

Il n'est pas une réponse aux besoins des élèves qui nécessitent une décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées notamment pour une aide humaine, l'attribution d'un matériel pédagogique adapté, une dispense d'enseignement ou un maintien en maternelle.

Le plan d'accompagnement personnalisé ne s'adresse pas non plus aux élèves ayant des droits ouverts au titre du handicap, y compris dans un domaine non scolaire, qui bénéficient à leur demande d'un projet personnalisé de scolarisation, conformément aux dispositions prévues par les articles D. 351-5 à D. 351-8.

Le plan d'accompagnement personnalisé ne constitue pas pour les familles un préalable nécessaire à la saisine de la MDPH.

À compter de la publication de la présente circulaire, le PAP devient l'unique dispositif destiné à ces élèves. Ils peuvent toutefois bénéficier également d'un PAI lorsqu'une pathologie le justifie (allergie ou intolérance alimentaire, maladie nécessitant un protocole d'urgence, etc.).

2. La procédure de mise en place du plan d'accompagnement personnalisé

Le plan d'accompagnement personnalisé peut être mis en place soit sur proposition du conseil des maîtres ou du conseil de classe soit, à tout moment de la scolarité, à la demande de l'élève majeur, ou, s'il est mineur, de ses parents ou de son responsable légal.

Lorsque le conseil des maîtres ou le conseil de classe propose la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé en application de l'article L. 311-7 du code de l'éducation, le directeur ou le chef d'établissement en informe l'élève majeur, ou, s'il est mineur, ses parents ou son responsable légal et recueille son accord sur le principe de la mise en place de ce plan. Dans le second degré, le professeur principal de l'élève peut être à l'initiative de la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé.

Le constat des troubles est fait par le médecin de l'éducation nationale ou par le médecin qui suit l'enfant, au vu de l'examen qu'il réalise et, le cas échéant, des bilans psychologiques et paramédicaux réalisés auprès de l'élève.

À la suite de ce constat, le médecin de l'éducation nationale donne un avis sur la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé. Pour les élèves de l'enseignement agricole, cet avis est formulé par un médecin désigné par l'autorité académique compétente.

Le directeur d'école ou le chef d'établissement élabore le plan d'accompagnement personnalisé avec l'équipe éducative, en y associant la famille ainsi que les professionnels concernés. Le plan d'accompagnement personnalisé est ensuite transmis à la famille afin de recueillir son accord.

Le plan d'accompagnement personnalisé est conçu comme un outil de suivi de l'élève. Une attention est donc portée à sa transmission à chaque changement d'établissement scolaire, particulièrement lors de la liaison école-collège ou collège-lycée.

Le plan d'accompagnement personnalisé est mis en œuvre par le ou les enseignants de l'élève, avec l'appui des professionnels qui y concourent. Dans le second degré, le professeur principal est chargé de coordonner la mise en œuvre et le suivi du plan d'accompagnement personnalisé. Une évaluation des aménagements et adaptations est faite tous les ans, au regard des progrès réalisés par l'élève, par référence aux programmes prévus à l'article L. 311-1 du code de l'éducation.

3. Un document unique

Le plan d'accompagnement personnalisé est rédigé conformément au modèle annexé à la présente circulaire. Ce document doit être utilisé au sein des établissements scolaires afin de faciliter l'homogénéité des pratiques académiques, la continuité et le suivi des aménagements, notamment pour les élèves qui seraient amenés à changer d'établissement.

Le document PAP se décline en quatre fiches distinctes pour l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège et le lycée. Il présente la situation de l'élève et les aménagements et adaptations pédagogiques à mettre en œuvre pour répondre à ses besoins spécifiques. Ce document propose une liste non exhaustive d'adaptations et d'aménagements possibles. Plutôt que de cocher un trop grand nombre d'items, il est préférable de mettre en évidence les aménagements et les adaptations pédagogiques indispensables. Il s'agit avant tout, pour l'enseignant, de centrer son action sur des aménagements et adaptations qui pourront être poursuivis tout au long de l'année scolaire.

Réactualisé et enrichi tous les ans, le PAP suit l'élève tout au long de sa scolarité, en tant que de besoin. [...]

Annexe - Adaptations et aménagements à mettre en place en fonction des besoins de l'élève – ÉLÉMENTAIRE – (extrait)

Evaluations :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Accorder un temps majoré					
Donner les consignes à l'oral					
Adapter la situation, les supports de l'évaluation de façon à limiter l'écrit : - Proposer des QCM ; - Proposer des schémas à légender ; - Proposer des exercices à trous, à cocher, à relier.					
Autoriser différents supports (tables de calcul, fiches chronologiques, fic mémoire)					
Privilégier les évaluations sur le mode oral					
N'évaluer l'orthographe que si c'est l'objet de l'évaluation					
Ne pas pénaliser le soin, l'écriture, la réalisation de figures, etc.					
Évaluer les progrès pour encourager les réussites					

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°12

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

Thème : Favoriser la motivation scolaire

Références :

Texte 1 : "Favoriser la persévérance scolaire" - Jean-Michel Zakhartchouk - Professeur honoraire de lettres - N° 531 - Embarquer les élèves - Cahiers pédagogiques.

Texte 2 : "La différenciation pédagogique" - 14 novembre 2014 par Yannick Kiervel dans Enseigner au quotidien, Le redoublement en questions.

Description de la situation :

Les deux textes proposés permettent d'envisager les écueils à éviter et les moyens à mettre en œuvre pour une pédagogie différenciée de qualité.

Question posée au candidat :

Comment prendre en compte l'hétérogénéité d'une classe et éviter au maximum l'échec scolaire ?

Texte 1 : Favoriser la persévérance scolaire - Jean-Michel Zakhartchouk - Professeur honoraire de lettres - N° 531 - Embarquer les élèves - Cahiers pédagogiques.

Il ne suffit pas d'embarquer les élèves sur le navire de l'apprentissage, il faut éviter aussi qu'ils débarquent en cours de route, qu'ils se mutinent parce qu'ils ne voient pas assez tôt la Terre des Indes promise par leur amiral qui les exhorte à la patience, qu'ils éteignent la flamme qu'on a eu du mal à allumer. Il s'agit bien de faire durer motivation et mobilisation, donc de persévérer.

La notion de persévérance scolaire vient du Québec, des années 50, autour de l'idée de poursuite des études par un plus grand nombre d'élèves pour éviter le décrochage. De nombreux programmes de réussite éducative dans ce pays utilisent cette notion comme concept clé, que l'on retrouve aujourd'hui en France dès lors que l'on parle de la lutte contre le décrochage ou de prévention de celui-ci.

Nous utiliserons ici l'expression dans un sens plus large : qu'est-ce qui permet d'inscrire les apprentissages dans la durée, d'encourager les élèves à poursuivre des efforts et à maintenir une attention forte quand les résultats ne peuvent pas être toujours immédiats ou rapides, tout ceci à l'heure du zapping et des excès de vitesse ?

Bien entendu, les coups de menton autoritaires, les exhortations à faire des efforts, les « y'a qu'à », tout cela ne fonctionne pas. Pas plus que la magie de l'activité elle-même. Déclencher la curiosité, l'envie de produire avec la promesse d'une belle réalisation, mettre en route un projet, tout cela n'est finalement pas trop difficile. Mais a-t-on su dès le départ prévoir les obstacles, les découragements, l'ennui qui peut naître quand l'attrait de la nouveauté n'est plus au rendez-vous ?

Ce qui ne marche guère, contrairement aux croyances, c'est la carotte et le bâton. Il faut avoir l'esprit tordu de certains politiciens conservateurs pour penser que les notes suffisent à motiver, surtout la crainte des mauvaises. Mais diverses expériences ont été relatées qui montrent que la promesse de la récompense peut avoir des effets positifs à court terme, mais bien plus négatifs à long terme. Du moins quand cette récompense est purement marchande. [1]

Dix pistes

Le mieux sans doute est de partir des obstacles à cette persévérance pour construire son activité, en partant de l'idée de Jean-Pierre Astolfi de « l'objectif obstacle ». Dès lors, on va chercher à renforcer ce qui maintient le feu allumé, même si, par moments, il ne brûle que faiblement et qu'on peut le croire éteint. Je propose ici dix pistes fondées avant tout sur ma pratique, notamment celle de projets sur une période plus ou moins longue, dans ma discipline ou en interdisciplinarité.

- Ne pas partir trop vite, mais prendre le temps de s'approprier un projet

Il est souvent important de passer un peu de temps à expliciter ce qu'on va faire, à travailler sur les représentations que se font les élèves, à opérer des jonctions avec ce qu'on faisait avant, à bien faire comprendre comment tel apprentissage s'inscrit dans une continuité. Ce n'est cependant pas contradictoire avec la nécessité d'avoir recours au démarrage au plein cœur de l'action (in medias res) et de ne pas multiplier les préalables et les introductions interminables à travers le discours du professeur. La variété des démarrages reste un impératif qui bouscule les dogmes parfois répandus lors de formations.

- Ne pas promettre la lune, mieux vaut moins mais mieux

Rien de plus décourageant pour les élèves que de constater à la fin d'un projet qui scintillait de mille lumières que finalement, on n'a pas pu réaliser telle production, qu'on n'a pu faire telle sortie prévue, qu'on « n'a pas eu le temps de... ». Certes, des impondérables existent, mais dans l'ensemble, il faut aller le plus loin possible dans la réalisation de promesses, ou alors moins promettre et davantage réaliser. Des enquêtes ont montré qu'un des reproches majeurs faits par des collégiens aux professeurs est de ne pas toujours faire ce qu'ils avaient annoncé. Dès lors, cela peut leur ôter l'envie de persévérer !

[1] voir par exemple des expériences relatées par Alain Lieury et Fabien Fenouillet, dans *Motivation et réussite scolaire*, éditions Dunod, 2013.

-Accepter les baisses de régime et en parler en classe

Il est normal que dans le cours d'un projet, des élèves se relâchent, n'acceptent pas forcément le travail patient et plus austère qui suit les moments plus ludiques, plus attrayants. Écrire un premier jet sur son ressenti ou dans le cadre d'un travail d'écriture au long cours, cela marche bien. Mais quand il faut reprendre et reprendre encore son texte, en utilisant des outils pas toujours évidents, en allant piocher dans un cours de grammaire ou dans des documents parfois pas simples, c'est une autre paire de manches. Dire aux élèves « *oui, c'est difficile* » est déjà une bonne façon de reconnaître ces difficultés au lieu de se complaire dans les reproches inutiles ou les avertissements stressants tel « *si vous continuez, on n'y arrivera jamais !* ».

- Trouver des occasions de relance, bien placer quelques temps forts

Justement, quand l'effort s'affaiblit, il faut trouver des moyens de relancer l'envie, de donner envie de continuer. Par exemple, en prévoyant dans le cadre d'un projet long des moments de réalisation partielle qui laissent entrevoir la production finale. Ou montrer des réalisations d'autres élèves pour donner un aperçu du résultat espéré. Et prévoir un temps fort, du type sortie. Je me souviens de l'impact d'une visite du musée du quai Branly sur un travail sur l'année autour du développement durable qui a vraiment donné un second souffle à ce projet interdisciplinaire français-géographie.

- Jouer sur plusieurs registres, pour répondre aux sources diverses de motivation

On le sait : tout le monde n'est pas motivé par les mêmes moteurs. Certains le sont davantage par le résultat, la récompense finale, le but à atteindre, d'autres par l'activité elle-même, le plaisir de chercher ou de travailler de façon collaborative. Il faut jouer sur différents registres, sans valoriser à l'excès telle ou telle source. L'idée dans un projet que des élèves y cherchent aussi leur intérêt sur le plan strict de l'évaluation, de la note n'a rien de choquant. Mais on ne doit pas non plus utiliser ce seul paramètre.

- Faire le point régulièrement : on sait où on va

Les moments de régulation, de bilans intermédiaires sont très importants. Ils rejoignent ce qui est dit plus haut sur la nécessaire relance périodique de la motivation. Les carnets de bord, les séances réflexives aident à donner du sens à l'activité, mais surtout permettent de relier ce qu'on fait à des compétences, à des apprentissages. Car les élèves parfois peuvent douter : ce qu'on fait là, ludique, « *rigolo* », est-ce bien sérieux ? Ne va-t-on pas « *prendre du retard* » ?

- Tenir bon, mais avec souplesse. Il peut être utile de prendre des itinéraires verts

Il y a quelques années, j'ai souvenir d'une journée de formation continue où je revis des stagiaires qui devaient mettre en œuvre une séquence préparée la première journée un ou deux mois avant. L'une d'elles s'exclama qu'elle avait abandonné, car les élèves s'étaient lassés. Il est certain, si on semble ne pas y croire, si on n'anticipe pas la lassitude comme nous l'avons dit, si on prend prétexte de la versatilité de quelques-uns, si normale dans notre société de la nouveauté permanente, pour renoncer, alors fonctionnera pleinement le processus bien connu de la prophétie autoréalisatrice : *vous voyez bien que ça ne marche pas !* En réalité, il faut bien savoir être souple, sortir du cadre quand cela s'avère nécessaire tout en respectant l'essentiel de ce que nous avons prévu. L'itinéraire vert est un autre moyen d'atteindre le but, mais il s'agit bien d'arriver là où on a prévu d'arriver.

- Avoir toujours comme horizon l'apprentissage par tous et non la réussite du projet grâce à quelques-uns

Philippe Meirieu nous a mis en garde depuis longtemps : dans un projet, dans une activité où l'on réalise une production notamment, l'essentiel est bien ce que les élèves apprennent. Certes, il s'agit de valoriser les talents et de permettre aux atouts de chacun de se déployer. Certes, la réalisation doit être aussi bonne que possible. Mais l'horizon reste : qu'est-ce que les élèves auront appris ? Quitte à parvenir à un résultat plus modeste parce qu'on n'aura pas divisé à l'excès le travail, parce que les meilleurs à l'oral n'auront pas eu le premier rôle théâtral, parce que des groupes de travail auront intégré des élèves plus

en difficulté à qui on confiera des tâches, même si ça ralentit la réalisation. Reste à tenir compte dans l'évaluation du processus, des efforts réalisés et pas seulement de la performance. Les enseignants d'EPS sont souvent en avance pour ce faire.

- Donner une image de persévérance soi-même : rien de tel que la mobilisation de l'enseignant pour mobiliser les élèves

Bien entendu, pour motiver, il faut être à la fois motivé et motivant, mobilisé et mobilisateur. Chercher avec les élèves, montrer le plaisir intellectuel qu'on a à apprendre dans un projet ou dans une activité où l'on apprend nous aussi (et à cet égard, un travail un peu pointu dans un EPI (enseignement pratique interdisciplinaire) sera une bonne occasion d'aller chercher des informations précises par exemple sur l'importance du scorbut et de trouver le moyen de le combattre (thème historique des Grandes Découvertes) ou sur les différentes divinités du Soleil et la Lune dans l'Antiquité (thématique de l'astronomie). Comment pourrait-on prôner la persévérance -et la rigueur dans la recherche si on ne montre pas l'exemple ?

- Dédramatiser, apaiser, ruser

Je me rends compte parfois que dans certains projets, mon envie que ça se réalise au mieux pouvait provoquer une impatience de mauvais aloi. Comment trouver le bon équilibre entre le volontarisme, qui s'efforce, parfois avec succès, à transmettre la fièvre de la réalisation et pousse certains élèves à rester pendant la récréation, et un comportement plus paisible, qui dédramatise ? Probablement chaque enseignant doit-il utiliser son tempérament ou son profil personnel, sans pour autant oublier d'intégrer d'autres manières de faire des élèves, d'autres façons de travailler. Et d'ailleurs, c'est toute la vertu de la coanimation que de pouvoir davantage réaliser cet équilibre, l'un poussant parfois à accélérer, l'autre incitant à une marche plus douce et plus paisible. Et, bien sûr, utiliser constamment cette ruse pédagogique et ses formulations bien connues de certains : laisser du choix aux élèves, même un choix limité, pousse à agir, faire mettre un pied dans la porte permet un engagement plus grand, un encouragement physique du type toucher d'épaule augmente la motivation, etc. (voir *Petit traité de manipulation volontaire* de Joule et Beauvois).

Bref, aucune recette miracle, pas de *Petit guide en dix leçons pour faire persévérer dans l'effort*, mais des indications à manier à sa guise pour éviter les feux de paille.

Texte 2 : La différenciation pédagogique - 14 novembre 2014 · par Yannick Kiervel dans Enseigner au quotidien, Le redoublement en questions.

... Des variables multiples :

Le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination.

Sur des principes d'éducabilité et d'intelligence. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs.

« Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué ».

Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement.

La démarche de différenciation pédagogique insiste sur l'importance de mettre en avant des actions portant sur les contenus, les processus, les productions et les structures sur une période de temps significative et d'en évaluer précisément les impacts sur l'apprentissage des élèves ciblés.

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 regroupements** : (Les élèves peuvent travailler dans diverses configurations) : tous ensemble, en plénière en deux moitiés de classe ; par sous-groupes variant selon la composition forts et faibles, garçons et filles, jeunes et adultes, ethnies variées ou homogènes par sous-groupes variant selon le nombre 5, 4, 3 ou 2 ; individuellement. (...);
- **Les situations d'apprentissage** : situation collective, situation individualisée (avec ou sans monitorat, recherche documentaire...), situation interactive créant les conditions d'un conflit socio-cognitif (groupe d'apprentissage, groupe de niveau-matière, groupe de besoin), exposé, tutorat, apprentissage par module, séminaire, étude de cas ;
- **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. Varier les contenus consiste à éviter de maintenir trop longtemps le cerveau des élèves sur le même type de contenus, de façon à éviter la fatigue ou la perte d'intérêt, et aussi de manière à ne pas s'adresser trop longtemps à la même famille d'esprits. (...) La différenciation des contenus est tout autre chose : c'est l'attribution de contenus différents, en tout ou en partie, à chaque sous-groupe, voire à chaque élève, en fonction de leurs objectifs, intérêts ou capacités. (...)
- **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** : la parole du professeur, de camarades, de conférenciers ou invités divers, les textes, le tableau noir ou le tableau de papier, les transparents, les diapositives, les bandes audio, les bandes vidéo, les films, les didacticiels, les objets, les appareils, les mannequins, les manuels scolaires, les ordinateurs, les 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) ;

- **Les actions** : Écouter, regarder, parler, lire, manipuler des objets, bouger, se déplacer, mimer, dessiner, sentir, goûter. (...)
- **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 ;
- **Les opérations intellectuelles** : Il importe de créer des situations suffisamment variées sur le plan intellectuel pour que les élèves y trouvent l'occasion d'utiliser leurs modes de pensée préférés (ex. : mémoriser, se rappeler, observer, identifier, nommer, décrire, etc.)
- **L'évaluation des acquis de la séquence pour chaque élève**, afin de préparer la séquence suivante.

Différencier, dans quel état d'esprit ?

Des équipes qui ont participé à une recherche-action soulignent l'importance des éléments suivants pour différencier :

- Une croyance profonde chez l'enseignant ou l'équipe d'enseignants dans la capacité de tous les élèves à apprendre.
- L'importance du travail d'équipe dans lequel s'engagent des enseignants motivés et persévérants.
- Une connaissance précise (évaluation diagnostique) des caractéristiques et préalables des élèves de même que du programme de formation.
- Un temps de concertation pour échanger, apprendre et créer avec l'équipe de pédagogues.
- La collaboration des partenaires, dont les conseillers pédagogiques et la direction d'école, pour guider et supporter l'équipe.

Un exemple de mise en place d'une différenciation pédagogique :

Étape 1 : Définition de la situation actuelle et d'une problématique (évaluation diagnostique)

Étape 2 : Définition de la situation désirée

Une fois la situation actuelle bien définie, il est possible de préciser la situation désirée, c'est-à-dire ce que les élèves doivent apprendre et ce qui sera amorcé ou modifié, au sein de la situation pédagogique, pour y contribuer. Une diversité d'actions, d'outils ou de types d'interventions peuvent alors être envisagés :

- Sélectionner certains contenus.
- Modifier les formules pédagogiques.
- Créer un matériel ou un support visuel.
- Ajuster le programme d'activités.
- Varier les modes de regroupement,

etc.

Étape 3 : Planification de l'action

La planification de l'action correspond au moment où un enseignant conçoit et se prépare à mettre en œuvre les modifications jugées désirables à la situation pédagogique.

Étape 4 : Action. L'action correspond à la mise en œuvre effective des actions planifiées permettant de passer de la situation actuelle à la situation désirée.

Étape 5 : Évaluation de l'action.

Au terme de toute démarche de différenciation pédagogique, il y a lieu d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves. Ce qui veut dire vérifier la progression de chacun dans la compétence ciblée.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°13

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

Thème : Harcèlement en milieu scolaire : comment lutter efficacement ?

Références :

Document 1 : BELLARBRE É., KERIVEL A., KHIEU H., 2018 *Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*, INJEP Notes et rapports/ Note thématique

Document 2 : 10 nouvelles mesures pour lutter contre le harcèlement entre élèves ; communiqué du Ministère de l'Education Nationale du 3 Juin 2019.

Document 3 : Jeudi 7 novembre 2019 : journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire ; extrait du site education.gouv.fr ; communiqué de J.M. Blanquer

Description de la situation :

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a arrêté un plan d'actions de prévention afin de combattre toutes les formes de harcèlement entre élèves. Cette violence sournoise peut avoir des conséquences lourdes sur l'épanouissement personnel et la réussite scolaire des enfants et des adolescents.

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur les documents et vos connaissances personnelles, vous expliquerez à quelles conditions la lutte contre le harcèlement scolaire peut être efficace.
- Quelles actions préventives mettriez-vous en place dans votre école dans le cadre de la lutte contre le harcèlement scolaire ?
- En quoi l'égalité entre filles et garçons contribue-t-elle à l'égalité des chances ?

Document 1 : Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire les enseignements du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ)

BELLARBRE É., KERIVEL A., KHIEU H., 2018 Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), INJEP Notes & rapports/ Note thématique.

INTRODUCTION¹ : CONSTATS INITIAUX ET ENJEUX DES EXPÉRIMENTATIONS

Définitions et constats initiaux

Un élève est victime de harcèlement « lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives » (Olweus, Hammen, 1999, p. 20). C'est la définition donnée par le psychologue suédois Dan Olweus, un des pionniers de la réflexion en sciences sociales sur le harcèlement à l'école. Sur la base de ses travaux, le phénomène de harcèlement entre pairs en milieu scolaire désigne donc les actes de violence physique, verbale ou symbolique commis de manière intentionnelle et répétée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre élève souvent en position de faiblesse.

La question du harcèlement, associée à l'enjeu plus large du climat scolaire est désormais au cœur des débats sur l'Ecole, et ce, de la maternelle au lycée. La volonté d'améliorer le climat scolaire est explicitement présente dans les circulaires de rentrée depuis 2011 et le sujet a fait l'objet de plusieurs campagnes de sensibilisation mises en place par le ministère de l'éducation nationale.

Du côté de la recherche, dans la continuité des enquêtes anglo-saxonnes sur le « *school bullying* » (harcèlement à l'école) [Olweus, 1993 ; Smith *et al.*, 1999], les travaux sur le harcèlement à l'école en France menés par Éric Debarbieux et Catherine Blaya dans les années 1990 posent les prémices des réflexions permettant la première enquête nationale de victimation² en 2011 (Debarbieux, 2011a). Ces enquêtes de victimation ont été renouvelées régulièrement par la direction des études, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Education nationale et ont interrogé non seulement le harcèlement (multiviolsences ou multivictimations) mais aussi le climat scolaire à l'école élémentaire, au collège et au lycée. À l'école élémentaire, 4,9 % des élèves peuvent être victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6,7 % sont victimes de harcèlement modéré (Debarbieux, 2011b). Les collégiens sont, en 2017, 5,6 % à être victimes de harcèlement et 10,9 % à être victimes de multivictimation modérée (Hubert, 2017). Les lycéens sont moins touchés par le phénomène, puisque 1,5 % des lycéens déclarent une forte victimation et 4 % une victimation modérée (Hubert, 2016). De manière générale, les types de violence déclarés (violence répétées ou isolées) restent les mêmes, les violences verbales sont toujours beaucoup plus courantes que les violences physiques graves ou les violences à caractère sexuel. Plus récemment interrogé dans les enquêtes auprès des collégiens en 2017, le cyber-harcèlement concerne 7 % d'entre eux. (Hubert, 2017)

Les conséquences du harcèlement ont fait l'objet de recherches qui ont permis de montrer les effets sur la scolarité des élèves victimes, impactée négativement par les absences répétées et les problèmes de concentration. Ainsi, les effets du harcèlement sur la santé physique et mentale des victimes sont avérés et se traduisent par des vomissements ou maux de tête mais aussi des problèmes de dépression, voire des idées suicidaires (Debarbieux, 2011b, p. 13). Les témoins ne sont pas non plus épargnés par les situations de harcèlement qui nuisent à leur sentiment de sécurité à l'école. À plus long terme, d'autres recherches ont repéré des liens entre délinquance, consommation d'alcool ou de drogues et expériences de harcèlement à l'école (en tant que victime ou auteur). Ainsi les dommages collatéraux du harcèlement en font un objet dont la lutte a toutes les chances d'avoir un certain nombre de conséquences en chaîne, à commencer par le bien-être à l'école dont les recherches montrent qu'il impacte la réussite scolaire.

Enjeux des expérimentations

Au regard de ces effets négatifs à court terme comme à long terme, la réduction du harcèlement en milieu scolaire constitue un enjeu important de la politique publique d'éducation. En janvier 2011, un collectif composé de plusieurs spécialistes des champs éducatif, psychologique et psychiatrique, invite les autorités publiques compétentes à « mettre en place des dispositifs aptes à briser les enchaînements avant que ces violences ne s'installent, comme inéluctables³ ». Le rapport commandé à Éric Debarbieux⁴, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école, remis au ministère de l'éducation nationale en avril 2011 et discuté aux Assises nationales sur le harcèlement à l'école préconise, entre autres, l'expérimentation de dispositifs de prévention et de lutte contre le phénomène : « De nombreux outils existent, en France et à l'étranger, ils doivent être recensés et évalués avant d'être diffusés⁵. »

Sollicité pour son expertise en termes d'expérimentations, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) lance en octobre 2011 un appel à expérimentation dans le but de « former les équipes éducatives et expérimenter des programmes de prévention » ; il s'agit de soutenir et d'évaluer des dispositifs innovants visant à identifier les stratégies à adopter pour prévenir et lutter contre le harcèlement entre élèves.

Identifier des actions qui permettent de réduire les situations de harcèlement en milieu scolaire présente un grand intérêt pour les enseignants, les conseillers principaux et les directeurs d'établissements mais aussi les parents qui ont à repérer les facteurs sur lesquels ils peuvent exercer une certaine influence. Il en est de même pour des responsables publics qui, pour construire des politiques de prévention et de lutte contre le harcèlement entre élèves, ont à arbitrer entre les diverses approches à leur disposition.

À ce titre, les enseignements des expérimentations soutenues par le FEJ permettent de discuter et de proposer des pistes d'amélioration dans la prévention et la lutte contre le harcèlement scolaire. Il s'agit, d'une part, de favoriser le repérage des situations de harcèlement par l'ensemble des acteurs de l'environnement des enfants (acteurs de l'éducation mais aussi familles) ; d'autre part, de s'interroger sur les modalités d'action permettant d'améliorer le climat scolaire, sur la base du lien entre climat scolaire et harcèlement (Debarbieux, 2015). Expérimenter et évaluer des actions visant à lutter contre le harcèlement à l'école et à améliorer le climat scolaire invite à mettre la réflexion théorique à l'épreuve du terrain.

¹ Les auteurs de cette note remercient Malika Kacimi pour sa lecture attentive et ses remarques judicieuses.

² L'enquête de victimation scolaire cherche à savoir combien d'élèves sont victimes de

³ Collectif contre le harcèlement à l'école, « Lettre ouverte contre le harcèlement à l'école », adressée au ministère de l'éducation nationale, au ministère de la santé, au ministère de la cohésion sociale, au président de la Haute-Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'Égalité (HALDE), à la Défenseure des enfants, janvier 2011.

⁴ Les travaux d'Éric Debarbieux et de l'Observatoire international de la violence à l'école ont favorisé une compréhension fine des formes de violences en milieu scolaire, appréhendées notamment à travers le regard des élèves.

⁵ Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets*, Document de travail, 2009. La question du harcèlement en milieu scolaire avait été également discutée lors des États généraux de la sécurité à l'école organisés en avril 2010 par le ministère de l'éducation nationale.

Document 2 : 10 Nouvelles mesures pour lutter contre le harcèlement entre élèves

10 nouvelles mesures pour lutter contre le harcèlement entre élèves

- INSCRIRE** dans le Code de l'éducation le droit des enfants à suivre une scolarité sans harcèlement
- AIDER** les écoles et les établissements via un réseau départemental d'intervention en cas de situation de harcèlement complexe
- PROPOSER** un programme anti-harcèlement clé en main aux écoles et aux collèges
 - + Équipe ressource formée à la prise en charge des situations de harcèlement
 - + 10 h d'apprentissages par an pour les élèves des cycles 2, 3 et 4
 - + Mallettes pédagogiques pour les enseignants et les élèves ambassadeurs
 - + Kit d'information à distribuer aux parents d'élèves
 - = Label NonAuHarcèlement
- MESURER** la qualité du climat scolaire, en incluant explicitement le harcèlement, dans l'évaluation des établissements
- CRÉER** une plateforme nationale pour identifier les intervenants à contacter dans le cadre d'actions de prévention (associations, etc.)
- FORMER** l'ensemble des acteurs à la prévention du harcèlement
- INSTTUER** dès le CP un prix Non au harcèlement
- LANCER** une campagne de communication pour les élèves du 1^{er} degré
- ÉTENDRE** les horaires de la plateforme Net écoute dédiée au cyberharcèlement
0800 200 000
- ORGANISER** en France un colloque international
- PRENDRE** l'initiative d'une convention internationale d'engagement des pays contre le harcèlement entre élèves

POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

NON AU HARCÈLEMENT

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

**Document 3 : Communiqué de Jean-Michel BLANQUER,
Extrait du site internet « education.gouv.fr »**

Jeudi 7 novembre 2019 : Journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire

PARTAGER CET ARTICLE



Dans le cadre de la journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire, le ministère s'engage dans une politique forte pour mieux prévenir le harcèlement entre élèves et permettre à l'École de demeurer un lieu de la confiance, du respect d'autrui et du bien-être. Un plan d'actions en 10 mesures, un programme "clé en main" pour les écoles et les collèges sont notamment mis en oeuvre pour favoriser un climat scolaire serein et permettre à tous les élèves de s'épanouir dans leurs apprentissages et de développer le meilleur d'eux-mêmes.



“ 30 20, c'est le numéro vert que nous devons tous connaître car il permet aux élèves victimes d'une situation de harcèlement de se confier, d'être écoutés et d'être aidés. Personne ne doit rester seul face au harcèlement ! C'est la clef pour lutter contre un fléau social que nous partageons avec beaucoup trop de pays dans le monde. C'est pourquoi, nous allons demander aux chefs d'établissement de faire inscrire ce numéro en première page de tous les cahiers de correspondance des élèves.

Cette année, notre campagne de sensibilisation dénonce les phénomènes de groupe qui sont souvent à l'origine du harcèlement. Et je veux saluer le travail formidable qui a déjà été fait par les élèves, les établissements, les professeurs et les fédérations de parents à ce sujet. Les premiers résultats sont là : le nombre de victimes de harcèlement est en baisse. Il nous faut bien sûr nous mobiliser davantage pour éradiquer ces pratiques inacceptables. En juin, nous avons annoncé 10 mesures que nous mettons en place en cette rentrée : mallette pédagogique, kit d'information, réseaux de référents, etc.

Le harcèlement dit quelque chose de notre société. La lutte contre le harcèlement dit notre volonté résolue de bâtir une société républicaine vivant pleinement sa devise : liberté, égalité, fraternité. Combattre le harcèlement, c'est oeuvrer pour une société sereine qui fait du respect d'autrui, notamment entre les filles et les garçons, sa valeur centrale. Je sais qu'ensemble nous avons ce pouvoir d'agir.

”

Jean-Michel Blanquer
Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°14

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

Thème : Hétérogénéité des élèves et différenciation pédagogique

Références :

Texte n° 1 : Conférence de consensus : Différenciation pédagogique (7 & 8 mars 2017) – Définition de la différenciation pédagogique – Quels sont les types de différenciation pédagogique dans la classe ? Alexia FORGET, Chargée d'enseignement à l'université de Genève, Suisse (extraits)

Texte n° 2 : Eduscol – Ressources d'accompagnement des programmes – 100% de réussite en CP - Mise en œuvre de la différenciation pédagogique – Ministère de l'Education nationale – Octobre 2017

Description de la situation :

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique pour la réussite de tous les élèves.

Questions posées au candidat :

- Pourquoi la différenciation pédagogique en classe est incontournable pour les enseignants et les élèves ?
- Quels peuvent être les obstacles pour l'enseignant ? Comment les surmonter ?
- Comment prévenir et traiter la difficulté scolaire au-delà de la différenciation pédagogique en classe ?
- En quoi la différenciation pédagogique participe-t-elle à l'acquisition et au partage des valeurs de la République ?

Texte 1 : Conférence de consensus : Différenciation pédagogique (7 & 8 mars 2017) – Définition de la différenciation pédagogique – Quels sont les types de différenciation pédagogique dans la classe ?

Alexia FORGET Chargée d'enseignement à l'université de Genève, Suisse (extraits)

[...]

Notre réflexion est organisée autour de quatre questions principales.

La première vise à saisir la nature du processus : *qu'entend-on par différenciation pédagogique ?* (ce que nous appelons *le Quoi*). Malgré l'hétérogénéité du champ, les auteurs s'accordent sur les définitions générales de la différenciation pédagogique. Si l'on suit Przesmycki (2004) : *La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.*

Une confusion courante subsiste néanmoins entre *différencier* et *varier* son enseignement. Si diversifier ses gestes d'enseignement constitue une dimension fondamentale de la différenciation, cette condition n'est pas suffisante pour autant. La DP dépasse l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées puisque ces mêmes conditions ne sont pas déployées par hasard mais bien en réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves.

Une seconde question – fondamentale - mérite notre attention : *pour quelles raisons sommes-nous amenés à différencier ?* soit *le Pourquoi*. Burns (1972) met en avant plusieurs postulats qui présentent l'avantage de proposer une définition opérationnelle et résolument pédagogique de la notion très vaste d'hétérogénéité :

- Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
- Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
- Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
- Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

[...]

La troisième interrogation concerne les buts et finalités du processus : le « *Pour quoi* » *différencier* ? La DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques telles que lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel : autant de principes qui appellent, en amont, une certaine éthique philosophique notamment synthétisée sous l'expression de « postulat d'éducabilité » (Meirieu, 2008).

Enfin, la quatrième question touche au *comment* différencier en classe ? La différenciation pédagogique implique des choix de la part des professionnels eu égard aux multiples possibilités de mise en œuvre. Si les propositions sont légion, la plupart des auteurs sont néanmoins unanimes sur l'idée que la DP peut toucher les *contenus* (1), les *processus* (2) et les *productions* (3). Différencier les *contenus* (1) revient tout d'abord à accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose au même moment : certains peuvent être amenés à consolider des objectifs non maîtrisés (p. ex. en révisant des notions avec le support de l'enseignant) tandis que d'autres poursuivent une tâche en cours. Différencier les contenus renvoie également à l'idée de varier le matériel à disposition (p. ex. proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessible à tous les savoirs visés. Différencier les *processus* (2) revient à varier les voies d'accès aux savoirs/compétences à l'étude. L'enseignant peut proposer des modalités d'apprentissage multiples étant donné les caractéristiques de ses élèves : il peut varier les outils à disposition (p. ex. contrat individuel, guide de production), les démarches d'enseignement (p. ex. déductive/inductive ; enseignement explicite), le degré de guidage (p. ex. guidage serré par l'adulte, tâche réalisée en autonomie) ou encore, le type d'organisation sociale (p. ex. travail individuel, tutorat entre élèves). Enfin, différencier les *productions/résultats* (3) revient à offrir aux apprenants différentes options pour attester de leur progression. Autoriser, par exemple, un compte-rendu écrit ou un exposé oral permet d'évaluer chaque apprenant en considérant ses forces et ses domaines d'intérêt.

[...]

En complément, nous proposons (Forget & Lehraus, 2015) une modélisation organisée autour de huit modalités différentes de DP pouvant prendre place au cours d'une séquence d'enseignement ; nous en

développons cinq dans le présent¹ texte. A partir de cette modélisation, nous proposons d'articuler 4 dimensions en jeu dans la DP, à savoir : 1) le temps d'enseignement ; 2) l'objectif visé ; 3) le(s) dispositif(s) ou geste(s) de différenciation déployé(s) ; 4) les conditions d'efficacité de ces dispositifs/gestes. Notre approche situe les modalités de DP dans l'organisation du temps d'enseignement que nous découpons en trois phases : 1- avant l'enseignement, 2- pendant l'enseignement et 3- après l'enseignement. Les huit objectifs retenus relèvent chacun d'un des trois temps prédéfinis ; cette modélisation vise notamment à faciliter en classe la planification consciente des actions de DP et, partant, l'évaluation de leurs effets. Par « gestes » de différenciation, nous entendons les modalités d'aide (planifiées ou non) qui ne requièrent pas de dispositif particulier (notamment quand un seul élève est concerné) et qui s'intègrent au fonctionnement habituel de la classe selon une organisation libre (p. ex. reformuler une consigne pour un élève ; tester les prérequis d'un élève). Les « dispositifs » de différenciation renvoient à des modalités d'aide qui requièrent systématiquement une planification et une organisation spécifiques (p. ex. groupes de besoins, plan de travail).

Différencier son enseignement au cours d'une séquence : 8 occasions/intentions

A. Différencier **AVANT** l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. Tester : avant de mettre un objet d'enseignement à l'étude, il peut être utile de tester les prérequis de certains élèves - pour lesquels on ne situe pas précisément le niveau - afin de s'assurer de la faisabilité d'un nouvel apprentissage.

2. Réactiver : le fait de réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre peut constituer une aide efficace pour certains. En effet, tous les élèves ne sont pas égaux en matière de conscience disciplinaire.

3. Préparer (aide préalable) : l'enseignant peut préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité : ceci permet aux élèves concernés de suivre ensuite avec moins de difficultés l'activité en collectif. Selon Burger (2010), les retombées positives s'expriment souvent sur le plan de la confiance en soi des élèves habituellement fragiles qui partent ici avec une avance sur leurs camarades.

3.1. Un dispositif : la table d'appui

Formalisé par Battut et Bensimhon (2006), le concept de « table d'appui » (TA) n'a pas encore été réellement théorisé. On sait que la TA repose sur l'idée de matérialiser dans la classe un espace – une table spécifique - où l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves dans le besoin. La dimension matérielle n'est pas secondaire : interagir avec un élève sur le coin de son bureau n'est pas de même nature que de l'inviter dans un espace consacré à cette fonction.

3.2. Quelles interventions de l'enseignant pour quels objectifs ?

Si le dispositif de table d'appui convient très bien aux enseignants désireux de fournir une *aide préalable* à un sous-groupe d'élèves, il présente par ailleurs la spécificité de pouvoir ponctuer chaque temps de l'enseignement (avant, pendant, après) et, partant, de servir les huit objectifs prédéfinis.

[...]

3.3. La table d'appui au service de l'évaluation formative

Le dispositif de TA permet de recueillir des informations précieuses sur les forces et faiblesses des élèves participants, dans une visée d'évaluation formative. Pour recueillir ces informations, l'enseignant peut avoir recours à trois procédés complémentaires : 1) l'analyse des erreurs (notamment Astolfi, 2011) et le classement de ces erreurs pour proposer une régulation adéquate ; 2) l'entretien d'explicitation qui conduit l'élève à commenter ses démarches de résolution *a posteriori* (Vermersch, 1994) ; et 3) la méthode de pensée à voix haute (*think aloud*) qui invite l'élève à décrire en temps réel ses actions à mesure qu'il effectue une tâche.

3.4. Table d'appui : entre étayage et désétayage

Si la TA constitue le lieu par excellence pour l'étayage (Bruner, 1983) par l'adulte, ce dispositif permet aussi d'accompagner l'élève vers l'autonomie. En effet, bon nombre de praticiens profitent des

¹ Les modalités de différenciation développées sont soulignées dans le tableau ; il s'agit des objectifs préparer (3), soutenir (4), adapter (5), revoir (7), exercer (8).

moments à la table d'appui pour aborder avec les élèves, parallèlement aux contenus, la question des démarches de résolution et des méthodes d'apprentissage. En effet, le but de toute aide consiste à petit à petit disparaître au profit de l'autonomie de l'élève : cette autonomie appelle chez l'élève la prise en charge progressive des dimensions métacognitives.

B. Différencier **PENDANT** l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

4. Soutenir : l'enseignant peut soutenir/étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.

4.1. Un geste : l'aide individuelle

La forme d'aide différenciée la plus courante revient à accompagner, un à un, les élèves en difficulté lors de la réalisation d'une tâche individuelle. Cette forme de soutien conduit classiquement l'enseignant à procéder à des adaptations de la tâche (repères complémentaires, consignes allégées). Ces conditions facilitatrices ne pourront toutefois plus subsister durant l'évaluation : pour rendre cette aide profitable, il s'agit donc pour l'enseignant de veiller à familiariser l'élève avec la démarche experte afin de rendre possible le retrait progressif de l'aide fournie.

4.2. Un dispositif : la table d'appui (interaction guidée)

Proposée par Burger (2010), l'interaction guidée consiste à tout d'abord à des élèves débiter seuls une tâche individuelle. Dans un deuxième temps, l'enseignant regroupe les élèves « repérés » en difficulté qui poursuivront l'activité ensemble à la table d'appui. Les interventions de l'enseignant ont alors pour but de favoriser les échanges et discussions entre les élèves sur la tâche en jeu. Pour assurer l'efficacité des échanges, il convient de veiller à engager les élèves dans une réflexion individuelle avant de procéder au regroupement.

5. Adapter : l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche englobe à la fois l'aménagement des supports (matériel), de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou encore du temps mis à disposition ; elle requiert en outre une fine maîtrise des enjeux didactiques en présence. La préparation de ces adaptations se fait généralement en amont, lors de la planification et peut se dérouler en classe à la manière d'un geste de différenciation.

5.1. Adapter : du respect des différences à la dissimulation des carences ?

Une étude réalisée sur les pratiques effectives de différenciation (Forget & Lehraus, 2015) montre que près de 80% de la différenciation pédagogique s'exprime par des *adaptations* de nature quantitative : on fait varier la quantité de travail, le niveau des attentes et le temps à disposition. Offrir aux élèves en difficulté des tâches taillées à la mesure de leurs capacités peut revenir (si on n'y prend pas garde) à évacuer toute ambition d'apprentissage au profit d'un semblant de réussite. Pour l'enseignant, ces adaptations créent une illusion d'homogénéité au sein du groupe facilitant l'avancement dans le programme. Or, simplifier une tâche ne suffit pas : en pédagogie, tout se joue précisément *après* le déploiement de ces « aides à la réussite ».

5.2. De l'étayage au désétayage

Le travail de l'enseignant consiste aussi – voire surtout - à accompagner l'élève dans la construction des outils intellectuels internes qui lui permettront progressivement de suppléer aux aides externes. Ceci nous conduit à porter toute notre attention au concept de « désétayage » qui, selon nous, est indissociable de celui d'étayage. Nous appréhendons la différenciation pédagogique à travers le couple « étayage-désétayage » vu comme deux mouvements inséparables et complémentaires : le premier consiste à fournir des supports à l'élève ; le second à les estomper progressivement afin de rendre à l'élève son autonomie.

6. Évaluer (formatif) : nous n'avons pas besoin à tout moment de recueillir de l'information sur chaque élève. Le recueil est parfois ciblé sur les élèves dont la progression pose précisément problème.

C. Différencier **APRÈS** l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

7. Revoir : les difficultés d'un élève ne sont pas celles d'un autre. La révision de certains éléments non acquis sera ciblée sur les difficultés effectives des élèves.

7.1. Un dispositif : le tutorat entre élèves

Une façon de valoriser les élèves avancés peut consister à leur donner la responsabilité d'assister leurs camarades en difficulté. *En quoi le tutorat concerne-t-il le champ de la différenciation pédagogique ?* L'accompagnement offert à l'élève par un pair plus avancé est individualisé : les interventions du tuteur varieront selon le profil spécifique de l'élève accompagné. Au niveau temporel, le tutorat ne s'organise pas pour faire découvrir une notion mais plutôt pour compléter, rappeler, revisiter des aspects non maîtrisés. L'approche d'un élève tuteur, moins formelle, moins rationnelle et davantage centrée sur les aspects non verbaux de la communication (Baudrit, 2010) vient compléter celle de l'adulte. En retour,

les tuteurs consolident leur degré de maîtrise des savoirs/savoir-faire qu'ils transmettent. Enfin, le dispositif de tutorat ne s'improvise pas : les élèves tuteurs devront bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges : *qu'est-il attendu du tuteur ? Dans quelles limites ? Quelles sont les attitudes et les gestes à éviter ?* Il s'agira aussi de constituer des duos présentant une compatibilité double : à la fois au niveau des aptitudes et des attitudes. Baudrit (2008) définit le tuteur idéal comme capable de faire preuve de congruence cognitive, une qualité qui semble être la résultante de deux dimensions : le niveau d'expertise et la congruence sociale (qualité personnelle).

7.2. Un dispositif : des groupes de besoins homogènes

Le dispositif de groupes de besoins consiste à répartir ponctuellement les élèves en sous-groupes homogènes. L'intérêt de cette organisation réside dans la possibilité de mettre en place une action pédagogique efficace car ciblée sur des besoins partagés. Nous attirons l'attention sur trois conditions à respecter : le temps passé en groupes homogènes reste nettement inférieur au temps en groupe-classe ; la constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation (au préalable) d'une compétence précise ; ces groupements sont flexibles et leur pertinence est régulièrement réévaluée eu égard aux progrès des élèves (Crahay, 2003). Initier cette organisation en groupes homogènes ne pose pas de problèmes majeurs. Par contre, tenir les ambitions du dispositif dans la durée ne va pas de soi. De fait, si on veut offrir la possibilité aux élèves de progresser au sein des groupes, une préparation didactique rigoureuse servira d'étalon pour situer le degré de maîtrise de chaque élève et, simultanément, pour ajuster les groupes. Les deux principaux écueils à éviter dans ce dispositif sont les suivants : stigmatisation et démotivation. Ils guettent les élèves affectés durablement à un groupe de niveau bas. Tout apprenant doit être régulièrement informé de ses possibilités de dépassement/progression.

8. Exercer : tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises : certains seront prêts avant les autres, d'autres auront besoin de plus ou moins de temps pour une consolidation.

8.1. Le plan de travail comme dispositif d'apprentissage individualisé ?

Nous avons déjà souligné le caractère polysémique du champ. La définition des dispositifs eux-mêmes peut conduire à des confusions substantielles. On a longtemps perçu l'individualisation comme la forme idéale d'enseignement différencié : on pense alors l'individualisation dans la logique du préceptorat qui met en scène un adulte interférant avec les processus de pensée d'un seul enfant (Crahay & Wanlin, 2013). Mais en classe l'individualisation renvoie plutôt à des dispositifs d'*autogestion* où chaque élève dispose d'un matériel pour avancer à son rythme vers la maîtrise d'un objectif. Ce travail en *solo* conduit généralement à creuser les écarts entre élèves (Birzée, 1982). Ainsi, par abus de langage, l'efficacité admise d'une individualisation par préceptorat continue à entretenir le succès d'une autre (l'apprentissage *autogéré*) fondamentalement différente. Si le recours massif à ces dispositifs d'apprentissage autogéré présente des dérives claires, sous d'autres conditions d'usage, ils peuvent présenter différents avantages comme c'est le cas du plan de travail.

8.2. Le plan de travail dans les classes actuelles

Nous appréhendons la pratique du plan de travail tel un dispositif de consolidation *autogéré*. Le plan de travail consiste en une série de tâches/activités de systématisation en lien direct avec des contenus déjà travaillés en collectif. Mais *en quoi le plan de travail constitue-t-il un dispositif propice à la différenciation pédagogique ?* Si les tâches sont identiques pour tous, l'aspect différencié tient au fait que chaque élève est libre de choisir dans quel ordre et à quel rythme les effectuer - à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant. Il s'agit donc davantage d'un travail individuel qu'individualisé. Ceci bien qu'on observe parfois une hiérarchisation des tâches menant à en qualifier certaines d'obligatoires et d'autres de facultatives.

8.3. Le plan de travail au service de la gestion de classe ?

L'intérêt que présente ce dispositif touche, selon nous, plus directement au rôle que peut jouer le plan de travail dans la gestion de classe. De fait, lors de ces périodes, l'enseignant se voit en quelque sorte libéré de son rôle dans la tenue de classe et peut, de ce fait, se rendre disponible pour aider les élèves en difficulté. Ces moments où la majorité des élèves travaillent en mode *autogéré* seront l'occasion d'offrir à d'autres un format d'interaction proche de l'enseignement individualisé (au sens originel de préceptorat).

8.4. Une condition d'efficacité : développer l'autonomie des élèves

Notons que l'autonomie du groupe se construit : le travail en *solo* implique des capacités de concentration, de gestion de la frustration, de persévérance dans l'effort qui ne vont pas de soi. Ainsi seules des attentes clairement définies permettront aux élèves d'investir leur plan de travail sans venir interrompre le travail de l'enseignant avec les élèves en difficulté. [...]

**Texte n° 2 : Eduscol – Ressources d'accompagnement des programmes – 100% de réussite en CP
- Mise en œuvre de la différenciation pédagogique – Ministère de l'Éducation nationale – Oct. 2017**

Différencier pourquoi ? Une nécessité contextuelle et institutionnelle

L'hétérogénéité au sein des classes constitue une réalité qui doit se lire comme une situation enrichissante. Accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leurs progrès est une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs.

La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves.

Des verbes clefs : observer/évaluer - adapter - varier/diversifier.

Différencier pour qui ? Pour tous les élèves

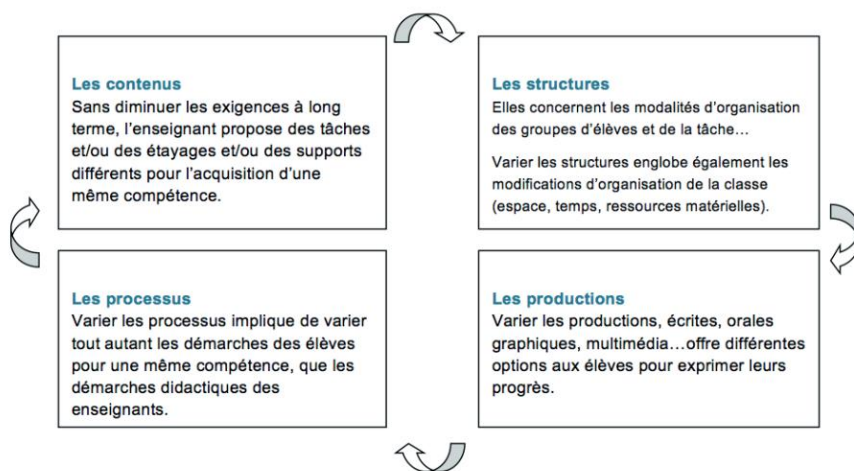
Pour les élèves ayant des acquis différents : que révèlent et/ou posent comme questions les évaluations mises en œuvre ?

Pour les élèves ayant différentes façons d'apprendre : quels types d'intelligences ou d'apprentissages sont présents dans la classe ?

Pour les élèves ayant différents rythmes de travail : quels types d'outils ont été ou seront proposés pour que les élèves parviennent à effectuer la tâche dans un délai raisonnable ?

Pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : quels types d'enrichissements ou de défis ont été ou seront proposés aux élèves ? Quelles sont les difficultés, capacités des élèves ?

Quelles variables pour différencier ? Quatre axes de réflexion



Différencier, quand ? Des temps forts et de la permanence

- Avant une séance d'apprentissage ou d'entraînement : évaluation diagnostique, APC...
- Pendant les séances d'apprentissage ou d'entraînement.
- Après une séance d'apprentissages : réajustement pour les séances suivantes, APC...

L'ensemble des variables de la différenciation, leur rythme et leur temporalité, entrent dans un processus continu d'apprentissage, guidé notamment par l'évaluation formative.

La dimension collective, à ne pas confondre avec un enseignement frontal, dans le cadre de l'acquisition des compétences du socle commun, doit en permanence s'articuler avec la dimension individuelle. Les situations de coopération entre les élèves enrichiront largement les apprentissages.

Travailler en équipe soutiendra les réflexions individuelles et garantira la continuité du parcours des élèves.

Différencier ? Points de vigilance

De façon générale, différencier consiste à trouver un équilibre bénéficiant à tous.

Il s'agit bien de varier et diversifier avec rythme et souplesse : il n'existe pas de dispositif exclusif sur l'ensemble d'une journée, ni le tout individuel ni le tout collectif bien sûr, mais pas davantage une organisation seulement en ateliers ou en groupes de besoins.

Différencier n'est pas individualiser en continu, ce qui constituerait un objectif impossible à atteindre mais aussi, ferait perdre toute cohérence aux valeurs portées par l'École de la République.

Enseigner implique de naviguer entre deux modalités qui se complètent : le collectif et l'individuel. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°15

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

Thème : Intégration du numérique dans les apprentissages à l'école

Références :

Texte 1 : Le déséquilibre des images et le jeu des trois figures. *Serge Tisseron, psychiatre, psychanalyste, docteur en psychologie, directeur de recherches à l'université Paris X-Nanterre, in revue Spirale (n° 52) 2009*

Texte 2 : Pas de console de jeu avant six ans ? *Serge Tisseron, Article du New-York Times paru dans le Cahier Supplément du Monde daté du samedi 13 septembre 2014.*

Texte 3 : L'apprentissage du codage à l'École, *par Michèle Drechsler, IEN CTICE Académie d'Orléans- Tours, janvier 2016*

Description de la situation :

Les méfaits des écrans et la nécessaire formation des élèves à l'usage du numérique.

Questions posées au candidat :

- Quel est l'intérêt du numérique à l'école ?
- Quels sont les enjeux de l'enseignement du codage à l'école ?

TEXTE N°1 : Le déséquilibre des images et le jeu des trois figures

Serge Tisseron, psychiatre, psychanalyste, docteur en psychologie, directeur de recherches à l'université Paris X-Nanterre, in revue Spirale (n° 52) 2009

Pour savoir à quel âge introduire les nouvelles technologies, il suffit de se souvenir de quatre chiffres : « 3, 6, 9, 12 ». Avant 3 ans, l'enfant ne devrait pas du tout être exposé aux écrans, quels qu'ils soient. Plusieurs travaux ont montré qu'ils sont nuisibles au développement des jeunes enfants. Après 3 ans, la consommation de télévision n'est pas anodine pour autant. Elle doit être limitée en durée. Avant 5 ans, regarder la télé au-delà d'une heure par jour n'apporte pas grand-chose à l'enfant et l'empêche surtout d'avoir d'autres activités. Il vaut aussi toujours mieux préférer les dvd que l'enfant choisit et qu'il peut revoir plusieurs fois de manière à en comprendre progressivement le scénario. Et quand il commence à jouer à des jeux vidéo, deux heures d'écran par jour sont bien suffisantes, à organiser comme il veut entre console et écran.

Donc, pas d'écran avant 3 ans. Je précise quand même que cela ne vaut que dans l'état actuel de la technologie. L'arrivée d'écrans tactiles interactifs, assez comparables aux jeux de constructions, amènera peut-être à revoir ce principe.

Le deuxième élément de la règle : pas de jeu numérique avant 6 ans. Entre 4 et 6 ans, il est en effet très important d'avoir des activités avec ses dix doigts pour développer l'appréhension des trois dimensions de l'espace. C'est pourquoi cet âge est celui du collage, du pliage, du découpage et de la pâte à modeler. Si les apprentissages correspondant à ce stade ne sont pas faits, il sera très difficile de les faire ensuite. La firme Adobe, aux États-Unis, a d'ailleurs constaté que les jeunes informaticiens, pourtant bercés aux nouvelles technologies, avaient plus de mal que leurs collègues plus âgés à concevoir de nouveaux logiciels. La raison qu'ils ont trouvée est simple : c'est avec les mains qu'on apprend à penser. Adobe a donc mis en place des ateliers de « rééducation » où les jeunes ingénieurs bricolent des objets avec leurs dix doigts pour rattraper leur déficit. Cette campagne est placée sous le slogan : « Créez avec vos mains, pas d'un clic ! » Quand on voit que des pédiatres se prononcent pour la télé ou les consoles de jeu pour les bébés, c'est de l'inconscience !

À partir de 9 ans, l'enfant peut commencer à surfer sur Internet, à condition d'être accompagné. Avant cet âge, le danger vient du fait que la Toile brouille des repères essentiels dans le développement psychique, notamment les repères intime-public.

À 12 ans, enfin, les enfants vont seuls sur Internet ; d'ailleurs les enseignants leur demandent d'y travailler. Mais il est essentiel d'alterner les moments où l'enfant y va seul et ceux où on l'accompagne. Il ne faut jamais que l'enfant développe un rapport uniquement solitaire aux écrans. L'écran n'est pas seulement un espace à travers lequel on se socialise avec d'autres utilisateurs à distance, c'est aussi un support de communication pour des gens qui sont présents ensemble. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je préconise trois conditions à l'usage des écrans à l'école : l'alternance du papier et de l'écran ; l'alternance du travail solitaire et du travail en groupe face aux écrans ; enfin, l'utilisation à des fins d'apprentissage des outils qu'utilisent déjà spontanément les enfants, comme les lecteurs mp3, les téléphones portables et les consoles de jeu.

Bref, pour bien profiter des écrans, il ne faut pas les introduire trop tôt, et il ne faut évidemment pas non plus les introduire n'importe comment. Cela dépend du stade de développement.

Dans ses jeux spontanés, l'enfant est à la fois scénariste, réalisateur, et acteur de tous les rôles. Tous les jeux spontanés des jeunes enfants ont cette fonction, quel que soit leur degré de sophistication technologique : un simple caillou que l'enfant fait « rouler » sur une route imaginaire lui permet de s'identifier successivement au conducteur, au véhicule ou à l'obstacle, aussi bien qu'une voiture en plastique coûteuse.

C'est la même chose dans les jeux de groupe. Et là, plus encore, l'enfant joue alternativement un rôle ou un autre, que ce soit à la crèche ou au jardin public, dans la cour de récréation ou d'immeuble, en interagissant de la voix et du geste. Par exemple, il est successivement celui qui commande et celui qui est commandé, ou celui qui cherche et celui qui est cherché. « On change ! », demande l'enfant après chaque partie ! Il apprend ainsi à adopter des rôles différents selon les situations : il est bon parfois de savoir rester calme face à une agression, et bon d'autres fois d'y répondre ! C'est ainsi que les enfants expérimentent

différents types de réponses sociales. Ils précisent ainsi celles qui leur conviennent le mieux, mais tout en gardant la possibilité d'éprouver de l'empathie et de la proximité avec ceux qui choisissent d'incarner d'autres tendances. La répartition des rôles dans un jeu, en effet, est toujours moins rigide que dans la vie. Elle reste ouverte et permet aux enfants d'explorer toutes les places de manière à enrichir leur compétence sociale. Le problème est que c'est souvent quelque chose que les parents supportent mal... Ils allument la télévision, et l'enfant, ou les enfants se rangent en ligne sur le canapé, l'œil rond, dans une relation intense à l'écran. Que se passe-t-il alors ?

Théorie de l'imitation et théorie du déséquilibre

Lorsqu'un enfant jeune regarde la télévision, tout lui paraît souvent si incompréhensible qu'il cherche avant tout à retrouver des repères sur lesquels s'appuyer. Il est capturé par cet environnement audiovisuel et pris en otage. Et le problème, nous le verrons, est que cette prise d'otage ne s'accompagne pas d'un appauvrissement de l'imaginaire comme certains le croient, mais d'un appauvrissement de la souplesse identificatoire. Le rythme est si rapide, et le contenu souvent complexe à saisir, qu'il est tenté de s'identifier à un seul personnage et de le suivre dans toutes les péripéties de l'aventure. C'est en effet le moyen le plus facile qui s'offre à lui pour garder un fil conducteur et tenter de se rassurer malgré tout ce qui lui échappe. C'est ainsi que non seulement le temps passé devant la télévision empêche l'enfant de se livrer à des activités de jeu salutaires et bénéfiques pour lui, mais il l'entraîne sur un chemin exactement opposé. Il choisit bien souvent d'attacher son attention à celui des personnages qui lui paraît le plus proche de lui-même par ses réactions. Mais comme les héros de ces séries sont assez stéréotypés, l'enfant s'identifie finalement toujours au même modèle : celui qui commande ou bien celui qui est commandé, celui qui cherche ou bien celui qui est cherché, ou encore celui qui frappe ou bien celui qui est frappé. En s'identifiant toujours au même profil de héros, les enfants courent alors le risque de renforcer un registre relationnel exclusif. En pratique, ils prennent l'habitude de se percevoir d'une seule façon, comme agresseur, comme victime, ou comme redresseur de torts. Le danger est alors qu'ils adoptent systématiquement la même attitude dans la réalité.

C'est pourquoi le danger de la télévision, pour les très jeunes enfants, n'est pas l'adoption des modèles, comme c'est le cas pour les enfants plus grands. Cela supposerait que l'enfant très jeune comprenne les enjeux relationnels et narratifs de ce qu'il voit et perçoive clairement les gratifications associées aux comportements des différents protagonistes de l'histoire. Mais cela lui est le plus souvent impossible. Le danger, pour lui, est différent. Il réside dans le fait que la fréquentation des écrans fige son développement identificatoire : il prend peu à peu l'habitude de se voir toujours dans un seul rôle. Son identification répétitive à un seul type de héros tend à renforcer ses modèles internes opérants (mio), ou si on préfère, ses figures identificatoires. Puis, dans un second temps, cet enkystement d'une identification précoce risque d'enfermer l'enfant dans la prison d'un comportement qui s'autorenforce à son tour. Un enfant qui a tendance à se percevoir comme agresseur est incité à renforcer ce rôle de manière à se rassurer face à un monde audiovisuel qui l'angoisse, tandis que celui qui se sent victime a tendance à se sentir de plus en plus menacé.

Parallèlement à la classique théorie de l'influence des images par imitation, cette approche nous oblige à faire intervenir une autre approche : c'est ce que nous avons appelé « la théorie du déséquilibre ». La télévision menace l'espace de sécurité psychique du jeune enfant et contribue à enkyster son identité encore flottante dans une identification extrême et exclusive de toute autre. La boîte à outils des identifications précoces se réduit et les possibilités du bricolage identitaire s'appauvrissent. Et lorsque cette identification privilégiée se porte sur des modèles d'agresseur ou de victime, elle alimente le rejet de l'autre, et le désir de revanche et de vengeance.

Le « jeu des trois figures » : prévenir la violence dès la maternelle

Comment aider l'enfant à sortir de ses identifications figées en lui permettant d'élaborer des scénarios différents de ceux dans lesquels il s'est enfermé ? En l'invitant à imaginer agir autrement qu'il ne le fait spontanément. Il ne s'agit évidemment pas de transformer en justiciers les enfants qui se perçoivent comme des combattants invulnérables, mais de les aider tous à sortir de situations figées dont ils ne sont souvent pas capables de sortir seuls. Autrement dit, il s'agit de leur offrir un appui nouveau pour qu'ils puissent imaginer jouer un rôle ou un autre selon la situation, sans se sentir contraints à adopter toujours le même de façon répétitive et stéréotypée. Dans ce but, j'ai lancé en septembre 2007 une expérimentation d'une année destinée à tester l'efficacité d'activités de jeu de rôle dans les classes maternelles. J'ai

appelé cette activité « le jeu des trois figures ».

Une ou deux fois par semaine, pendant une heure, les enfants sont invités par leur enseignant à parler des situations d'images qui les ont bouleversés. Puis ils construisent ensemble un scénario dans lequel les actes et les paroles de chaque protagoniste sont fixés à l'avance. Enfin, ils le jouent, de telle façon que chacun des volontaires joue le rôle qu'il désire, mais avec obligation de jouer ensuite tous les rôles, de façon à incarner successivement la victime, l'agresseur et l'éventuel redresseur de torts. Bien entendu, aucun enfant n'est jamais obligé de jouer, mais s'il est volontaire pour un seul rôle, il sait qu'il devra forcément les jouer tous successivement.

Cette activité associe quatre avantages : Tout d'abord, elle constitue un espace dans lequel les enfants s'engagent dans une meilleure maîtrise du langage et en développant des formes nouvelles de socialisation, ce qui correspond aux objectifs éducatifs des classes maternelles. En second lieu, elle invite les élèves à assimiler et à digérer l'environnement audiovisuel auquel ils sont confrontés. En outre, elle permet de réintroduire la distinction entre le « pour de vrai » et le « pour de faux », qui a disparu du paysage audiovisuel, mais qui est essentielle à l'être humain. En effet, les enfants répètent les attitudes et les comportements qu'ils ont observés dès le berceau. Mais cette répétition constitue pour eux une forme d'apprentissage des compétences par imitation. Elle se poursuit et s'intensifie à partir de 3 ans : l'enfant éprouve alors un grand plaisir à imiter les comportements du parent du même sexe que lui..., en espérant souvent séduire ainsi le parent du sexe opposé. Mais cette imitation d'apprentissage est également constamment intriquée avec une imitation ludique. L'enfant sait bien qu'il n'est pas un adulte et il joue à « on dirait que » ou « on ferait comme si ». L'imitation qui était d'abord centrée sur l'apprentissage est rapidement perçue par l'enfant comme une manière de « faire semblant ». Elle passe d'un statut de réalité à un statut de fiction. Cette imitation « pour faire semblant » nécessite que l'enfant ait pu se constituer des premiers modèles sur lesquels il puisse s'appuyer comme sur une identité personnelle afin d'en explorer d'autres. Lorsqu'il fait semblant, il sait bien que ce n'est pas pour de vrai mais prend plaisir à s'inventer des histoires. Plus les enfants sont invités à « imiter pour de faux » – dans un cadre qui soit garant de leur jeu – et moins ils sont menacés par la tentation d'imiter « pour de vrai », en se comportant comme agresseur ou victime désignés.

Il existe en effet une corrélation directe entre la capacité de « faire semblant » et celle de surmonter la frustration des situations décevantes. L'enfant et l'adulte qui ne sont pas capables de jouer éprouvent beaucoup plus de difficultés à gérer les événements pénibles auxquels ils sont confrontés. Ils ne disposent notamment pas de l'humour, cette capacité de plaisanter sur les situations réelles déplaisantes. Du coup, ils sont tentés de gérer ces déceptions et ces frustrations par le déni ou la violence, et souvent par les deux.

Enfin, ces activités permettent de lutter contre la tendance des enfants à adopter précocement une identification privilégiée dans laquelle ils se figent. Mais cela à condition qu'ils soient invités à jouer les situations d'images qui les ont bouleversés non seulement selon leur souhait, mais aussi en les invitant à prendre successivement chacun des rôles : agresseur, victime ou redresseur de torts. C'est pourquoi nous avons appelé ce jeu « le jeu des trois figures ». Grâce à lui, ceux qui ont tendance à s'enfermer dans certains profils – notamment les postures d'agresseur et de victime – sont invités à éprouver d'autres positions possibles et à les expérimenter. Ils se décollent de leurs identifications enkystées et retrouvent une marge de manœuvre – ou, pour le dire autrement, de liberté – sans qu'aucun d'entre eux ne soit stigmatisé.

La recherche que nous avons menée entre septembre 2007 et juin 2008 dans plusieurs écoles du Val-d'Oise, en effet, a montré que le jeu de rôle mené selon ce protocole favorise le changement de posture identificatoire, et que ce changement concerne essentiellement les enfants identifiés en septembre aux postures d'agresseurs ou de victimes. Parallèlement, il augmente la proportion d'enfants adoptant une posture d'évitement de l'affrontement.

TEXTE N°2 : Pas de console de jeu avant six ans ?

Article du New-York Times paru dans le Cahier Supplément du Monde daté du samedi 13 septembre 2014, Serge Tisseron. Titre original : « Using Hands to Create, Not Click ».

La firme américaine Adobe, spécialisée dans la création de divers logiciels - dont le fameux Photoshop utilisé sur la planète entière par les retoucheurs de photographies - vient de faire une découverte passionnante. Ses employés, pour la plupart informaticiens de haut niveau, seraient des handicapés ! Mais que leur manque-t-il donc ? Ont-ils perdu l'usage de l'ouïe, des jambes ou de la voix, ces cadres rivés à leur écran pour inventer les logiciels qui nous permettront de nous déplacer dans les mondes virtuels de demain ? Non, mais c'est pire. Ils ont perdu l'usage de leurs mains ! Habités souvent depuis leur adolescence à cliquer de l'index sur le bouton d'une souris, ils ont fini par oublier que la main est le premier outil que l'homme se soit donné pour transformer le monde, et qu'il reste incontestablement le plus polyvalent. N'est-il pas le seul à pouvoir créer toutes sortes de prolongements qui lui donnent des possibilités pratiquement infinies ? Bref, les informaticiens d'Adobe auraient fini par croire que le premier outil de l'homme est la souris, alors que la créativité trouve sa source principale dans la main.

Leur direction de cette firme a donc ouvert pour ses employés des ateliers de rééducation placés sous le slogan : « Créez de vos mains, pas d'un clic ! ». Réunis par petits groupes autour d'une table, ils sont invités, comme des enfants en classe d'éveil, à fabriquer de menus objets avec des perles, du fil métallique, et bien sûr des circuits intégrés et des écrans miniatures. Car il ne s'agit pas de faire oublier à ces informaticiens de haut niveau que leur job est d'imaginer les technologies de demain, mais de leur rappeler que c'est en utilisant leurs dix doigts, et en créant dans l'espace réel, qu'ils ont le plus de chance de mettre demain au point des logiciels vraiment innovants.

La leçon devrait être méditée par les parents et les pédagogues. A quel âge faut-il réserver l'initiation à l'informatique pour ne pas courir le risque de transformer les enfants en handicapés de leurs dix doigts ?

Le joueur et son jeu : êtes-vous sensori moteur ou narratif ?

Un joueur de jeux vidéo peut jouer de bien des façons, mais toutes se ramènent finalement à deux modèles : les interactions sensori motrices ou bien les interactions émotionnelles et narratives.

Dans le premier cas, l'interactivité passe par des sensations et des réponses souvent stéréotypées. Les émotions mises en jeu font une grande place au stress : il s'agit d'émotions primaires et pures comme l'angoisse, la peur, la colère, le dégoût... Les angoisses mises en jeu dans cette façon de jouer sont souvent archaïques (il s'agit d'angoisses de désintégration, de morcellement, d'annihilation...). La préoccupation narrative est peu présente et la violence est surtout narcissique dans la mesure où le but est d'abattre le plus grand nombre possible de créatures interchangeable.

Dans les secondes, au contraire, les sensations jouent un rôle moins important et la réponse motrice est moins impérieuse : le joueur doit réfléchir avant d'agir. Les émotions mises en jeu sont complexes dans la mesure où le jeu encourage l'identification et l'empathie : le joueur est invité à « avoir des sentiments pour », et « des sentiments avec ». Les angoisses mises en jeu peuvent être qualifiées d'œdipiennes dans la mesure où elles engagent une rivalité (il s'agit d'abattre un ennemi puissant pour prendre sa place) et une initiation. La préoccupation narrative est centrale.

Pourquoi cette distinction ? Parce qu'elle permet de comprendre qu'en matière de jeu, tout dépend des interactions que chaque joueur choisit de privilégier. Il est en effet possible à un joueur de privilégier une forme d'interaction à un moment et une autre forme à un autre moment. De façon générale, plus les interactions sensori motrices sont privilégiées par le jeu ou le joueur, et plus il y a un risque de dépendance, tandis que plus les interactions émotionnelles et narratives sont privilégiées, et moins il y a risque de dépendance.

C'est pourquoi les parents doivent s'intéresser aux jeux pour inciter leurs enfants à développer la narration et la réflexion dans leur façon de jouer. Ceux qui s'engagent dans cette voie auront une bonne surprise : ils apprendront à la fois à mieux connaître l'univers des jeux vidéo, et leurs propres enfants.

Faut-il interdire aux addictologues de s'occuper des joueurs de jeu vidéo ?

En quelques années, le mot « jeu » est entré dans le vocabulaire de la prévention et de la santé publique. Il n'évoque plus les plaisirs gratuits de la cour de récréation, mais l'enfer de la toxicomanie.

Ce sont les jeux d'argent qui ont été le pivot de ce changement. Le pouvoir médical qui s'occupait jusque-là d'alcool, de tabac et de cannabis - avec un succès très mesuré... - a décidé d'apporter sa réponse à un problème de société et s'est créé un nouveau champ de compétence autour de ce qui a été nommé « l'addiction aux jeux vidéo ». Chacun sait qu'au royaume des aveugles, le borgne est roi, et les médecins auto désignés compétents en « addictologie aux jeux vidéo » commencent à publier dans les revues spécialisées et à donner des interviews dans la grand presse. On les reconnaît facilement : ils traitent de la surconsommation de jeux vidéo sur le modèle de la surconsommation d'une substance toxique. Les problèmes sont envisagés de façon uniquement quantitative : le joueur joue un peu, beaucoup, à la folie... Et le remède est dans les alternatives : sport, gratifications scolaires, etc. Bref, il faut intéresser le joueur à autre chose ! Mais ils ignorent le rôle des guildes, des quêtes, les potentialités addictogènes différentes des différents types de jeu, les modalités différentes d'interaction, et toute la nouvelle culture de la relation à soi et à l'autre qui s'y construit. Bref, non seulement ils n'invitent pas à comprendre les changements en cours, mais ils dissuaderaient plutôt de le faire !

La réalité est que le monde des jeux vidéo propose aujourd'hui des produits qui ont une complexité et une diversité aussi grande que celles du cinéma. Les narrations y sont fortes, la recherche du sens par le joueur est souvent importante et les processus identificatoires de plus en plus complexes. C'est de là dont il faut partir. Mais les addictologues n'en ont manifestement guère le désir...

TEXTE N°3 : « L'apprentissage du codage à l'Ecole » par Michèle Drechsler, IEN CTICE Académie d'Orléans-Tours, janvier 2016

À l'heure de la société de la connaissance où il est important que chaque citoyen ne soit pas un simple consommateur de technologie, nous avons des défis à relever autour des sciences du numérique et de l'informatique qui doivent avoir la même place que les sciences de la vie et de la Terre dans la formation d'un individu.

L'égalité des chances du XXI^e siècle passe par une éducation au numérique et il est crucial de pouvoir développer une éducation au numérique afin de donner aux jeunes élèves une maîtrise progressive du numérique. Pour cela il est important de pouvoir observer, étudier « la grammaire » du numérique, de créer et coder des objets numériques. Le code est omniprésent et il est crucial que les élèves puissent décrypter, comprendre le monde numérique dans lequel ils seront amenés à agir. Comme l'a précisé Fleur Pellerin en 2013, « Parce que nos enfants deviendront adultes dans un monde où, soit ils programmeront, soit ils seront programmés ». Beaucoup de pays comme l'Estonie, l'Angleterre, ont pris l'option d'intégrer des curriculums dans le domaine des sciences du numérique. L'Angleterre a défini un curriculum autour des sciences du numérique. Il est important de pouvoir développer « le computational thinking » (la pensée informatique chère à Seymour Papert). La fondation internationale « ISTE » a mis en place un référentiel de compétences pour les enseignants et les élèves. L'Angleterre a lancé un Curriculum Primary - National Curriculum Guidance en 2014 qui court jusqu'au collège.

L'arrivée du code à l'école et au collège

Le ministère de l'Education Nationale propose une initiation progressive à la programmation dès le CE1 et ce à compter de la rentrée 2015. François Hollande, président de la république a réaffirmé son souhait que les jeunes Français soient des « acteurs du numérique », le chef de l'Etat a déclaré que les élèves devaient être capables de créer, de programmer, d'inventer grâce au code : « S'ils ne le peuvent pas, alors ils seront simplement des consommateurs, des utilisateurs et à un moment finalement des manipulés du système. Ils doivent en être eux-mêmes les maîtres ! » Une initiation à la programmation est prévue dès l'école primaire. Le projet de programme pour le cycle 2 prévoit que « dès le CE1, les élèves peuvent coder des déplacements à l'aide d'un logiciel de programmation adapté, ce qui les amènera au CE2 à la compréhension et à la production d'algorithmes simples. ». A partir du CM1, il est précisé que les élèves « apprennent à utiliser des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation ». Au collège, la notion d'algorithmique est intégrée aux programmes.

Développer la pensée informatique

Comme le précise Seymour Papert, la pensée informatique est une combinaison de la pensée critique, de la créativité, de la résolution de problèmes, de la communication, de la collaboration et de l'informatique. Les activités de programmation sont transversales et rentrent dans le cadre d'un projet. Elles mobilisent des activités autour de la création, du raisonnement et de la logique. Elles ne peuvent faire l'impasse d'activités autour du langage, de l'expression orale et des étapes autour de l'analyse de l'erreur : expliquer, argumenter, évaluer, formuler, corriger (Cf. article Pour une éducation cognitive autour de l'erreur à l'École). Tout au long de la scolarité, de la maternelle au lycée, il est important de pouvoir établir un portfolio autour des sciences du numérique en construisant des concepts qui doivent se mettre en place progressivement à travers des projets porteurs de sens et adaptés au niveau des élèves.

Pour construire des notions autour des sciences du numérique et une « digital literacy », il est important de proposer aux élèves des situations de communication, de création, des projets de programmation dans différents contextes de production, tout au long de la scolarité. Cela peut commencer dès l'école maternelle.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°16

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

Thème : Intervenants extérieurs

Références :

Texte 1 : Intervenants extérieurs en milieu scolaire, site Eduscol, page mise à jour le 19 août 2015 (<http://eduscol.education.fr/cid50693/intervenants-exterieurs-en-milieu-scolaire.html>)

Texte 2 : Intervenants extérieurs – premier degré, site Eduscol, page mise à jour le 27 octobre 2016 (<http://eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-exterieurs.html>)

Description de la situation :

Interventions en EPS et éducation musicale conduites par des intervenants extérieurs.

Question posée au candidat :

Dans quelles conditions ces interventions sont-elles bénéfiques aux élèves ?

Texte 1 : Intervenants extérieurs en milieu scolaire, site Eduscol, page mise à jour le 19 août 2015 (<http://eduscol.education.fr/cid50693/intervenants-exterieurs-en-milieu-scolaire.html>)

Objectifs

L'aide apportée par l'intervenant extérieur, qui s'inscrit dans le projet pédagogique de l'enseignant, a pour objectif de compléter et d'enrichir les enseignements. Elle permet une ouverture de l'École sur son environnement économique, culturel ou patrimonial à travers un éclairage technique. Par ailleurs, certaines activités, nécessitant un encadrement renforcé ou une compétence précise, ne sont rendues possibles que grâce à la contribution d'intervenants extérieurs. Dans cette perspective, ils peuvent prendre des initiatives mais sans se substituer à l'enseignant.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant en charge de la classe au moment de l'activité garde la responsabilité pédagogique permanente de l'organisation de la séance. Il peut être déchargé de la surveillance d'une partie ou de tous les élèves confiés à des intervenants extérieurs, à condition qu'il sache constamment où sont ses élèves, que les intervenants aient été régulièrement autorisés ou agréés et que ces derniers soient placés sous son autorité. Il définit les conditions d'organisation de l'activité et les règles de sécurité à mettre en œuvre, éventuellement en concertation avec l'intervenant extérieur. L'enseignant doit interrompre immédiatement l'activité s'il constate que les conditions de sécurité ne sont plus réunies. Néanmoins, il appartient à l'intervenant extérieur chargé d'un groupe d'élèves de prendre les mesures d'urgence le cas échéant.

Typologie des interventions

Il y a lieu de distinguer les interventions ponctuelles et les participations bénévoles de l'intervention de collectivités publiques ou d'associations.

Interventions ponctuelles et participants bénévoles

Toute personne susceptible d'apporter sa contribution aux activités d'enseignement peut être autorisé à intervenir, de façon ponctuelle et bénévole et sous la responsabilité de l'enseignant concerné, dans le cadre d'une activité prévue par le projet d'école ou par le projet d'établissement.

Les intervenants bénévoles, notamment les parents d'élèves, doivent recevoir une autorisation écrite pour intervenir pendant le temps scolaire.

Dans le premier degré, cette autorisation est délivrée par le directeur d'école. Elle intervient après avis du conseil des maîtres et information de l'inspecteur de l'éducation nationale. Elle est valable pour l'année scolaire en cours et doit être renouvelée chaque année.

Dans le second degré, les autorisations pour les intervenants extérieurs dans les collèges et lycées relèvent de la compétence du chef d'établissement.

Interventions de collectivités publiques ou d'associations

Ces interventions sont mises en œuvre à partir d'une demande des établissements et font l'objet d'une concertation avec les équipes éducatives, afin de déterminer les objectifs et les modalités

d'intervention. De fait, chaque action prend en compte la spécificité de l'établissement et des publics rencontrés. Elles sont inscrites dans le projet d'école ou d'établissement.

Les intervenants extérieurs non bénévoles sont rémunérés par une collectivité publique (collectivités territoriales ou autres administrations de l'Etat) ou par une personne morale de droit privé, une association de parents d'élèves par exemple. L'Education Nationale établit la liste des associations habilitées à intervenir dans les établissements scolaires.

Lorsqu'il s'agit d'une intervention régulière dans le cadre scolaire, une convention d'une durée d'un an, doit être signée. Dans le premier degré, elle est passée entre l'employeur et l'inspecteur de l'éducation nationale ou l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, selon le champ d'application. Elle est contresignée par le directeur d'école concerné qui en garde un exemplaire à l'école. Dans le second degré, la convention est passée entre l'employeur et le chef d'établissement.

Enfin, tous les intervenants extérieurs rémunérés doivent obtenir l'autorisation écrite du directeur d'école ou du chef d'établissement.

Texte 2 : Intervenants extérieurs – premier degré, site Eduscol, page mise à jour le 27 octobre 2016 (<http://eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-exterieurs.html>)

Les intervenants extérieurs

Toute personne susceptible d'apporter une contribution aux activités obligatoires d'enseignement peut être autorisée ou agréée à intervenir au cours des activités d'enseignement.

Les parents d'élèves, d'autres adultes, notamment membres d'associations, peuvent intervenir à titre bénévole.

Les intervenants non bénévoles sont rémunérés par des associations (ou d'autres personnes morales de droit privé) ou par des collectivités publiques (collectivités territoriales ou administrations de l'État).

Lorsqu'ils interviennent régulièrement, une convention précisant notamment leur rôle et les conditions de sécurité doit être passée entre l'employeur (association ou collectivité publique) et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription (IEN) ou le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), selon le champ d'application de la convention. Celle-ci est contresignée par les directeurs des écoles concernées qui en gardent un exemplaire à l'école.

Le rôle des intervenants

Le recours aux intervenants :

- Permet aux écoles d'être davantage ouvertes sur le monde extérieur ;
- Apporte un éclairage technique ;
- Conforte les apprentissages.

L'action de l'intervenant doit s'intégrer nécessairement au projet d'école.

Sans se substituer à l'enseignant, il peut prendre des initiatives lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre de ses fonctions. Il peut se voir confier la charge d'un groupe d'élèves, l'enseignant gardant la maîtrise de l'activité. Si un groupe d'élèves lui est confié, c'est à lui de prendre les mesures d'urgence qui s'imposent.

Sa responsabilité peut être engagée s'il commet une faute à l'origine d'un dommage subi ou causé par un élève. Elle est garantie, selon le cas, par la collectivité publique qui le rémunère, par son employeur, ou par l'État si l'intervenant est bénévole.

Quand interviennent-ils et sous quelles conditions ?

Les intervenants participent aux activités d'enseignement, qu'elles se déroulent sur le temps scolaire dans les locaux scolaires, ou au cours des sorties scolaires.

Cadre général

Dans les domaines autres que l'éducation physique et sportive et les enseignements artistiques, le directeur d'école délivre aux intervenants, dans tous les cas, une autorisation écrite de participation aux enseignements, valable pour la seule année scolaire, après avis du conseil des maîtres. Il en informe l'IEN.

Activités d'éducation physique et sportive

Les intervenants en éducation physique et sportive doivent avant toute intervention régulière ou ponctuelle obtenir un agrément du DASEN, qui apprécie leurs compétences en fonction de leur statut pour les personnels territoriaux des activités physiques et sportives, de leurs diplômes pour les personnels privés, de leur participation à une formation spécifique par la commission départementale pour l'éducation physique et sportive dans le 1^{er} degré pour les bénévoles.

Enseignements artistiques

Dans les enseignements artistiques, les intervenants réguliers doivent justifier d'une compétence professionnelle vérifiée et attestée par le directeur régional des affaires culturelles (DRAC) ou de diplômes préparant à l'intervention en milieu scolaire dans les disciplines artistiques. Le directeur d'école, après avis de l'enseignant et du conseil d'école, choisit les intervenants, les propose avec les pièces justificatives au DASEN qui délivre l'agrément. L'agrément est réputé acquis en cas de non réponse dans les 15 jours.

Les interventions occasionnelles dans ce cadre font l'objet d'une simple autorisation écrite du directeur d'école.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant titulaire de la classe, ou celui qui en a la charge au moment de l'activité, garde la responsabilité pédagogique permanente de l'organisation de la séance.

Il peut être déchargé de la surveillance des élèves (une partie ou la totalité de la classe) confiés à des intervenants, à condition :

- Qu'il sache constamment où se trouvent ses élèves ;
- Que les intervenants aient été régulièrement autorisés ou agréés ;
- Que les intervenants soient sous son autorité.

Il arrête le cadre d'organisation de l'activité, après l'avoir préparée avec l'intervenant. Il peut convenir avec l'intervenant des mesures à prendre pour assurer la sécurité des élèves qui seraient confiés à ce dernier.

Il doit interrompre immédiatement l'activité s'il constate que les conditions de sécurité ne sont plus réunies.

Textes de référence

- Code de l'éducation : art. L. 312-3 (modifié par la loi n°2003-339 du 14 avril 2003) : enseignement de l'éducation physique et sportive dans les écoles maternelles et élémentaires et dans les établissements d'enseignement du second degré et d'enseignement technique
- Code de l'éducation : art. L. 363-1 (modifié par la loi n°2003-708 du 1er août 2003) : qualifications réglementaires pour encadrer les activités physiques et sportives
- Code de l'éducation : art. L. 911-4 (loi du 5 avril 1937) : responsabilité des membres de l'enseignement public
- Code de l'éducation : art. L. 911-6 : enseignements artistiques
- Code de l'éducation : art. D.321-1 et suivants : organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires publiques
- Décret n°88-709 du 6 mai 1988, art. 3 et 4 : enseignements artistiques
- Décret n°92-363 du 1er avril 1992 : statut particulier du cadre d'emplois des éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives
- Décret n°92-364 du 1er avril 1992 : statut particulier du cadre d'emplois des conseillers territoriaux des activités physiques et sportives
- Décret n°92-368 du 1er avril 1992 : modifié par décret n°93-986 du 4 août 1993 : statut particulier du cadre d'emplois des opérateurs territoriaux des activités physiques et sportives
- Arrêté du 10 mai 1989 : modalités de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques
- Circulaire n°90-039 du 15 février 1990 : projet d'école
- Circulaire n°2014-088 du 9 juillet 2014 : règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques
- Circulaire n°92-196 du 3 juillet 1992 : participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires
- Circulaire n°97-178 du 18 septembre 1997 : surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques
- Arrêts : affaire DESCOUT : C. Cass. 12 septembre 1994 et CAA Poitiers 17 décembre 1996 : surveillance du service de cantine
- Circulaire n°99-136 du 21 septembre 1999 modifiée : organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques
- Circulaire n°2011-090 du 7 juillet 2011 : enseignement de la natation dans les premier et second degrés

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°17

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

Thème : Jouer et apprendre à l'école maternelle

Références :

Document 1 :

Extrait de Ressources maternelle. Jouer et apprendre Cadrage général Eduscol Septembre 2015. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Document 2 :

Extrait de MEN/Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle.

Document 3 :

Pourquoi jouer ? Quels sont les bienfaits ? Fédération québécoise des jeux récréatifs.
www.quebecjeux.org/faqs/pourquoi-jouer-quels-sont-les-bienfaits

Questions posées au candidat :

- Comment présenteriez-vous les enjeux de l'école maternelle lors de la réunion parents - enseignant ?
- Quels sont les objectifs poursuivis lors de la mise en œuvre dans la classe des jeux suivants : jeux d'exploration, symboliques, de construction, à règles ?
- Peut-on apprendre en jouant à l'école élémentaire ?

Document 1 :

Extrait de Ressources maternelle. Jouer et apprendre Cadrage général Eduscol Septembre 2015.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Le jeu est essentiel au développement physique, social, psychique de l'enfant. Dès les premiers mois de sa vie, l'adulte qui s'occupe de lui, communique avec le bébé en jouant à différents jeux, comme celui de « la petite bête qui monte » ou celui de « coucou, caché ». Au fur et à mesure, l'enfant participe puis initie lui-même toutes sortes de scénarios de jeux.

En grandissant, l'enfant prend également possession de son corps, développe sa motricité et sa mobilité dans l'espace par la pratique de jeux d'exploration et d'exercice.

En accédant au jeu symbolique, l'enfant s'essaie à rejouer des comportements sociaux (jouer à la marchande, à la maîtresse, au papa et à la maman, etc.) qui lui permettent de symboliser des événements de sa vie psychique. Avec les jeux à règles (jeux de société, jeux collectifs de plein air, etc.), l'enfant entre dans un autre type d'interactions sociales, celui qui consiste à accepter des règles communes en maîtrisant son propre désir, afin de vivre une relation avec les autres.

À l'école, le premier cycle est concomitant de cette nécessité de pratiquer quotidiennement ces jeux d'exploration, symboliques, de construction et à règles, pour le bon développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant. Chaque âge a son développement particulier qu'il faut respecter.

Le jeu est souvent un appui pédagogiquement efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires [...]

[...] J. Piaget, H. Wallon, D. Winnicott, J. Château, R. Caillois, G. Brougère ... de très nombreux chercheurs ont traité du jeu selon des points de vue variés : celui du psychologue, du neurologue, du pédagogue, du thérapeute, de l'universitaire... Tous ont mis en évidence son caractère fondamental dans le développement de l'enfant. La diversité de ces approches a cependant entraîné une diversité de définitions. Au travers de celles-ci, ce document définit le jeu à partir de l'action de l'enfant selon les termes suivants.

L'enfant joue :

S'il choisit de s'engager dans l'action, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion ;

S'il décide librement de ses modalités d'action, dans un cadre défini (règles sociales ou/et règles de jeu) ;

Si ses actes s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquence sérieuse dans le monde réel ;

Si ses actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même, dans ses aspects individuels et/ou sociaux ;

S'il retire de son action un plaisir immédiat ou qu'il agit dans la perspective d'un plaisir différé. [...]

[...]

Une dimension culturelle

En « favorisant la richesse des expériences vécues », la pratique du jeu à l'école permet à tous les enfants de disposer de représentations initiales partagées à partir desquelles pourront s'ancrer des apprentissages. Dès l'entrée à l'école maternelle, pré-existent déjà des écarts qui font que certains enfants réussissent mieux que d'autres leur intégration dans ce nouveau milieu et dans les apprentissages qui y sont conduits. Ces écarts s'enracinent principalement dans les stimulations culturelles dont ils ont bénéficié. Une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances.

Une dimension « sensée »

Quelle que soit sa nature, le jeu lie une action à un contexte. L'enfant agit pour « éprouver » son environnement, pour se mettre en scène, pour construire, pour se faire plaisir, réussir ou gagner. De son point de vue, ses actes revêtent toujours un sens. Il est ainsi en mesure d'établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il a déjà vécu. Il se construit des premiers savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs « savants ».

Une dimension sociale [...]

« Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. ». Un climat scolaire positif conditionne fortement l'engagement actif de l'enfant dans les apprentissages.

Au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de « l'autre » permet d'apprécier les aspects positifs de ses différences.

Une dimension affective [...]

Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'intitulé « Jouer et apprendre » positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens ».

Le jeu libre

Le jeu libre revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage de l'enfant. Celui-ci construit par ce biais des savoirs informels, à son rythme, et selon son propre parcours, qui lui ouvriront l'accès aux apprentissages explicites. Dans un jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. Il prend ses propres décisions. L'enseignant ou l'enseignante n'assure aucun guidage direct, mais peut susciter l'imitation. Dans certaines situations, particulièrement dans les jeux symboliques, sa présence trop proche ou son intervention peuvent amener l'enfant à abandonner son jeu ou à interrompre des échanges avec ses pairs.

A l'école maternelle, l'appellation « jeu libre » peut être retenue malgré l'influence exercée par l'enseignant au travers des aménagements, du matériel à disposition ou de ses actions d'accompagnement. Dans le jeu libre, l'enfant évolue dans un cadre riche et diversifié pensé par l'adulte ; il en modifie l'aménagement et l'organisation, et s'y construit son propre parcours. C'est toujours l'enfant qui choisit son jeu et sa manière d'y jouer, même si l'enseignant prend ponctuellement l'initiative d'amener du langage, de susciter l'imitation ou d'apporter un « coup de pouce » informel.

Les jeux libres peuvent mobiliser des jouets éducatifs tels que des objets roulants, poupées, personnages, décors, éléments de construction, etc. Ceux-ci se combinent avec d'autres objets aux fonctions non ludiques présents dans l'environnement proche. Ils peuvent d'autre part s'exprimer dans l'exploration créative d'objets hétéroclites tels que plots, bassines, rouleaux, pelotes, bouteilles plastiques vides, roues, textiles et autres, dans la classe, la cour de récréation ou en d'autres lieux de l'école. [...]

Qu'il mette en œuvre des jeux totalement créés ou des jeux inventés à partir de jouets éducatifs, l'enfant développe ses capacités d'autonomie pour décider d'aller vers ce qu'il choisit. Il agit tour à tour en solitaire, à côté de ses pairs, puis progressivement, avec ceux-ci. Pour y parvenir il a besoin de temps.

Pour que les enfants soient en mesure de pratiquer des jeux libres, certaines conditions sont indispensables : aménagement de l'espace adapté et repères explicites pour l'enfant ; matériel à disposition diversifié, évolutif selon une programmation par périodes et facile d'accès (rangements sans empilements et à hauteur adaptée) ; conditions d'utilisation et règles de comportement explicites.

Ces différentes conditions seront précisées dans les parties suivantes. Si une attention suffisante ne leur est pas accordée, la séance de jeu libre peut dégénérer et produire des effets contraires à ceux attendus : ennui, agitation, insécurité, agressivité, etc. [...]

Le jeu structuré

Dans le jeu structuré, l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. Ce dernier adhère spontanément ou en réponse au processus de dévolution mis en œuvre par l'enseignant.

Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement. Dans les phases de jeu, l'enfant conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience.

Deux niveaux de structuration peuvent être définis :

Niveau 1 - Séance structurée simple (S1) : c'est une séance de jeu initiée par l'enseignant dans laquelle les apprentissages ne sont pas formalisés (exemple : un jeu de société que les enfants ne connaissent pas et auquel ils apprennent à jouer avec l'enseignant).

Niveau 2 - Séance structurée avec formalisation (S2) : le jeu est intégré dans une séquence d'enseignement et offre le contexte d'où émergeront des apprentissages ciblés. Il est précédé systématiquement d'une ou plusieurs séances de jeu libre et/ou de jeu structuré (S1) au cours desquelles l'enfant s'est approprié le jeu. La formalisation est alors effectuée au cours de phases réflexives pendant, après et/ou avant le jeu.

[...]

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle page 3 :

« Il (l'enseignant) propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques ». Au cours du jeu libre et du jeu structuré niveau 1 (S1), l'enfant acquiert des savoirs informels au travers de la diversité des expériences qu'il vit. Le jeu structuré peut alors mobiliser ces savoirs pour amener l'enfant à dépasser la simple exploration et s'engager sur la voie d'apprentissages explicites.

Document 2 :

Extrait de MEN/Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle.

[...]

2.1. Apprendre en jouant

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

[...]

2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés.

Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'intitulé « Jouer et apprendre » positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens.

[...]

Document 3 :

Pourquoi jouer ? Quels sont les bienfaits ? Fédération québécoise des jeux récréatifs.

www.quebecjeux.org/faqs/pourquoi-jouer-quels-sont-les-bienfaits

Dès l'antiquité grecque on reconnaissait que l'amusement est une sorte de repos et, de ce fait, un besoin nécessaire puisqu'on ne peut travailler sans relâche. On peut identifier quatre raisons poussant les humains à jouer : le délassement (récréation, délivrer des soucis et fatigues), le superflu d'énergie, l'atavisme (formes ancestrales, instincts et rites), et l'exercice préparatoire. L'apprentissage et le développement, dans la petite enfance, s'effectue donc en lien étroit avec le jeu. Celui-ci nous apprend à respecter des règles, interagir avec les autres, accepter les échecs, apprendre de ses erreurs, mieux se connaître. Bref, nous préparer à la vie en société en expérimentant sans trop de risques et de graves conséquences. Le jeu est aussi utilisé en milieu scolaire comme superbe outil d'apprentissage. Le scrabble permet entre autres d'enrichir son vocabulaire, améliorer l'orthographe, sa grammaire, ses conjugaisons, apprendre à compter rapidement, cultiver sa mémoire, sa logique et sa perception visuelle, développer une discipline personnelle et un niveau de concentration supérieur. Plusieurs de ces bienfaits se retrouvent dans d'autres jeux. On peut y ajouter aussi le fait de se divertir, se détendre, s'exercer (physiquement ou mentalement), analyser, communiquer, socialiser, s'intégrer, motiver, développer de la détermination, de la persévérance, du contrôle de la confiance et de l'estime de soi.

Nos jeux et nos réseaux permettent à de nombreux adeptes de sortir de la maison, de briser l'isolement, de bouger et d'être actif, tout en comblant notre besoin de contacts humains*.

Le jeu est donc un terreau d'humanité qui peut contribuer à nous rendre meilleur, et rendre meilleur chacun des êtres que l'on côtoie. Notre contribution pour améliorer notre vie en société...

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°18

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

Thème : L'aide aux élèves

Références :

Texte n° 1 : Extraits de textes de référence (code de l'éducation, circulaire de rentrée) concernant le PPRE

Texte n° 2 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent. Extrait circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Texte n° 3 : Circulaire de rentrée 2019 Les priorités pour l'école primaire. Extrait note de service n° 2019-087 du 28-5-2019

Description de la situation : la question des élèves les plus fragiles est au centre des préoccupations de tous les personnels de l'Education nationale. Différents dispositifs d'aide et de soutien aux élèves existent et leur fonctionnement en synergie doit conduire à apporter aux élèves, les aides les plus pertinentes.

Question posée au candidat : Durant l'exposé, le candidat tout en s'appuyant sur les textes ci-dessous, explicitera les dispositifs d'aide aux élèves et en décrira les modalités de mise en œuvre qui selon lui, seront les plus efficaces. Le candidat pourra illustrer son propos en étayant par des exemples. Il pourra également préciser dans son propos liminaire les valeurs et/ou principes qui justifient la mise en œuvre de cette politique éducative d'aide aux élèves.

Texte n° 1 : Textes de référence : le PPRE, un programme pour favoriser la maîtrise de connaissances et de compétences

- Article L. 311-3-1, modifié par la loi n° 2013-595 du 08-07-2013 - art. 36

À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif.

Le PPRE, un plan d'actions dans la cadre de l'accompagnement pédagogique de tous les élèves

- Article D. 311-11, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Pour soutenir la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves des écoles publiques, des établissements publics locaux d'enseignement ainsi que des établissements d'enseignement privés ayant conclu un contrat avec l'État, et mettre en œuvre le principe d'inclusion mentionné à l'article L. 111-1, ceux-ci bénéficient dans leurs apprentissages scolaires d'un accompagnement pédagogique qui répond à leurs besoins.

Mis en œuvre prioritairement par les enseignants, cet accompagnement porte sur tout type d'apprentissage et comprend notamment des aides appropriées aux difficultés rencontrées.

- Article D. 311-12, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Le programme personnalisé de réussite éducative, prévu à l'article L. 311-3-1, permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ces actions est conduit au sein de la classe.

- Circulaire de rentrée n° 2015-085 du 3-6-2015

Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. Les enseignants organisent leurs enseignements en équipe afin d'assurer une continuité des apprentissages des élèves au sein de chaque cycle ; le conseil école-collège est en cela un outil important pour le cycle 3.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est désormais défini comme « un ensemble coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser à un niveau suffisant les connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle ». Le redoublement ne peut être proposé qu'à titre exceptionnel, à l'issue d'un dialogue avec l'élève et sa famille, et il est proscrit à l'école maternelle.

D'autres plans pour accompagner des besoins éducatifs particuliers

- Article D. 311-13, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé prévu à l'article L. 311-7, après avis du médecin de l'éducation

nationale. Il se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite éducative. Le plan d'accompagnement personnalisé définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il est révisé tous les ans.

Texte n° 2 : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés. Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent.
Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs des services académiques de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

Introduction

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.

L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en œuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école.

La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en œuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves.

Dans les académies, la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.

La présente circulaire a pour objectif de conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations. Elle précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés.

Un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants

Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce pôle ressource. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, l'IEN arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués.

Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.

Conformément à l'article D. 411-2 du code de l'éducation, une information est donnée à chaque conseil d'école sur l'organisation des aides spécialisées dans la circonscription et dans l'école.

Trois types d'acteurs, titulaires des certifications spécifiques adéquates, interviennent pour réaliser cet objectif :

- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E) ;
- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G) ;
- le psychologue scolaire.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent. Leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable à l'efficacité de leur action. Il est localisé sur un groupement d'écoles, selon une sectorisation infra-circonscription définie par l'IEN, ou englobe tout le territoire de la circonscription.

Les personnels du Rased sont affectés administrativement dans l'une des écoles de leur périmètre d'intervention pour permettre la prise en charge des frais de fonctionnement et de déplacement liés à l'exercice de leur mission.

Les modalités de fonctionnement du Rased sont arrêtées par l'IEN en concertation avec les personnels spécialisés et le ou (les) conseil(s) des maîtres des écoles concernées.

Les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves dépendent des besoins identifiés. Les moments auxquels ceux-ci interviennent sont prévus en concertation avec l'enseignant de la classe afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique des enseignements.

Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.

Dans le cadre du cycle de consolidation, les membres du Rased sont mobilisés pour un travail de liaison et de coordination permettant le suivi du parcours des élèves de classes de 6e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire.

Le travail en équipe des membres du réseau nécessite un temps de concertation et de synthèse entre ses membres pour élaborer et réguler les projets d'aide spécialisée et les actions menées.

Texte n° 3 : Circulaire de rentrée 2019 Les priorités pour l'école primaire. Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux directrices et directeurs des écoles et des établissements d'enseignement privés du premier degré sous contrat ; aux professeurs des écoles et des établissements d'enseignement privés du premier degré sous contrat

Pour la rentrée 2019, l'école primaire reste à la première place des priorités du Gouvernement en matière de politique éducative. C'est pourquoi cette circulaire de rentrée porte spécifiquement sur le premier degré.

L'école primaire est déterminante pour la réussite de nos élèves. En effet, l'inégale maîtrise des savoirs fondamentaux constitue l'un des principaux obstacles à la réduction des inégalités sociales. Seule une politique d'élévation générale du niveau des élèves peut donc permettre à l'École républicaine de répondre à sa mission et de lutter efficacement contre les déterminismes. En travaillant à une meilleure maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui), chaque professeur des écoles, dans son rôle de pédagogue, contribue aussi à la construction d'une société plus juste.

Cette ambition que porte l'École doit se construire dès les premières années : c'est tout le sens de l'abaissement à trois ans de l'instruction obligatoire. Voilà pourquoi les trois recommandations qui accompagnent cette circulaire portent toutes sur l'école maternelle. École des premiers apprentissages, dans un cadre qui doit être sécurisant pour les élèves, sa place et son rôle seront particulièrement mis en valeur au cours de l'année scolaire qui vient.

Pour cela, des moyens supplémentaires importants sont mis à disposition : alors même que le nombre d'élèves baisse, 2 300 postes sont créés. Cet investissement va permettre d'achever le dédoublement des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire. Désormais, ce sont 300 000 élèves, soit 20 % d'une génération, qui bénéficieront, à cette rentrée, d'un suivi renforcé dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Afin d'approfondir ce qui a été engagé, le président de la République a fixé le cap : dédoublement des classes de grande section en éducation prioritaire et un maximum de 24 élèves pour toutes les classes de grande section, CP et CE1. Dès cette rentrée, là où c'est possible, ces mesures seront engagées sans tarder. Elles s'accompliront pleinement au cours des rentrées 2020 et 2021.

Pour être parfaitement efficace, cet investissement doit s'accompagner d'un meilleur suivi des progrès des élèves et d'une plus grande personnalisation pédagogique. Les programmes de l'école maternelle et de l'école primaire en donnent la trame et les objectifs. La publication de progressions annuelles permet d'offrir de solides repères à tous les professeurs. Des recommandations, notamment celles sur la maternelle et qui accompagnent la présente circulaire, permettent de nourrir la réflexion pédagogique menée par les équipes éducatives. Les évaluations de début de CP, mi-CP et de début de CE1 donnent aux professeurs des outils supplémentaires pour personnaliser davantage encore leur pédagogie et faire progresser les élèves vers ces objectifs.

Grâce à l'engagement de tous les professeurs et des équipes qui les soutiennent, les mesures engagées produisent déjà des effets significatifs. En cette rentrée, il s'agit donc de continuer l'œuvre engagée afin de mener notre école au meilleur niveau.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°19

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

Thème : L'école de la réussite

Références :

Texte 1 : Extrait - Amener toute une génération au socle commun : Comment y parvenir dans le quotidien de la classe – Françoise Munck Directrice de la pédagogie Académie de Nantes
Revue Administration et Education « ne laisser aucun élève au bord du chemin » n°3 – 155 ;
2017 : p 53 à 58

Texte 2 : Extrait - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - Annexe décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 - MENESR - DGESCO A1-2

Texte 3 : Extrait - Ministère de l'Éducation nationale - Octobre 2017
Mise en œuvre de la différenciation pédagogique Cycle 2 Français - 100 % de réussite au CP
Eduscol.education.fr/cid117919/100_de_reussite_en_cp.html
La différenciation pédagogique / Mise en œuvre de la différenciation /
RA16_C2_FRA_différenciationCP_843399.pdf

Questions posées au candidat :

- Quels leviers utiliser pour favoriser la réussite de tous les élèves ?
- Sur quels principes s'appuyer pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée ?
- En quoi le dispositif des CP dédoublés permet-il de combattre la difficulté scolaire ?

Texte 1 : Amener toute une génération au socle commun Comment y parvenir dans le quotidien de la classe ? Françoise Munck

Un principe fondamental à faire vivre

Rendre manifeste au quotidien le postulat de l'éducabilité, c'est-à-dire reconnaître dans les actes pédagogiques et éducatifs de chacun que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser est d'une extrême nécessité pour atteindre l'objectif visé. Mais entre l'intention (un tel postulat ne peut recueillir qu'adhésion) et la réalisation, la marge de progrès est encore grande. Partager cette ambition avec tous les professeurs est un préalable incontournable, et un acte de militantisme des chefs d'établissement et inspecteurs.

L'exigence induite par la mission confiée à la scolarité obligatoire ne devrait-elle pas en effet inciter à porter collectivement un autre regard sur tous les élèves catalogués un peu trop vite (parfois dès l'enseignement primaire) comme « en difficulté » ? Le fait est que l'on peine beaucoup trop souvent à prendre en charge une difficulté rencontrée ponctuellement par un élève, et à trouver des stratégies pédagogiques pour éviter que cette difficulté ne s'enkyste au point d'obérer la poursuite de tout autre apprentissage. Les résultats des évaluations Pisa nous le rappellent régulièrement ; ainsi, la proportion des élèves ne maîtrisant pas les compétences de compréhension écrite au sortir du CM2 est de 12 % ; mais au sortir du collège cette proportion n'a pas été réduite : elle est de 25 %.

Faire vivre le principe d'éducabilité engage en particulier à porter un autre regard sur la difficulté scolaire et surtout à tenter d'en préciser la nature, d'en rechercher les causes - parfois multiples - pour pouvoir traiter le problème. Trop souvent les seuls éléments d'explication donnés par les professeurs relèvent du manque de travail ou d'un déficit d'implication ; « De grandes difficultés : il faut que XXX s'investisse davantage dans son travail personnel » peut-on lire fréquemment sur les bilans périodiques. Mais de quelle nature sont ces difficultés ? Sans doute l'élève pourrait-il faire plus d'efforts mais quels conseils lui donne-t-on pour travailler plus efficacement ? De nombreux parents disent constater de leur côté que leur enfant travaille beaucoup à la maison mais que ses efforts ne paient pas. Ne délègue-t-on pas de fait au travail à la maison (à réaliser donc seul et sans aide) les apprentissages qui devraient être conduits en classe avec l'aide du professeur ? Y a-t-il une réflexion collective sur ce que doit être le travail à la maison ? Permet-on aux élèves de réaliser leur travail personnel à l'école ou dans le collège ?

Faire vivre ce postulat engage aussi à permettre à chaque élève de trouver sa place au sein de la classe, à faire en sorte qu'il puisse se sentir utile aux apprentissages des autres. Se sentir exclu de la dynamique collective engagée en classe, ou pire, vivre sa participation comme une gêne, nuit gravement au besoin de reconnaissance de tout individu et peut générer des problèmes de comportement. Il est donc essentiel d'adopter des stratégies pédagogiques permettant à chacun de contribuer, à sa mesure et à son rythme, à la réalisation d'une tâche commune. Une image peut illustrer ce propos : celle des différentes pistes que l'on peut emprunter pour descendre d'un sommet. Pour cela il ne faut pas craindre que puissent cohabiter en classe différentes appropriations d'une même question et que plusieurs stratégies de résolution soient proposées. L'expérience prouve que c'est de la confrontation des diverses procédures adoptées que naît la solidité des apprentissages de tous, y compris ceux des élèves plus rapides. L'hétérogénéité est donc à considérer comme une richesse et non pas comme un obstacle.

Porter attention à la difficulté scolaire, mettre en œuvre des stratégies pédagogiques intégratives, autrement dit faire preuve de bienveillance, ne doit pas engager pour autant à en rabattre avec l'exigence. En effet, contrairement à ce qui a pu être dit au début de la mise en place du socle commun, l'exigence induite par les attendus au niveau des compétences est forte. Il y a désormais consensus sur le fait qu'être compétent, au sens où l'entend le socle commun, c'est être capable de mobiliser, de façon autonome, une ressource interne (savoir ou savoir-faire) et/ou externe (savoir coopérer) pour traiter une tâche « complexe » (situation inédite, contextualisée, proposée à distance relativement aux apprentissages construits). Autrement dit, l'école ne doit pas se contenter de former des élèves dont les performances ne

s'expriment que dans la réalisation d'exercices purement scolaires. Cette exigence concerne tous les élèves, et pour ce qui est de l'apprentissage des élèves considérés comme plus fragiles, cela impose de ne plus le réduire à la simple reproduction de tâches identiques visant la construction d'automatismes : ce que l'on a fait pendant de nombreuses années. Tout élève doit en effet être confronté régulièrement à des tâches « complexes » et être amené à coopérer avec ses pairs pour les résoudre. Il doit pouvoir exprimer ses propres talents (chaque élève en a il faut les repérer car ils constituent un levier nécessaire), se trouver dans de véritables conditions d'apprentissage (qui lui imposent de ne pas se réfugier systématiquement dans ses propres automatismes de pensée) lui permettent de donner sens aux notions à acquérir et de construire des compétences.

En corollaire, l'adaptation des pratiques enseignantes à la diversité des profils d'élèves, condition nécessaire de la prise en compte du rythme d'apprentissage de chacun, s'impose comme un axe incontournable de la dynamique collective à encourager et à accompagner au sein des écoles et des établissements pour ne laisser personne au bord du chemin.

De nouveaux leviers pour créer les conditions de la réussite de chacun

Il est prouvé que l'on peut générer artificiellement de la difficulté pour un élève donné en visant pour lui des objectifs d'apprentissage momentanément inaccessibles. Tous les élèves n'accèdent pas à l'abstraction au même moment.

Par exemple en mathématiques imposer de résoudre un problème en remplaçant une quantité inconnue par une lettre peut exclure tous les élèves qui ne sont pas encore prêts pour ce type de modélisation et ont besoin de prendre appui sur des stratégies plus concrètes relevant du tâtonnement. Disposer désormais de programmes qui fixent des objectifs à tenir à la fin d'un cycle de trois ans, et non pas année après année, est de nature à offrir aux professeurs une opportunité nouvelle de respecter plus aisément la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves d'une même classe. Les équipes de professeurs sont nombreuses à le vivre comme tel mais cette opportunité nouvelle se double d'une exigence professionnelle supplémentaire : devoir définir en équipe comment garantir au mieux la progressivité des apprentissages de chaque élève tout au long d'un même cycle. En effet, la dimension collective des pratiques est essentielle pour garantir l'interdisciplinarité nécessaire aux transferts et l'élaboration des progressions communes prenant réellement en compte la progressivité des apprentissages. Cependant, il faut rappeler un principe fondamental de réalité pour poursuivre les avancées sans heurter ni bloquer : dans le cadre du management des équipes, exigence et bienveillance doivent être de mise.

Enfin la scolarité obligatoire ayant pour mission de ne laisser personne au bord du chemin et donc de faire réussir tout élève, l'évaluation n'a plus de finalité de classement. Elle doit être conçue de manière à conduire, sans démagogie, tout élève à la réussite, en visant pour chacun le plus haut niveau de maîtrise. Le fait que quatre niveaux de maîtrise soient maintenant envisagés (insuffisant ; fragile ; satisfaisant ; très bonne maîtrise) ouvre de nouveaux possibles pour les professeurs, y compris en matière d'évaluation sommative. Il n'était que difficilement envisageable jusqu'à présent que les contrôles soient conçus de sorte que tout élève puisse montrer ce qu'il sait faire. Le fait que tous les élèves d'une même classe devaient réaliser, seuls et sans aide, le même contrôle, faisait partie des représentations communes en matière d'évaluation sommative. Les professeurs se résignaient donc à devoir renvoyer systématiquement à certains élèves l'image de leurs insuffisances relativement aux attendus du programme de l'année en cours. De nombreuses équipes se sentent désormais autorisées, ce qui est extrêmement précieux, à inventer d'autres termes à l'alternative en matière d'évaluation : les élèves peuvent être évalués sur des niveaux de maîtrise différents et bénéficier des coups de pouce nécessaires pour ne pas rester bloqués pendant une évaluation.

Mais il est essentiel de former tous les personnels (en formation initiale et continue) sur ce sujet sensible, afin que la dimension formatrice d'une l'évaluation valorisant l'élève à chaque instant de ses apprentissages puisse être privilégiée.

Créer au sein de l'école les conditions de la réussite de chacun : une ambition qui ne peut être tenue que collectivement

Les élèves ont besoin, pour garder confiance en eux, d'un cadre commun et sécurisant. Une trop grande diversité de pratiques individuelles est de nature à déstabiliser durablement tous ceux qui ne parviennent pas, de façon autonome, à faire du lien entre ces pratiques. De plus, mettre en œuvre les cycles d'apprentissage, permettre aux élèves de construire les compétences du socle commun, impose que les apprentissages soient aménagés plus progressivement (sur une période de trois années) et envisagés de façon plus globale (les compétences sont toutes transversales), ce qui ne peut être réalisé que collectivement. La prise en compte des espaces et des structures ainsi que leur souplesse d'évolution en fonction des besoins identifiés présente alors un caractère essentiel. C'est à l'organisation scolaire de s'adapter aux élèves et non l'inverse. Cette réflexion collective doit aussi concerner la mise en œuvre des parcours des élèves de manière à ce qu'ils soient plus efficaces et plus lisibles.

Un autre pari à relever au sein des écoles, des collèges et des réseaux école-collège est celui de l'intelligence collective. Une dynamique d'appropriation collective des questions pédagogiques est à renforcer. C'est en prenant appui sur elle que chaque acteur peut gagner en efficacité et centrer toute son énergie sur l'essentiel, à savoir le quotidien du travail avec les élèves et l'accompagnement de leur travail personnel, y compris au sein de la classe. Le pilotage pédagogique est à ce titre déterminant. Il lui revient d'organiser le collectif, de cibler des priorités, de suivre les avancées, de réguler en cas de besoin, d'engager des démarches d'autoévaluation.

Pour tous les acteurs de l'éducation, ne laisser personne au bord du chemin s'impose comme une feuille de route exigeante mais nécessaire.

Françoise MUNCK

Directrice de la pédagogie, Académie de Nantes

Texte 2 : Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 MENESR - DGESCO A1-2

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- Il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- Il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- Il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- Il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- Il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- Il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Texte 3 : Mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Cycle 2 Français - 100 % de réussite au CP

Eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Octobre 2017

RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf

Différencier ? Points de vigilance

De façon générale, différencier consiste à trouver un équilibre bénéficiant à tous.

Il s'agit bien de varier et diversifier avec rythme et souplesse : il n'existe pas de dispositif exclusif sur l'ensemble d'une journée, ni le tout individuel ni le tout collectif bien sûr, mais pas davantage une organisation seulement en ateliers ou en groupes de besoins.

Différencier n'est pas individualiser en continu, ce qui constituerait un objectif impossible à atteindre mais aussi, ferait perdre toute cohérence aux valeurs portées par l'École de la République.

Enseigner implique de naviguer entre deux modalités qui se complètent : le collectif et l'individuel.

Éviter des écueils possibles plus spécifiques au CP dédoublé

Le petit nombre d'élèves génère, de fait, un climat de classe plus apaisé, une gestion de classe plus aisée. Il est indispensable de conserver cette réalité à l'esprit car elle peut tendre à faire oublier les différences entre les élèves, à masquer l'ennui de certains, qu'ils se trouvent devant une tâche trop ou pas assez complexe.

Le petit nombre peut davantage inviter à considérer inconsciemment le groupe d'élèves seulement comme une entité unique et à éloigner l'idée d'un nécessaire questionnement permanent en termes de différenciation.

L'effectif réduit peut aussi, par exemple, inciter l'enseignant à rester trop longtemps auprès d'un seul élève en difficulté, alors que les autres attendent.

Il peut également inciter à un étayage trop fort et/ou trop constant en perdant de vue l'autonomie à faire acquérir aux élèves.

L'ensemble de ces écueils peut conduire à un manque de dynamisme, à une lenteur, à une faiblesse des interactions entre pairs et, finalement, à la perte de la plus-value que peut apporter l'enseignement en groupe plus restreint, pour peu que l'on s'en empare.

Penser son enseignement en termes de différenciation pédagogique, dans une dimension collective, doit constamment rester à l'esprit de l'enseignant en CP 100% de réussite. Le petit nombre d'élèves est une invitation forte à oser modifier ses gestes professionnels, pour répondre aux besoins des élèves et ainsi participer pleinement à l'engagement fort de notre nation en termes d'éducation.

[...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°20

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

Thème : L'école inclusive

Références :

Document n° 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire - 25 mai 2019

Document n° 2 : Extraits de la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 : unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés

Document n° 3 : Introduction du Dossier de veille de l'IFÉ (Institut Français de l'Education) • n° 127 • Janvier 2019 « Apprendre (dans) l'école inclusive » par Catherine Reverdy, Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'IFÉ

Description de la situation :

Votre classe de CE2 est la classe de référence d'un élève du dispositif ULIS de votre école, porteur d'un handicap cognitif.

Questions posées au candidat :

- Comment envisagez-vous l'inclusion de cet élève dans votre classe ?
- Avec quels collaborateurs ou partenaires allez-vous travailler ?
- De quelles ressources pédagogiques disposez-vous pour réussir l'inclusion de cet élève ?
- Selon quelles modalités devrez-vous prendre en compte les valeurs citoyennes telles que le respect de soi et le respect des autres dans le cadre de l'inclusion de cet élève ?
- En référence au document 3, quelle différence faites-vous entre « inclusion » et « éducation inclusive » ?

Document n° 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire - 25 mai 2019

Mieux accueillir les élèves en situation de handicap

Le devoir de solidarité de la Nation concerne au premier chef les élèves en situation de handicap et leur famille. Sur ce sujet, l'éducation nationale poursuit et intensifie son action, en particulier grâce à la loi pour une École de la confiance, qui vise à établir un véritable « service public de l'École inclusive ». Elle pose les bases d'une coopération plus étroite et plus efficace entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-éducatifs. Ses grandes priorités seront déclinées dans une circulaire de rentrée dédiée. La première priorité est celle d'améliorer le lien avec les familles et la qualité de la réponse qu'apporte l'institution à leurs demandes. L'organisation des services départementaux sera donc revue afin d'apporter une réponse plus rapide, sous 24 heures, aux demandes des familles. Des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (Pial) seront mis en place au niveau des circonscriptions, afin que la mise à disposition des moyens d'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) soit plus proche du terrain et adaptée au besoin de chaque élève.

Dans le même temps, les professeurs des écoles ont besoin d'être mieux accompagnés dans la prise en charge, au sein de la classe, des élèves en situation de handicap.

Dès la rentrée scolaire 2019, la plateforme Cap École inclusive proposera aux professeurs des ressources pédagogiques, immédiatement utilisables en classe. Cette plateforme leur permettra aussi de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et aménagements pédagogiques, notamment pour les élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Dans l'objectif d'améliorer la prise en compte des besoins des élèves, les académies et départements renforceront leurs plans de formation par des modules spécifiques portant sur les positionnements respectifs des AESH et des professeurs, et sur les problématiques liées à la prise en charge des élèves en situation de handicap.

Document n° 2 : Extraits de la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 « unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés »

Dispositions générales

Public visé

Les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie.

La CDAPH se prononce sur les mesures propres à assurer la formation de l'élève en situation de handicap, au vu de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle peut notamment orienter un élève vers une Ulis qui offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement

Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées.

Le projet de l'Ulis peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, d'un personnel assurant les missions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Le personnel AVS-Co fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis (défini en 1-4), à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis :

- Il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves ;
- A ce titre, il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation ;

- Il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence.

Il exerce également des missions d'accompagnement :

- Dans les actes de la vie quotidienne ;
- Dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) ;
- Dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

En conséquence, l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cette restriction ne s'applique pas lorsque cet accompagnement est induit par la nécessité de soins physiologiques permanents.

L'organisation pédagogique de l'Ulis relève d'un co-pilotage entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement. Elle est placée sous la responsabilité du directeur de l'école ou du chef d'établissement qui :

- Procède à l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH ;
- Veille au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre ;
- S'assure que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'Ulis et prend en compte les projets personnalisés de scolarisation.

L'admission de l'élève est préparée en amont par l'enseignant référent, en lien avec la famille, en transmettant le projet personnalisé de scolarisation au directeur d'école ou au chef d'établissement. Une équipe de suivi de la scolarisation telle que définie au D. 351-10 du code de l'éducation doit être réunie au cours de l'année scolaire de l'arrivée de l'élève dans le dispositif.

Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité...).

Les élèves bénéficiant de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.

Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin.

Les partenariats

La place de la famille

Le rôle de la famille est réaffirmé à chaque étape de la scolarisation de son enfant. La famille est membre de l'équipe de suivi de scolarisation, elle peut être représentée ou assistée si elle le souhaite par toute personne de son choix.

Les collectivités territoriales

- L'association des collectivités territoriales permet de créer les conditions favorables au bon fonctionnement des Ulis (disponibilité de locaux, présence de personnels de service qualifiés, financement de certaines dépenses...). Elle doit donc être activement recherchée ;
- Le transport adapté prévu aux articles R. 213-13 à R. 213-16 du code de l'éducation des élèves bénéficiant de l'Ulis, en particulier vers le lieu d'un éventuel stage professionnel ou vers le lieu d'un enseignement disciplinaire déterminé (EPS), doit faire l'objet d'une concertation préalable, notamment avec les collectivités territoriales concernées.

Les partenaires extérieurs

Dans le cadre de son PPS, l'enfant peut bénéficier d'un accompagnement par un service ou un établissement médico-social ou par des professionnels libéraux.

- Conformément à l'article L. 351-1-1 du code de l'éducation et aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services du secteur médico-social est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services.

Ainsi la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves accompagnés par un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation donne lieu à une convention.

Cette convention précise les modalités pratiques des interventions des professionnels et les moyens mis en œuvre par l'établissement ou le service au sein de l'établissement scolaire pour réaliser les actions prévues dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève.

- Les soins libéraux se déroulent prioritairement en dehors du temps scolaire dans les locaux du praticien ou au domicile de la famille. Lorsque les besoins de l'élève nécessitent que les soins se déroulent dans l'établissement scolaire, c'est-à-dire lorsqu'ils sont indispensables au bien-être ou aux besoins fondamentaux de l'élève, ce besoin est inscrit dans le PPS rédigé par la MDPH. L'intervention de ces professionnels fait l'objet d'une autorisation préalable du directeur ou du chef d'établissement.
- Les demandes d'autorisation de sortie pour motifs médicaux sont régies par la circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 relative aux modalités spécifiques concernant les sorties individuelles pour motifs médicaux dans le premier degré et aux articles R. 131-5 et L. 131-8 du code de l'éducation.

Le coordonnateur de l'Ulis

L'enseignant affecté sur le dispositif est nommé coordonnateur de l'Ulis. Cette fonction est assurée par un enseignant spécialisé, titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Il appartient à l'autorité académique compétente d'arrêter pour chaque Ulis la ou les options qui ouvrent droit à exercer dans l'Ulis considérée, le cas échéant.

L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes :

- L'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis ;
- La coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs ;
- Le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves. Sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires.

Le projet d'école ou d'établissement prend en compte et favorise le fonctionnement inclusif de l'Ulis. Le coordonnateur élabore le projet pédagogique de l'Ulis en formalisant les actions concrètes et les adaptations des contenus d'apprentissage qu'il souhaite mettre en place. Le coordonnateur planifie les interventions du personnel AVS-co, le cas échéant.

Membre à part entière de l'établissement, il fait partie de l'équipe pédagogique et participe à l'équipe de suivi de la scolarisation des élèves dont il a la charge.

Dispositions particulières

L'Ulis dans le premier degré

L'Ulis école est placée sous la responsabilité du directeur de l'école où elle est implantée. Elle est prise en compte au même titre qu'une classe de l'école dans la définition de la quotité de décharge d'enseignement du directeur.

- L'effectif des Ulis école, comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire, est limité à 12 élèves. Toutefois, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique du dispositif ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient ;
- Une attention particulière est portée par l'IA-Dasen aux écoles ayant une Ulis dans les opérations de carte scolaire ;
- Le directeur doit s'assurer que tous les enseignements relevant des programmes de l'école primaire soient dispensés et notamment les enseignements de langues vivantes étrangères ;
- Les élèves bénéficiant de l'Ulis peuvent participer aux activités péri-éducatives notamment dans le cadre du projet éducatif territorial ;
- Une attention particulière doit être portée aux transitions à chaque changement de cycle.

Document n° 3 : Introduction du Dossier de veille de l'IFÉ (Institut Français de l'Éducation) • n° 127 • Janvier 2019 « Apprendre (dans) l'école inclusive » par Catherine Reverdy, Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'IFÉ

Depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les professionnels de l'éducation se doivent de favoriser et de permettre dans les faits la scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'école ou l'établissement de secteur. Parallèlement, les termes d'inclusion puis d'école inclusive se sont imposés dans le système éducatif à la place du terme d'intégration, mais sans remplacer tout à fait le terme de scolarisation, encore utilisé actuellement. Que recouvrent ces notions ? Pourquoi a-t-on l'impression qu'elles se superposent sans s'imposer ? L'école inclusive concerne-t-elle uniquement le handicap ? Les textes internationaux évoquent l'idée plus large d'« éducation inclusive », déplaçant le problème individuel d'inclusion de chaque enfant dans un système éducatif à un problème collectif de modification de ce système pour que l'ensemble des enfants bénéficie d'une éducation de qualité, quels que soient leurs besoins. L'UNESCO (2017) définit ainsi l'inclusion par « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » et l'éducation inclusive par « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants ». De nombreux chantiers ont été ouverts en France depuis 2005, aussi bien au niveau matériel (accessibilité pratique des bâtiments), organisationnel (création des Maisons départementales des personnes handicapées) qu'au niveau pédagogique (modules de formation d'initiative nationale à destination de tous les enseignants, spécialisés ou non). Depuis quelques années, plusieurs ouvrages, revues, rapports, colloques sont publiés ou organisés sur le thème de l'école inclusive (pas moins de quatre rapports des Inspections générales cités dans ce Dossier datent de 2018). Cette prolifération de publications semble à la hauteur des demandes et des difficultés rencontrées par les enseignants, spécialisés ou non, dans la mise en application de la loi de 2005, ou plus généralement dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°21

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

Thème : L'école maternelle, la scolarisation en petite section

Références :

Texte n° 1 : **La scolarisation en petite section de maternelle** : rapport N° 2017-032/mai 2017 (extrait) Inspection générale de l'Education nationale

Texte n° 2 : **Les mots de la maternelle** (extrait) – Dossier du Ministère de l'Education nationale (septembre 2019)

Texte n° 3 : Dehaene, S (2018) **Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines**, (extrait : le don des langues)

Description de la situation : Les effets de la scolarisation obligatoire en maternelle sur les enjeux du développement du langage oral dès la petite section

Questions posées au candidat :

- En quoi la scolarisation obligatoire dès l'âge de trois ans est-elle un facteur facilitateur du développement du langage oral chez le jeune enfant ?
- En quoi cette scolarisation obligatoire rend-elle l'école maternelle « *plus efficace, plus juste et plus équitable* » ? Illustrez.
- Comment accompagner la relation école-famille dans ce processus d'acquisition du langage oral dans une volonté de co-construction ?
- En quoi le caractère obligatoire de l'école maternelle contribue-t-il au développement des valeurs de la république ?

Texte n° 1 :

La scolarisation en petite section de maternelle – Extrait du rapport N°2017-032 mai 2017

1. La scolarisation en petite section

1.1. La petite section

1.1.1. De quoi parle-t-on ?

La loi de refondation pour l'École de la République (Loi n° 2013-595) du 8 juillet 2013 donne une approche modifiée de l'identité de l'école maternelle dans deux articles, l'article L. 113-1 et l'article L. 321-2, alors que l'école maternelle n'avait pas été redéfinie depuis 1975.

Article L. 113-1

Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe infantile le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet accueil donne lieu à un dialogue avec les familles. Il est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer. Dans ces classes et ces écoles, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs d'élèves pour la rentrée.

Article L. 321-2

La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

L'État affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives. Des éléments de formation initiale et continue spécifiques sont dispensés à ce personnel dans les écoles mentionnées à l'article L. 721-1.

Au cœur de cette redéfinition, est posée la recherche **d'une école plus efficace**. En effet, les études¹ montrent que les difficultés, identifiées dès le début de la scolarité, s'aggravent avec le temps. Le niveau à l'entrée au CP pèse ainsi très fortement sur les chances d'un cursus scolaire régulier et le problème s'amplifie tout au long du parcours scolaire. En conséquence, on a assisté à une interprétation maximaliste des attendus de l'école maternelle pour donner les clés de la lecture dès que possible. Or, si l'école maternelle est une école à part entière, ses élèves sont encore de jeunes enfants dont le développement intellectuel ne saurait être dissocié de leur développement relationnel, affectif, sensoriel et moteur. C'est donc par une pédagogie adaptée que l'école maternelle doit se distinguer de l'école élémentaire. Car aller très vite, trop tôt, génère de l'échec. C'est tout l'enjeu du programme de 2015 pour l'école maternelle : l'école maternelle est une école qui s'adapte aux jeunes enfants, une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage, une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble². L'objectif de l'école maternelle n'est pas d'enseigner la lecture mais de « *préparer les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2* » (*Programme de l'école maternelle*, BO spécial n° 2 du 26 mars 2015)³.

¹ *L'école primaire - Bilan des résultats de l'École*, 2007, Haut Conseil de l'éducation.

² On lit dans le rapport annexé à la loi : « *En développant chez chacun la confiance en soi et l'envie d'apprendre, l'école maternelle doit conforter et stimuler le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux différents moyens d'expression. Elle assure une première acquisition des principes de la vie en société et de l'égalité entre les filles et les garçons.* »

³ « *La prévention des difficultés scolaires y est assurée par la stimulation et la structuration du langage oral et l'initiation à la culture écrite.* », Rapport annexé à la loi.

Le rapport annexé à la loi précise ainsi :

« Les missions de l'école maternelle seront redéfinies en lui donnant une unité par la création d'un cycle unique (petite section, moyenne section et grande section). Cette redéfinition prendra effet à la rentrée 2014. Il ne s'agit pas de refermer l'école maternelle sur elle-même, mais de lui permettre de préparer progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire. »

Le deuxième objectif est la recherche **d'une école plus juste et plus équitable**. La maternelle a pour rôle de diminuer les conséquences scolaires des inégalités sociales. Parce que les écarts liés aux conditions sociales et culturelles sont déjà très forts à trois ans, le levier sur lequel agir est celui de la scolarisation des moins de trois ans. De fait, elle a pour premier objectif de prévenir la difficulté scolaire des enfants issus de secteurs socialement défavorisés⁴. Son ciblage sur les enfants des familles éloignées de l'École, de ses codes et de son langage est explicitement lié à l'objectif de performance du système éducatif et de réussite scolaire future de ces élèves.

Avec la loi de refondation, on touche donc à la fois à **la pédagogie de l'école maternelle** et à **la population scolaire** (les moins de trois ans, les enfants socialement défavorisés). On observera que, nulle part dans les textes réglementaires, n'est évoquée une « toute petite section ». La scolarisation des enfants de moins de trois ans relève de dispositifs dédiés. La classe des « petits » est bien la première strate de l'école maternelle. C'est, en soi, une classe d'accueil qui offre la première scolarisation, permet la découverte des grands domaines d'apprentissage et notamment du langage. On entendra donc dans ce rapport par petite section le bloc des deux-quatre ans. Outre la conformité aux textes réglementaires, ce choix renvoie aux caractéristiques d'une classe d'âge particulière, les programmes opérant aussi une distinction entre les enfants de deux-quatre ans et les enfants de quatre-six ans. Ainsi dans la partie « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », peut-on lire :

« Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois - quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations.

Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes ».

⁴ Dans le rapport annexé à la loi, on peut lire : « La scolarisation précoce d'un enfant de moins de trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle est organisée dans des conditions adaptées à ses besoins. C'est en particulier un levier essentiel pour la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés. La scolarisation des moins de trois ans est très inégale selon les territoires et elle a fortement diminué ces dernières années. La cible prioritaire des élèves défavorisés n'est pas atteinte. Pour faire de l'école maternelle un atout dans la lutte contre la difficulté scolaire, l'accueil des enfants de moins de trois ans sera privilégié dans les secteurs de l'éducation prioritaire, dans les secteurs ruraux isolés et dans les départements et régions d'outre-mer. Des moyens en enseignants seront mobilisés en priorité à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature. Une meilleure formation des enseignants et un partenariat avec les collectivités compétentes permettra d'améliorer l'accueil matériel, éducatif et pédagogique de ces très jeunes enfants ».

Texte n° 2 :

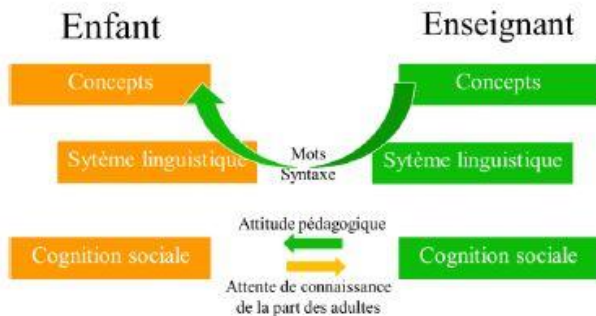
Les mots de la maternelle (extraits)

Chapitre 1 : L'apprentissage de la langue

Il est important de bien comprendre ce que recouvrent les mots « langage oral » pour structurer l'enseignement auprès des enfants.

Il existe en premier lieu **un système linguistique**. Propre à chaque langue, il définit les mots (lexique) et les règles (syntaxe) qui permettent d'ordonner les mots pour transmettre du sens (le français, l'anglais). Chaque langue repose sur un choix particulier de sons, ou phonèmes, et sur des règles pour les organiser (anglais et français n'utilisent par exemple, pas les mêmes sons pour construire des mots (le /u/ français n'existe pas en anglais et le /th/ anglais n'est pas utilisé en français ; aucun mot français ne commence par /t/, une suite de phonèmes pourtant possible au milieu du mot comme dans atlantique). Ces sons et règles constituent la phonologie de la langue.

Ce système linguistique ne suffit pas, car parler ou écrire ne sont pas des actes gratuits, et donc il est à l'interface avec deux autres systèmes, qui eux ne sont pas spécifiques d'une langue mais universels : **un système symbolique et conceptuel** (les idées que l'on veut transmettre) **et un système social** (les autres êtres humains à qui nos messages sont adressés). Chez la plupart des humains, c'est bien sûr la parole, ou langage oral, qui est le moyen essentiel de communication. Le bébé découvre très rapidement que la parole n'est pas seulement un bruit que l'on fait avec sa bouche mais un moyen pour échanger des informations avec les autres et apprendre sur le monde grâce aux autres. Cette découverte existe bien avant que l'enfant entre à l'école, mais l'école décuple cette faculté d'apprentissage en systématisant ce partage d'information entre adultes et enfants et en faisant découvrir aux enfants de nouveaux mots, donc de nouveaux concepts.



Le rôle de l'école maternelle est donc d'agir à ces trois niveaux :

1) **Améliorer l'aisance de l'enfant dans sa manipulation du système linguistique.** Deux éléments clés continuent à s'améliorer entre 3 et 6 ans, la mémoire verbale et la syntaxe qui vont permettre de passer des courtes phrases, le plus souvent à la forme active, de la petite section à des phrases longues et complexes à la fin de la grande section.

2) **Enrichir les concepts et donc le vocabulaire** pour parler des formes et des nombres, du temps, de l'espace, et des nombreuses catégories d'objets, d'animaux, et de bien d'autres choses encore. Les mots ne sont pas vains. Ils nomment les choses. Enrichir le vocabulaire améliore donc la compréhension du monde par l'enfant.

3) **Favoriser l'aisance sociale en dehors du cercle familial.** En entrant à l'école maternelle, les enfants quittent la sphère familiale. Les us et coutumes de la famille peuvent être très éloignés de ce qu'attend l'école, notamment si la famille vient d'une autre culture, ou si les mots utilisés par la famille diffèrent de ceux de l'école. Mais pour tous les enfants, l'entrée à l'école représente une étape importante pour laquelle ils ont des attentes. L'enfant n'est pas passif vis-à-vis des situations qu'il rencontre. Il a des a priori sur ce qu'il doit, ou peut, apprendre dès la petite section. Ces a priori sont bien sûr modélés par la famille, mais aussi par l'équipe pédagogique. Ils ne s'appuient pas uniquement sur le retour verbal mais sur l'ensemble des attitudes familiales et de l'école elle-même vis-à-vis des apprentissages et vis-à-vis de l'enfant lui-même, comme capable d'apprentissage.

Texte n° 3 :

Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines (extrait)

Le don des langues

[...] Ce n'est d'ailleurs pas seulement dans la modalité visuelle que s'exprime la compétence sociale des petits enfants, mais également par le biais de l'audition. En effet, dès la naissance, un bébé préfère écouter sa langue maternelle qu'une langue étrangère⁵ - un résultat proprement extraordinaire, qui implique qu'un apprentissage a eu lieu pendant la grossesse. Effectivement, dès le troisième trimestre de grossesse, le fœtus entend déjà. La mélodie du langage, filtrée par la paroi utérine, passe jusqu'à lui, et il commence à la retenir. [...]

Cette capacité innée est évidemment bien plus facile à étudier chez le bébé prématuré. Sorti du ventre de sa mère, il devient possible de l'équiper de mini-capteurs d'électroencéphalographie et de débit sanguin cérébral. On découvre alors que même un bébé prématuré de six mois et demi, donc né deux mois et demi avant terme, répond déjà au langage parlé : son cerveau détecte aussi bien le changement d'une syllabe que celui de la voix⁶.

On a longtemps pensé que l'acquisition du langage ne démarrait pas avant 1 ou 2 ans. Pourquoi ? Parce que, comme son nom latin l'indique, l'enfant nouveau-né est *in-fans* : il ne parle pas et ne laisse donc rien paraître de ses talents d'analyste. Et pourtant, sur le plan de la compréhension du langage, son cerveau est un véritable génie de statistiques. Pour le montrer, il a fallu déployer toute la panoplie des méthodes des sciences cognitives : préférence pour tel ou tel stimulus, réponse au changement, enregistrements cérébraux. On s'est alors aperçu que sa compétence était considérable. Dès la naissance, bébé fait la différence entre la plupart des voyelles et des consonnes de toutes les langues du monde. Il les perçoit déjà comme des catégories : entre les syllabes /ba/, /da/ et /ga/, même si le son varie continûment, son cerveau les traite déjà comme des catégories distinctes, séparées par des frontières qui se situent au même endroit que chez l'adulte.

Sous l'influence de l'environnement, ces compétences précoces, innées, vont se spécialiser tout au long de la première année de vie. Très vite, bébé repère que certains sons ne sont pas utilisés dans sa langue maternelle : en Angleterre pas besoin de faire la différence entre « u » et « ou » ; au Japon, la distinction entre un « r » et un « l » est inutile. En quelques mois (six pour les voyelles, douze pour les consonnes), le cerveau du bébé fait ainsi le tri entre ses hypothèses de départ et ne conserve que les phonèmes utiles aux langues qui l'entourent.

Mais ce n'est pas tout : il apprend également ses premiers mots. Comment les repère-t-il ? D'abord, il détecte les variations de prosodie, qui font que la voix du locuteur monte, descend, s'arrête... et marque ainsi les frontières des mots et des phrases. Un autre mécanisme consiste à identifier quels groupes de sons se suivent fréquemment. Là encore, le bébé se comporte comme un statisticien en herbe. Il s'aperçoit, par exemple, que la syllabe /bi/ est souvent suivie de /be/, elle-même suivie de /ron/. Un rapide calcul de probabilités lui montre que cela ne peut pas être le fruit du hasard : ces syllabes se suivent avec une probabilité trop élevée, elles doivent former un mot, « bi-be-ron » - et c'est ainsi que ce mot s'ajoute au vocabulaire de l'enfant et pourra ensuite être mis en relation avec un objet précis que l'adulte est en train de nommer⁷. Dès 6 mois, l'enfant connaît déjà les mots qui reviennent régulièrement dans son environnement, tels que bébé, papa, maman, biberon, pied, boire, couche, etc. Ces mots vont s'imprimer dans sa mémoire à tel point qu'à l'âge adulte, ils conserveront un statut particulier, et continueront d'être traités plus efficacement que d'autres mots de sens, de sonorité et de fréquence comparables, mais acquis plus tardivement.

Très vite, la même analyse statistique permet au bébé d'identifier que certains mots reviennent plus fréquemment que d'autres : ce sont les petits mots grammaticaux comme les déterminants (le, la, des, du...) et les pronoms (je, tu, il, on...). Dès la fin de sa première année, un bébé en connaît déjà un bon paquet, et il s'en sert pour repérer les autres mots. S'il entend, par exemple, sa maman dire : « Je prépare des gnocchis », il sait en détacher les petits mots connus, « je » et « des », et, par élimination, découvrir que « prépare » et « gnocchis » sont aussi des mots. Très vite, il comprendra qu'après « le » vient souvent un nom, et après « je » un verbe – en sorte que vers 20 mois, il sera choqué si on lui dit des fausses phrases comme « je biberon » ou « le finit »⁸.

Bien sûr, l'analyse probabiliste ne marche pas à tous les coups, et c'est ainsi que le vocabulaire s'enrichit également de faux mots (« Un navion ; regarde le navion ! »). Néanmoins, par approximations successives, l'enfant parvient à dépasser n'importe quel algorithme actuel d'intelligence artificielle. Lorsqu'il souffle sa

⁵ Un bébé de 4 jours préfère écouter sa langue maternelle : Mehler *et al.*, 1988.

⁶ Latéralisation du langage et de la voix chez le prématuré : Mahmoudzadeh *et al.*, 2013.

⁷ Segmentation des mots chez le bébé : Hay, Pelucchi, Graf Estes & Saffran, 2011 ; Saffran, Aslin & Newport, 1996.

⁸ Détection des violations grammaticales comme « je biberon » chez le jeune enfant : Bernal, Dehaene-Lambertz, Millotte & Christophe, 2010.

première bougie, il a déjà posé les bases des principales règles de sa langue maternelle, et ce à tous les niveaux, depuis les sons élémentaires (les phonèmes) jusqu'à la mélodie (la prosodie), au vocabulaire (le lexique mental) et aux règles de grammaire (la syntaxe).

Aucune autre espèce de primate ne présente de telles capacités. L'expérience a été tentée plusieurs fois : plusieurs couples de scientifiques ont adopté un bébé chimpanzé, l'ont traité comme un membre de leur famille, en lui parlant en anglais ou en langue des signes, ou encore avec des symboles visuels... pour s'apercevoir, quelques années plus tard, qu'aucun de ces animaux ne maîtrisait un langage digne de ce nom : tout au plus connaissaient-ils quelques centaines de mots⁹. Le linguiste Noam Chomsky a donc raison de postuler que notre espèce possède un *language acquisition device*, un système spécialisé pour l'acquisition du langage qui se déclenche automatiquement dans les premières années de la vie. Comme le disait déjà Darwin dans *L'Ascendance de l'homme*, « le langage n'est certainement pas un instinct dans le sens propre du mot, car tout langage doit être appris », mais c'est « une tendance instinctive à acquérir un art ». Ce qui est inné en nous, c'est l'instinct d'apprendre une langue, quelle qu'elle soit – un instinct tellement irrésistible que le langage apparaît spontanément, en quelques générations, chez les humains qui en sont dépourvus. Dans les communautés de sourds, la langue des signes apparaît spontanément et, dès la seconde génération, elle possède déjà des caractéristiques linguistiques universelles¹⁰. [...]

⁹ Echec de l'apprentissage du langage chez l'animal, voir par exemple : Penn, Holyoak & Povinelli, 2008 ; Terrace, Petitto, Sanders & Bever, 1979 ; Yang, 2013.

¹⁰ Emergence rapide du langage dans les communautés de personnes sourdes : Senghas, Kita & Özyürek, 2004.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°22

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

Thème : L'enseignement de la lecture

Références :

Document 1 : Note d'information n°17.24 (décembre 2017) - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) – PIRLS 2016 - Extrait

Document 2 : Extrait de la conférence de presse de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, tenue le 5 décembre 2017 à l'occasion de la présentation des résultats de PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study)

Document 3 : Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle - arrêté du 18-2-2015 - Extrait

Document 4 : Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11- 2015 – Extraits des annexes 1 et 2 : programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

Document 5 : Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » organisée en mars 2016 par le conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé/ENS de Lyon) - Extrait de la fiche « Compréhension en lecture »

Document 6 : Extrait du site d'information éducative « Le café pédagogique » du mardi 17/10/17 : Roland Goigoux –Lecture : Répondre aux interrogations du moment, propos recueillis par F.Jarraud

Description de la situation :

La maîtrise de la lecture est une composante essentielle de la réussite scolaire. Les résultats des enquêtes internationales restent pourtant insatisfaisants. Des préconisations et recommandations visent à améliorer l'efficacité de cet enseignement à l'école.

Questions posées au candidat :

- Quelle problématique, quels questionnements autour de l'enseignement de la lecture ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves ? Quels sont les savoirs sur l'enseignement du lire-écrire qui font consensus ?
- Dans ce domaine, en quoi des évolutions sont-elles nécessaires pour la construction des futurs citoyens ? Quels enjeux pour l'école ?

Document 1 : Extrait de la note d'information n°17.24 (décembre 2017) - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) – PIRLS 2016

**PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit
Évolution des performances sur quinze ans**

L'étude internationale PIRLS 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points).

Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente -14 points sur la période de quinze ans. Les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (- 22 points) que celles des textes narratifs (- 6 points).

Les processus de compréhension les plus complexes (« Interpréter » et « Apprécier ») baissent davantage (- 21 points) que les plus simples (« Prélever » et « Inférer », - 8 points).

Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

...

Document 2 : Extrait de la conférence de presse de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, tenue le 5 décembre à l'occasion de la présentation des résultats de PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study)

« Les résultats de l'enquête internationale PIRLS, qui mesure le niveau en compréhension de l'écrit des élèves de CM1, sont une nouvelle fois insatisfaisants. Non seulement les résultats de nos élèves sont en baisse mais ils sont également en baisse par rapport à ceux des autres pays européens qui ont participé à l'enquête. Contrairement à nous, certains d'entre eux voient leurs résultats progresser fortement.

Pour n'être pas nouvelle, cette tendance n'en est pas moins une préoccupation majeure. Nous ne pouvons pas nous résoudre à ce que, enquête après enquête, la France glisse vers les profondeurs des classements. Aussi, l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) par tous les élèves de notre pays est un impératif au cœur des politiques d'éducation. Plus que jamais, cet impératif doit être l'enjeu d'une mobilisation collective, en agissant au plus tôt, avant que les difficultés ne s'enracinent. Je sais que les professeurs font parfois face à des situations très difficiles. Aussi, je serai à leurs côtés pour les soutenir dans leur tâche, qui est fondamentale pour la Nation.

...

Face à l'ampleur du défi, cette politique se double d'un volontarisme pédagogique au bénéfice de tous les élèves. Cela passe par le déploiement de pédagogies explicites, progressives et structurées fondées sur l'expérience, la recherche et la comparaison internationale.

...

Pour les élèves dont la scolarité est déjà bien engagée, nous devons également agir. L'heure hebdomadaire que les professeurs des écoles utilisent pour des activités pédagogiques complémentaires (APC) sera entièrement consacrée à la compréhension de l'écrit. Au collège, les élèves dont les évaluations de novembre soulignent des faiblesses en compréhension de l'écrit auront au moins deux heures d'accompagnement personnalisé dédiées à cette compétence indispensable pour continuer leur scolarité dans de bonnes conditions.

Pour faire face à ce défi majeur que constitue la maîtrise par tous les enfants des savoirs fondamentaux, nous devons nous rassembler. C'est dans cet esprit de confiance que nous pourrons faire progresser notre École. »

Jean-Michel Blanquer
Ministre de l'Éducation nationale

Document 3 : Extrait du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.
- Le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture au cycle 2.

...

**Document 4 : Extraits des annexes 1 et 2 du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)
Lecture et compréhension de l'écrit**

Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Leur acquisition s'effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres apprentissages ; néanmoins, le cycle 2 constitue une période déterminante.

Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée.

Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être nombreuses et fréquentes. Ce sont des « gammes » indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures réitérées ou la lecture de textes apparentés conduisent à une automatisation progressive. L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

...

La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques.

...

**Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)
Lecture et compréhension de l'écrit**

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le travail sur le code doit donc se poursuivre pour les élèves qui en auraient encore besoin ainsi que l'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse.

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes, des extraits de texte, affiches, blogs), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (reformulation, réponses à des questions, notes, schémas...) ou de l'écriture créative qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Enfin, lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux.

...

Document 5 : Extrait de la fiche « Compréhension en lecture » - Principales recommandations suite à la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » organisée en mars 2016 par le conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé/ENS de Lyon)

Compréhension en lecture

CHIFFRES CLÉS

En 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire : ils ne sont pas en capacité d'identifier le sujet principal d'un texte, de comprendre des informations implicites et de lier deux informations explicitées séparées dans le texte (CEDRE 2015).

À l'entrée en 6e, un élève sur cinq avait des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant (stable depuis 2007) (Depp 2015 – réponses au test SPEC 6).

40,5 % des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture ; 21,5 % sont même en grande difficulté. Les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont très importants (PISA 2015).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

Portant l'attention sur les éléments fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire, les recommandations s'articulent autour de 6 axes.

1. Identifier les mots

Enseigner le principe alphabétique et acquérir la capacité d'analyser les mots à l'oral pour en identifier les composants phonologiques (les syllabes puis les phonèmes) dès la grande section de l'école maternelle.

Introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes, dès le début du CP, afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome.

Faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP.

Faire lire régulièrement les élèves à haute voix.

Poursuivre l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits tout au long du cycle 2, voire du cycle 3.

2. Développer la compréhension

Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.

Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, types de textes), dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

3 Préparer « l'entrée en littérature »

Enseigner l'identification des différents types de textes (poème, roman, texte documentaire, etc.) et inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques.

4 Lire pour apprendre

Consacrer un temps d'apprentissage à la lecture des textes dans chaque discipline.

Développer des stratégies de lecture-compréhension.

Contribuer à la lecture de documents dans toutes les matières et participer à des projets interdisciplinaires.

5 Lire à l'heure du numérique

Former les enseignants à l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques.

Assurer le développement d'habiletés complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique.

6 Prendre en compte la diversité des élèves

Faire de l'accès aux compétences de lecture et de compréhension un objectif prioritaire pour tous les élèves, y compris les élèves en difficulté scolaire.

Identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour ensuite proposer des démarches et des outils adaptés, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

...

Document 6 : Extrait du site « Le café pédagogique » du mardi 17 octobre 2017 « Roland Goigoux - Lecture : répondre aux interrogations du moment » - Propos recueillis par François Jarraud

...Roland Goigoux, auteur du récent rapport « Lire Ecrire », revient sur cet enseignement dans une conférence filmée, diffusée par le Centre A Savary, qui fait date... Il revient pour le Café pédagogique sur la genèse de cette publication et l'état des lieux du débat...

...

Vous évoquez dans la vidéo les neurosciences ; sont-elles en faveur de la syllabique ?

Les neurosciences sont surtout en débat avec la psychologie cognitive dont elles essaient de voir si les modèles sont solides et compatibles avec ce que l'on sait du fonctionnement neuronal. Il y a un consensus en faveur d'un enseignement explicite et progressif des correspondances phonèmes graphèmes. Si c'est cela la méthode syllabique alors je suis pour. Mais on joue sur les mots.

Je propose dans la conférence de différencier entre "méthode syllabique stricte" et une "approche de type syllabique", définie comme un enseignement explicite et progressif des correspondances phonèmes graphèmes.

Quels sont les apports des neurosciences à l'enseignement de la lecture ?

Elles ont validé les modèles de la psychologie cognitive. Elles nous permettent de mieux comprendre la notion de spécialisation des aires cérébrales. Les humains ne sont pas génétiquement programmés pour apprendre à lire et à écrire, à la différence d'autres apprentissages comme la parole. C'est en réorganisant des aires cérébrales comme celle de la reconnaissance du visage que la lecture se construit en lien avec les compétences orales. Cela il n'y a que les neurosciences qui peuvent l'attester. Ça a comme conséquence la nécessité d'un enseignement explicite de la lecture.

Avec l'enquête « Lire Ecrire », qui donne des indications sur les questions de rythme et d'ordre pour cet enseignement en classe, on voit la complémentarité entre psychologie cognitive, pédagogie et neurosciences. Les recherches se complètent. Par contre il peut y avoir des enjeux dans la communauté des chercheurs pour l'accès aux financements. Si ceux-ci étaient réservés aux neurosciences cela poserait problème.

Est-ce normal qu'on soit encore dans un débat entre syllabique et globale ?

Cela dépend des médias. Mais il faut armer les enseignants pour leur dialogue avec les parents. ... Par exemple bien préciser que l'enseignant fait de "la reconnaissance orthographique de mots entiers". Comme la syllabe est indispensable pour cet apprentissage, ne pas hésiter à utiliser le mot syllabique.

Dans cette conférence vous insistez sur l'importance des travaux d'écriture et pas seulement la lecture.

Les travaux de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation convergent pour montrer que les activités d'encodage aident beaucoup d'élèves à comprendre le fonctionnement du système. Il faut que le maître y consacre un temps régulier quotidien, ce qui n'est pas toujours le cas. C'est aussi le rôle de la conférence que de mettre les enseignants en alerte.

Ne focalise-t-on pas trop sur les méthodes d'enseignement aux dépens d'autres facteurs qui pèsent sur les apprentissages comme les facteurs sociaux ou les politiques culturelles par exemple ?

Bien sûr. Mais si on ne veut pas seulement le déplorer il faut regarder ce que l'école peut faire pour compenser les inégalités sociales par exemple. Par exemple il y a des besoins criants en ce qui concerne la compréhension du vocabulaire. C'est là que l'impact social est le plus fort

...

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°23

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

Thème : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

Références :

Document n° 1 : Extrait de la note de service n°2019-086 du 28-5 2019 « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle ».

Document n° 2 : Extrait du guide pour l'enseignement des langues vivantes « Oser les langues vivantes étrangères à l'école » Juillet 2019.

Document n° 3 : Extrait des ressources Eduscol 2016 Langues vivantes « Situation d'évaluation de l'oral en anglais ».

Description de la situation : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

Questions posées au candidat :

- L'enseignement des langues vivantes étrangères est-il comparable à l'enseignement d'autres disciplines dans le premier degré ?
- Quelles spécificités pour cet enseignement à l'école maternelle ?
- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue vivante étrangère : quels obstacles pour l'enseignant et pour l'élève ?
- Quoi et comment évaluer les compétences en langue vivante étrangère ?

Document n° 1 : Extrait de la note de service n°2019-086 du 28-5 2019 « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle »

L'éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle.

La présente note décline les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections.

Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

Cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.

Apprendre en jouant

Le jeu, au-delà du plaisir qu'il suscite, est une nécessité pour l'enfant. Puissant moteur d'apprentissage, il favorise l'attention, développe les habiletés motrices et permet à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Ainsi, jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. L'enfant, par son corps et par sa voix, par le rythme battu ou les gestes à accomplir, développe sa conscience de la notion du temps, du rythme, de la mélodie propres à une langue.

Apprendre en réfléchissant

L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu'il y a des sons en français qui n'existent pas en anglais, est-ce qu'il y a des sons en anglais qui n'existent pas en français ?) ; le professeur est alors en mesure d'observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions.

De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques.

On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

Apprendre en s'exerçant

Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r /, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.

Apprendre en mémorisant et en se remémorant

Mémoriser - Les facultés mnésiques des très jeunes élèves sont également sollicitées pour introduire des comptines et chants en LVE qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes pour faciliter leur mise en mémoire.

Ce faisant, le professeur contribue à « enrichir l'imaginaire musical des enfants », en les confrontant à la diversité des univers musicaux pour exercer l'oreille, affiner l'écoute et entraîner la mémoire auditive (découverte d'instruments, d'extraits d'œuvres).

Le recours aux « boîtes à histoires », permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés, facilite également la mémorisation. On peut, par exemple, raconter d'abord en français, puis dans un second temps raconter la même histoire dans une LVE. On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique.

Se remémorer, évoquer - On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs.

C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin...

Document n° 2 : Extrait du guide pour l'enseignement des langues vivantes « Oser les langues vivantes étrangères à l'école »

L'enseignement-apprentissage des langues vivantes en France s'appuie sur les programmes nationaux.

Le Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, définit les programmes d'enseignement de langues vivantes de l'école élémentaire et du collège entrés en vigueur à la rentrée 2016, et précise que : « Les attendus en fin de cycle 3, incluant désormais la classe de sixième, sont le niveau A1 pour tous les élèves dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités selon le profil de l'élève. »

Ces cinq activités langagières sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL). On distingue compréhensions de l'oral et de l'écrit, expression écrite et expression orale en continu et en interaction. Pour chaque cycle de l'école élémentaire, les niveaux de maîtrise visés sont ceux décrits dans le CECRL. Ce document de cadrage a été publié en 2001 et un volume complémentaire a été ajouté en 2018 et sont précisés de la page 18 à la page 22 du guide.

Le CECRL a été rédigé, à la demande du Conseil de l'Europe, par des chercheurs qui proposent une réflexion autour de l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Ils partent d'un certain nombre de questions générales sur la communication, questions qui ont toute leur place à l'école.

Apprendre une langue pour communiquer ? Communiquer pour apprendre une langue ?

Le CECRL a mis en avant la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions avec les autres.

La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale.

Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en contexte, avec une intention spécifique qui lui donne un sens (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est multimodale (on parle de canal verbal, vocal ou gestuel).

Par ailleurs, la communication s'appuie sur plusieurs composantes : la linguistique (le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe), la socio-linguistique (les codes sociaux de la communication) et enfin la pragmatique (les aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs).

La notion de plaisir est primordiale et celle-ci dépend largement du sentiment d'auto-efficacité. Selon le chercheur Albert Bandura, le fait de « se sentir capable de » est l'essence même de l'action et de la capacité à persévérer. Les recherches menées dans les classes de primaire semblent avoir ceci en commun que les élèves qui étudient les langues sont toujours très enthousiastes.

Les freins qui existent parfois dans les autres disciplines sont souvent levés lors de la séance de langues, comme si le passage à une autre langue permettait de remettre les compteurs à zéro.

Les conditions favorables aux apprentissages

Plaisir d'apprendre et confiance en soi

Certains facteurs sont particulièrement favorables aux apprentissages : le plaisir, la confiance en soi, le besoin, tandis que d'autres comme la peur, l'anxiété, le manque de confiance en soi sont au contraire néfastes.

Le développement des travaux de groupe et la mise en action des élèves, en ateliers dirigés ou en autonomie, sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage des langues.

Le travail entre pairs permet l'expérimentation, le jeu d'essai-erreur si important chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle et que doit pouvoir expérimenter l'élève à l'école élémentaire.

- Créer un environnement et un climat propice – éducol

Exposition et entraînement réguliers

La périodicité de l'entraînement est également susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages.

Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par semaine il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes.

Au cycle 2, on préférera des séances de 15 à 20 minutes chaque jour et au cycle 3, des séances pouvant aller jusqu'à 30 minutes.

Si une part de rituel dans la séance de langue rassure les élèves, sur leur capacité à reproduire et reconnaître des énoncés notamment, la diversification des modalités d'apprentissage permet à chacun de s'approprier au mieux la nouveauté : en mode tour à tour collectif, individuel, à deux ou en groupe ; en situation de réception (compréhension), de production (expression) et de réflexion sur la langue ; en séance de langue et en reprise par le croisement avec un autre domaine d'enseignement.

Document n° 3 : Extrait des ressources Eduscol 2016 Langues vivantes « Situation d'évaluation de l'oral en anglais »

Situation d'évaluation proposée

Il s'agit d'un moment d'évaluation sous forme ritualisée soit en début de journée, soit lors du démarrage d'une activité.

Cette situation peut être proposée en CE2 voire en fin de CE1.

Les élèves peuvent être évalués tout au long de la période à raison d'un élève par demi-journée sur les deux situations proposées par exemple.

Au quotidien, l'enseignant peut ainsi consacrer un temps bref à l'évaluation du parler en continu dans une activité porteuse de sens et motivante pour les élèves.

Matériel nécessaire : emploi du temps en français, pictogrammes des disciplines et du matériel, et éventuellement pour les CE2, étiquettes-mots des disciplines et du matériel en anglais.

Situation 1

Il s'agit pour un élève de présenter à la classe en début de journée les différents domaines qui constituent l'emploi du temps.

Au préalable, l'enseignant aura affiché au tableau l'emploi du temps de la journée à l'aide de pictogrammes représentant les activités. L'élève décline les plages de l'emploi du temps et les énumère sous la forme :

- This is the programme for today/this morning/this afternoon...and...and....
- Have a nice day/morning/afternoon !

C'est l'expression orale qui est visée. L'utilisation des pictogrammes sans écrit est nécessaire pour la mobilisation du lexique des domaines scolaires.

L'enseignant accompagnera la production des formulations (lexique et structures de phrase).

Critères d'évaluation de la situation 1 :

- Niveau 1 : insuffisant - une ou deux discipline(s) énoncée(s) sans formulation.
- Niveau 2 : fragile - au moins trois disciplines sans formulation.
- Niveau 3 : satisfaisant - énumération des disciplines avec la formulation « This is the programme for today... ».
- Niveau 4 : très bonne maîtrise : énumération des disciplines avec les formulations attendues.

Situation 2

Il s'agit de donner l'occasion à un élève d'annoncer à la classe le matériel nécessaire pour réaliser une activité d'apprentissage.

Un court questionnement en anglais est introduit lors de la transition entre deux activités. Les formulations suivantes sont utilisées :

- Now it's (ex. mathematics) time !
- Let's go to (place)
- Have you got your... (specific material) ?
- Are you ready ?

Les questions peuvent être posées à un élève ou à l'ensemble de la classe.

Exemples :

À partir de l'étiquette « piscine », les formulations suivantes sont attendues :

- Now it's swimming time.
- Have you got your swimming costume ? (Yes I have)
- Great ! Let's go to the swimming pool !

À partir de l'étiquette « EPS » :

- Now it's PE time.
- Have you got sport shoes ? (Yes I have)
- Great ! Let's go to the sports hall !

Critères d'évaluation de la situation 2

- Niveau 1 : insuffisant - aucune phrase correcte sur les trois possibles, utilisation d'éléments lexicaux isolés.
- Niveau 2 : fragile - maîtrise d'une formulation complète et d'éléments de lexique isolés.
- Niveau 3 : satisfaisant - maîtrise de deux formulations complètes et du lexique visé.
- Niveau 4 : très bonne maîtrise - maîtrise des trois structures verbales et du lexique visés.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°24

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

Thème : L'enseignement des Langues Vivantes Etrangères (LVE)

Références :

Texte n°1 : Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée 2019, Les priorités pour l'école primaire (extrait)

Texte n°2 : Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycle 2, cycle 3, MENJ, Juillet 2019, (extrait), pp. 9-10 et pp. 24-25

Texte n°3 : Recommandations pédagogiques, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019

Description de la situation :

Le continuum en langue vivante nécessite une élaboration.

Questions posées au candidat :

- Quel est l'enjeu de l'enseignement des langues vivantes dès l'école maternelle ?
- Comment assurer un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide, dès la moyenne section ?

Texte n° 1 : Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée 2019, Les priorités pour l'école primaire (extrait)

[...] 4. Conforter l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères

Le rapport de Chantal Manes et Alex Taylor, intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*, indique que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement. À l'école maternelle, les élèves bénéficient d'un premier éveil à la diversité linguistique, en les exposant à des langues variées, en s'intéressant à la musicalité, à la phonologie et à l'accentuation de la langue. C'est le commencement, pour l'élève, d'un parcours linguistique continu. La recommandation publiée conjointement avec cette circulaire précise les modalités de mise en œuvre de cet éveil aux langues à l'école maternelle et pose les premiers jalons d'un apprentissage structuré fondé sur la régularité de séances courtes d'enseignement. À partir du cours préparatoire, cet enseignement est encadré par les programmes. Il se poursuit tout au long des cycles 2 et 3. Un guide spécifique sera transmis avant la fin de l'année scolaire. Cet engagement pour les langues vivantes sera traduit dans les plans académiques et départementaux de formation. [...]

Texte n° 2 : Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycle 2, cycle 3, MENJ, Juillet 2019, (extrait), pp. 9-10 et pp. 24-25

La progressivité de l'enseignement et de l'apprentissage

Lev Vygotsky parle de la zone proximale de développement, c'est à dire qu'il s'agit de proposer à l'élève un objet d'étude qui est à un niveau immédiatement supérieur à celui qu'il maîtrise déjà et qui permet une progression. Ce développement est facilité par l'interaction avec un adulte ou avec un pair qui propose ce que Jérôme Bruner nomme un étayage.

Ainsi quand on demande à l'élève : *What's your favourite ice-cream flavour ?* , on peut accompagner son développement en proposant un étayage sous la forme de propositions : *Do you prefer strawberry, chocolate or vanilla?*. L'apprentissage se construit alors progressivement avec, en premier lieu, la possibilité pour l'élève de choisir parmi une liste de propositions puis, après cette phase d'entraînement, la capacité à répondre directement à la question initiale et, enfin, à exprimer ses goûts de manière spontanée : *I like strawberry ice-cream.*

L'enfant apprend ainsi avec l'aide d'une intervention tutoriale, celle-ci pouvant venir du professeur ou d'un autre élève.

Les conditions favorables aux apprentissages

Plaisir d'apprendre et confiance en soi

Certains facteurs sont particulièrement favorables aux apprentissages : le plaisir, la confiance en soi, le besoin, tandis que d'autres comme la peur, l'anxiété, le manque de confiance en soi sont au contraire néfastes. Le développement des travaux de groupe et la mise en action des élèves, en ateliers dirigés ou en autonomie, sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage des langues. Le travail entre pairs permet l'expérimentation, le jeu d'essai-

erreur si important chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle et que doit pouvoir expérimenter l'élève à l'école élémentaire.

Exposition et entraînement réguliers

La périodicité de l'entraînement est également susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages. Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par semaine il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes. Au cycle 2, on préférera des séances de 15 à 20 minutes chaque jour et au cycle 3, des séances pouvant aller jusqu'à 30 minutes. Plusieurs autres situations de classe peuvent également être exploitées pour renforcer l'exposition aux langues étrangères : certains rituels, les séances d'EPS, les séances d'éducation musicale, d'arts plastiques ou même de géographie, ou encore lors d'un projet pluridisciplinaire mené avec une autre classe par exemple.

Si une part de rituel dans la séance de langue rassure les élèves, sur leur capacité à reproduire et reconnaître des énoncés notamment, la diversification des modalités d'apprentissage permet à chacun de s'approprier au mieux la nouveauté : en mode tour à tour collectif, individuel, à deux ou en groupe ; en situation de réception (compréhension), de production (expression) et de réflexion sur la langue ; en séance de langue et en reprise par le croisement avec un autre domaine d'enseignement. La diversification des approches soutient l'intérêt, permet de réactiver des connaissances et sollicite des processus d'acquisition variés

Environnement propice aux langues vivantes dans l'école et continuité du parcours de l'élève.

Les langues vivantes peuvent constituer un axe fort du projet d'école et être présentes et bien visibles dans les locaux et sur le site Web s'il existe, par les affichages réalisés dans le hall, le préau, les couloirs et les salles de classe, par un double affichage des locaux et noms ; par la présence d'albums, de livres, de CD et de jeux en langues étrangères dans la bibliothèque centre documentaire (BCD) et dans les différentes classes.

Un projet partagé par toute l'équipe enseignante renforce la cohérence de l'apprentissage en créant un continuum en langue vivante qui permettra à l'élève de construire les compétences nécessaires pour valider les attendus. Ce parcours est idéalement élaboré en conseil de cycles 2 et 3, s'inscrit dans le projet d'école et est un axe de travail du Conseil École-Collège.

L'objectif est que l'élève suive tout au long de sa scolarité un parcours cohérent d'apprentissage d'une langue vivante.

Cette continuité des parcours au bénéfice de l'élève résulte de choix faits et portés par les équipes : elle implique le choix de la langue étudiée dans l'école, une transmission d'informations entre professeurs d'une même école, une concertation avec les établissements en aval de l'école et avec les autorités compétentes en matière d'offre de formation en langues dans les territoires. [...]

Fiche méthodologique

Ce guide vise à aider les professeurs de façon concrète et claire. Sont donc précisés :

- Les activités langagières travaillées en classe ;
- La thématique du programme ;

- Les connaissances et les compétences associées, les attendus de la part de l'élève pour aider le professeur à construire des situations d'entraînement et d'évaluation ;
- Les objectifs linguistiques et la langue travaillée lors de la séquence qui constituent des repères essentiels pour le professeur ;
- Les supports (audio, texte, vidéo) ;
- Le matériel nécessaire pour la mise en œuvre des séances.

Les exemples proposés peuvent être transposés à d'autres thématiques et visent à mettre en évidence quelques moments clés communs à toute séance de langue :

- Phase de rituels de début de séance ;
- Découverte de la thématique ou phase de rappel ;
- Phase de mémorisation par la répétition, par le jeu notamment ;
- Appropriation de la langue travaillée grâce à différents ateliers de manipulation ;
- Mise en voix, interprétation.

Une série de questions simples peut guider les professeurs dans la mise en œuvre de l'enseignement des langues vivantes à l'école :

- Que savent dire/faire les élèves en fin de séance ?
- Qu'ont appris les élèves en fin de séance ?
- Comment remobiliser ce que les élèves ont appris sur le moyen terme ? sur le plus long terme ?

Construire une progression

Le professeur des écoles veillera à mettre en place des séquences et des situations d'apprentissage dont le sens est compris par les élèves et qui les motivent. Il est important que les apprentissages passent également par la mémorisation, afin d'enrichir le lexique et d'automatiser progressivement la phonologie et les structures propres à la langue étudiée.

Bâtir une séquence

À chaque séquence correspond un scénario pédagogique qui comporte une série situations de communication ; ce scénario est fédéré par un projet permettant à l'élève de réinvestir les compétences et les connaissances travaillées. Chaque séquence est donc au service du développement de compétences et de connaissances. Elle alterne les formes sociales de travail des élèves (travail individuel, en plénière, en binômes, en petits groupes,...) qui sont adaptées à l'activité réalisée. En cela, eTwinning peut constituer un espace idéal pour mener des projets en langue avec des partenaires européens. Ces projets reposent sur des enjeux de communication concrets pour les élèves, ils peuvent être menés sur le court ou le moyen terme.

Texte n° 3 : Recommandations pédagogiques, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019

Le rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE). L'immense richesse perceptive des très jeunes enfants permet en effet de les sensibiliser, dès l'école maternelle, aux sonorités de différentes langues.

Le rapport précise également qu'au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun.

L'éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle.

La présente note décline les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections.

Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

[...]

Mettre en œuvre au sein de la classe une démarche pédagogique respectueuse du développement du jeune élève

L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les plus jeunes à une autre langue que le français. Il est recommandé de s'appuyer sur un personnage fictif (marionnette, mascotte, professeur revêtant un accessoire typique, etc.).

L'usage de supports authentiques variés et adaptés aux jeunes élèves est à privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence.

Apprendre en jouant

Le jeu, au-delà du plaisir qu'il suscite, est une nécessité pour l'enfant. Puissant moteur d'apprentissage, il favorise l'attention, développe les habiletés motrices et permet à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Ainsi, jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. L'enfant, par son corps et par sa voix, par le rythme battu ou les gestes à accomplir, développe sa conscience de la notion du temps, du rythme, de la mélodie propres à une langue. On peut également s'appuyer sur des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE.

Apprendre en réfléchissant

L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu'il y a des sons en français qui n'existent pas en anglais, est-ce qu'il y a des sons en anglais qui n'existent pas en français ?) ; le professeur est alors en mesure d'observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions.

De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques.

On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

Apprendre en s'exerçant

Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r/, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.

Apprendre en mémorisant et en se remémorant

Mémoriser - Les facultés mnésiques des très jeunes élèves sont également sollicitées pour introduire des comptines et chants en LVE qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes pour faciliter leur mise en mémoire.

Ce faisant, le professeur contribue à « enrichir l'imaginaire musical des enfants », en les confrontant à la diversité des univers musicaux pour exercer l'oreille, affiner l'écoute et entraîner la mémoire auditive (découverte d'instruments, d'extraits d'œuvres).

Le recours aux « boîtes à histoires », permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés, facilite également la mémorisation. On peut, par exemple, raconter d'abord en français, puis dans un second temps raconter la même histoire dans une LVE. On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique.

Se remémorer, évoquer - On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs.

C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique ouvre un parcours qui se poursuivra sur l'intégralité de la scolarité des élèves. Ces premiers jalons, posés dès la moyenne section et dont la continuité sera assurée en grande section puis au cycle 2, permettent aux élèves de débiter un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide. En cela, la participation des élèves à des projets comme la semaine des langues vivantes qui se tient chaque année au mois de mai est un moment privilégié pour mener un projet de classe ou d'école concret.

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°25

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

Thème : L'évaluation des apprentissages

Références :

Texte n° 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire - 25 mai 2019

Texte n° 2 : Annexe 1 de l'arrêté du 31 décembre 2015 fixant les contenus du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège

Texte n° 3 : Article 8 du décret 2015-1929 du 31 décembre 2015 fixant les contenus du carnet de suivi des apprentissages et de la synthèse des acquis scolaires

Texte n° 4 : Extraits du support de la conférence donnée par Monsieur Christophe MARSOLLIER le 14 octobre 2016 sur les enjeux de la qualité de la relation pédagogique dans l'évaluation des travaux individuels et collectifs des élèves

Description de la situation :

En charge d'une classe de CP, vous devez évaluer les apprentissages de vos élèves.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les objectifs des évaluations nationales de septembre au CP et comment envisagez-vous d'exploiter les résultats de vos élèves ?
- Quelles articulations entre les évaluations de classe, les évaluations nationales et le renseignement du livret scolaire unique ?
- Quelles ruptures et/ou continuités entre les supports d'évaluation utilisés à l'école maternelle (carnet de suivi des apprentissages et synthèse des acquis scolaires) et ceux utilisés à l'école élémentaire, notamment le livret scolaire unique ? Les premiers vous concernent-ils en tant qu'enseignant au CP ?
- Quels sont les points relatifs à l'évaluation des apprentissages auxquels vous devez être attentif afin de prendre en compte les valeurs citoyennes telles que le respect de soi et le respect des autres ?

Texte n° 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire - 25 mai 2019

L'acquisition des savoirs fondamentaux par tous les élèves : une priorité nationale

L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) et des premiers éléments de mathématiques (compter, calculer, résoudre des problèmes), dans le cadre général que constituent les programmes et les recommandations qui les accompagnent.

1. Des évaluations pour faire réussir les élèves

Les évaluations nationales en CP et CE1 ont été construites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) à partir d'orientations définies par le Conseil scientifique de l'éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), en associant des professeurs des écoles, des maîtres formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale. La mobilisation de l'ensemble des professeurs et des cadres dès la rentrée scolaire 2018 a été le facteur déterminant pour la réussite des évaluations.

Dans un souci d'amélioration continue, les modalités de passation des évaluations et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications substantielles pour faciliter leur mise en œuvre à la rentrée scolaire 2019. Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de repérer le mieux les éventuels obstacles à la réussite des élèves. Les analyses des résultats et les fiches-ressources pour l'accompagnement des élèves, disponibles sur [Éduscol](#), ont été également construites en prenant appui sur les travaux de professeurs et de chercheurs. Elles invitent à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques ciblées pour conduire un accompagnement personnalisé auprès des élèves et les aider à dépasser leurs difficultés.

Tout professeur de CP et de CE1 saura en tirer des bénéfices pour ses élèves, que ce soit par sa réflexion pédagogique personnelle et en équipe, ou par des temps de formation et d'accompagnement mis en place par l'institution. Chaque école, circonscription et département doit faire l'analyse détaillée des résultats de ces évaluations pour structurer un projet pédagogique et un volet formation qui l'accompagne nécessairement.

À la rentrée scolaire 2019, comme en 2018, tous les professeurs de CP et de CE1 assureront la passation des évaluations nationales pour leurs élèves. Afin de mettre plus rapidement à disposition des professeurs les résultats complets, le calendrier a été adapté. Les passations auront lieu du 16 au 28 septembre 2019. Les saisies pourront être réalisées du 16 septembre au 11 octobre. Les professeurs pourront disposer des résultats de leurs élèves à compter du 7 octobre, en même temps que des fiches à destination des parents. Une attention particulière sera accordée à la communication des résultats aux parents qui doit être assurée pour chaque élève de CP et CE1.

Texte n° 2 : Annexe 1 de l'arrêté du 31 décembre 2015 fixant les contenus du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège

ANNEXE 1

CONTENU DES BILANS PÉRIODIQUES AU CYCLE 2, CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Au cycle 2, les bilans périodiques de l'évolution des acquis scolaires de l'élève comportent au moins :

1. Une appréciation générale sur la progression de l'élève durant la période.
2. Un suivi des acquis scolaires de l'élève qui mentionne, pour chaque enseignement du volet 3 de l'annexe 1 de l'arrêté du 9 novembre 2015 susvisé (programmes du cycle 2) :
 - les principaux éléments du programme travaillés durant la période ;
 - les acquisitions, progrès et difficultés éventuelles de l'élève ;
 - le positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période sur une des quatre positions suivantes : objectifs d'apprentissage non atteints, objectifs d'apprentissage partiellement atteints, objectifs d'apprentissage atteints, objectifs d'apprentissage dépassés.

Le positionnement de l'élève s'effectue au niveau de chaque composante pour l'enseignement de « français » - langage oral ; lecture et compréhension de l'écrit ; écriture ; étude de la langue (grammaire, orthographe, lexic) - et l'enseignement de « mathématiques » - nombres et calcul ; grandeurs et mesures ; espace et géométrie.
3. Le cas échéant, la mention des projets mis en œuvre durant la période dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle et du parcours citoyen.
4. Le cas échéant, la mention de la ou des modalités spécifiques d'accompagnement en cours mises en place, parmi la liste suivante :
 - Projet d'accompagnement personnalisé (PAP) ;
 - Projet d'accueil individualisé (PAI) ;
 - Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) ;
 - Projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
 - Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ;
 - Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ;
 - Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

Texte n° 3 : Article 8 du décret n° 2015-1929 du 31-12-2015

Les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle. L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis. Les élèves ainsi que les parents ou le responsable légal sont informés des objectifs, des modalités et des résultats de cette évaluation.

« À l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages permet de rendre compte des progrès de l'élève. Il est régulièrement renseigné par l'enseignant de la classe, selon une fréquence adaptée à l'âge de l'élève. Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1.

« Au terme de la dernière année de scolarisation à l'école maternelle, une synthèse des acquis scolaires de l'élève est établie, selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Cette synthèse est renseignée en conseil de cycle par les enseignants du cycle 1. Elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, et communiquée aux parents ou au responsable légal de l'élève.

À l'école élémentaire, le suivi de l'évolution des acquis scolaires des élèves est assuré par le livret scolaire défini aux articles D. 311-6 et D. 311-7. »

Texte n° 4 : Extraits du support de la conférence donnée par Monsieur Christophe MARSOLLIER le 14 octobre 2016 sur les enjeux de la qualité de la relation pédagogique dans l'évaluation des travaux individuels et collectifs des élèves

Ouvrir son regard sur l'évaluation, ses formes et ses enjeux

Une évaluation est un jugement de valeur porté sur une production (écrite, orale, comportementale) en fonction d'un référentiel.

« L'évaluation doit permettre de MESURER le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève » (Rapport annexé à la loi de refondation de l'Ecole de la République, nouveau Livret scolaire).

L'évaluation d'une performance ne garantit pas l'acquisition d'une compétence...

Rappels

• Les textes législatifs et réglementaires récents ne définissent pas de quelle manière (note, grille de compétences...) il convient d'évaluer les élèves.

Les modalités d'évaluation relèvent donc de la liberté pédagogique, qui "s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection" (Code de l'éducation, article L912-1-1).

• Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (1er juillet 2013) met quant à lui en lumière les dimensions diagnostique et formative que doit revêtir l'évaluation et le rôle essentiel qu'elle doit tenir dans la manière d'enseigner. Ce référentiel demande à tous les professeurs et personnels d'éducation d'éviter, « toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves », « d'installer avec eux, une relation de confiance et de bienveillance ».

Investir le sens de l'évaluation

Constats :

- Trop souvent, l'élève perçoit l'évaluation comme un exercice, presque un rituel - L'évaluation est source de stress (positif mais aussi parfois (trop) négatif...)
- Plus les élèves sont jeunes, plus la note peut être mal vécue.
- La note est souvent vécue par les élèves comme une récompense ou une punition.
- « Evaluer est un geste professionnel des enseignants qui doit avant tout être compris des élèves. Mais dans la majorité des cas, les évaluations sont aussi le premier point d'entrée des parents dans la scolarité de leurs enfants. A ce titre, elles peuvent être sources d'incompréhensions. » (Rapport du jury, conférence nationale sur l'évaluation des élèves)
- L'évaluation est une source de dilemmes (formateur / évaluateur)

Pistes :

- Lever les implicites, contractualiser et faire preuve de transparence
- Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation (recherche des critères)
- Exploiter les évaluations de manière formative (les points à travailler)
- Réduire la fréquence des évaluations sommatives
- Aider l'élève à prendre conscience de ses progrès
- Différencier les évaluations en fonction des compétences travaillées
- Permettre aux élèves d'être évalués sur demande
- Créer des espaces, des temps d'évaluation sans note

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°26

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

Thème : L'évaluation

Références :

Texte n°1 : Evaluer pour mieux aider : EVALAIDE, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au Cp et au CE1. Introduction CSEN

Texte n°2 : LIVRET SCOLAIRE UNIQUE DU CP A LA 3^e: FICHE TECHNIQUE DGSCO :
Directeurs et professeurs des écoles (extrait)

Texte n°3 : Ressources maternelle EDUSCOL Évaluation : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L'écrit : Commencer à écrire tout seul

Description de la situation : L'évaluation est au cœur de l'acte d'enseignement. De la conception des apprentissages à l'évaluation des acquisitions des élèves, savoir évaluer est un geste professionnel essentiel qui s'exerce à différents niveaux, à des moments spécifiques et dans des formes diverses.

Question posée au candidat : en prenant appui sur les textes proposés, le candidat est invité à définir l'évaluation dans ses diverses formes puis à préciser le concept d'évaluation bienveillante. Les liens entre principes républicains et évaluation des élèves feront l'objet d'une explicitation.

Texte n° 1 : Evaluer pour mieux aider : EVALAIDE, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au Cp et au CE1 CSEN

Introduction

La conception et les objectifs des évaluations nationales

Dès Janvier 2018, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer, a demandé à son Conseil scientifique (Csen) de faire évoluer les évaluations nationales qui avaient été introduites à la rentrée 2017 pour le CP. C'est ce qui a été fait pour les évaluations de début de CP et CE1, passées pour la première fois à la rentrée 2018. Ce travail a été réalisé entre janvier et juin 2018 par le Csen en collaboration étroite avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), celle de l'enseignement scolaire (Dgesco) et l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

A.1 Objectifs des évaluations nationales

Tous les acteurs se sont rapidement accordés sur la fonction de ces évaluations : identifier les besoins spécifiques de chaque élève, afin d'aider les enseignants à mieux adapter leurs modalités d'intervention pédagogique. Les évaluations doivent donc fournir des «repères» individuels : un panorama détaillé des acquis, des besoins et des progrès de chaque élève entre le début du CP et celui du CE1 dans différents domaines du langage et des mathématiques. L'objectif n'est donc pas de mener une énième campagne de statistiques nationales, mais d'évaluer pour mieux aider chaque enfant.

Le dispositif mis en place est une application de l'approche dite «réponse à l'intervention». Dans cette approche, on évalue très tôt les compétences et les besoins de chaque élève, on mesure ensuite le progrès entre le début de CP et la mi-CP: autrement dit, la réponse à l'intervention pédagogique. Lorsqu'il est constaté qu'un élève éprouve des difficultés et ne progresse pas au rythme attendu, on intervient immédiatement par une action pédagogique ciblée. L'objectif est de prévenir les difficultés en intervenant au plus vite et en différenciant les interventions pédagogiques selon les besoins de chaque élève.

Bien sûr, tous les enseignants évaluent leurs élèves régulièrement avec des outils variés. Toutefois le nouveau dispositif utilise des épreuves issues de la recherche qui permettent de bien repérer la nature des difficultés (qui peuvent concerner les traitements visuels, phonologiques ou sémantiques, par exemple). Ces évaluations doivent permettre aux enseignants d'identifier chez chaque élève les compétences spécifiques qui demandent à être améliorées.

En outre, les informations recueillies par les enseignants dans leurs évaluations propres sont relatives à la classe, à l'établissement, au quartier et à l'académie, sans référence fixe. Le risque est d'ajuster le niveau d'exigence et les aides apportées au niveau local moyen (*Comme le signalent Broccolichi & Sinthon (2011, Revue française de pédagogie, p. 30): «ce type d'évaluation atténue les inégalités de réussite scolaire apparaissant dans des épreuves standardisées»*). Seules des évaluations nationales permettent de situer chaque élève par rapport à une référence nationale, et ainsi d'avoir le même niveau d'exigence et les mêmes critères, quels que soient la région et le milieu. Grâce au dispositif national ÉvalAide, les enseignants peuvent déterminer précisément où les compétences de leurs élèves se situent, non seulement au sein de leur classe et de leur établissement, mais également par rapport à tous les élèves français. Disposer d'une référence nationale est un moyen pour lutter contre les inégalités territoriales, et contre les inégalités dans leur ensemble.

A.2 Quelques exemples de dispositifs Évaluer pour mieux aider à l'étranger

Le double dispositif Évaluer pour mieux aidera fait ses preuves dans d'autres pays, tout au moins pour la lecture (*Angleterre: National curriculum (2013), English programs of study: key stages 1 and 2; Australie: Rowe (2005); USA: Early Literacy Panel (2008); voir également, pour l'état de Floride, Torgesen (2009): "Response to Intervention Instructional Model"*). Par exemple, en 2012, le Royaume-Uni a introduit une évaluation obligatoire du décodage (phonics check) pour tous les élèves de CP. Cette épreuve implique la lecture à voix haute de 20 mots fréquents et de 20 mots inventés, seul avec l'enseignant. Elle a pour but d'identifier les élèves qui, à la fin de la première année scolaire, n'arrivent pas à lire correctement une large partie de ces mots afin de pouvoir leur proposer des exercices individualisés. Les élèves ainsi identifiés repassent la même épreuve un an plus tard pour s'assurer qu'ils ont pu combler leurs lacunes. Dans le cas contraire, des exercices plus ciblés leur sont proposés. Comme le montre l'étude internationale PIRLS qui a examiné la compréhension de l'écrit d'élèves de 10 ans (qui sont, en France, en CM1), entre 2011 et 2016 les scores de ceux scolarisés en Angleterre se sont améliorés alors que ceux des élèves de France se sont détériorés (*Évolution de 2011 à 2016 des scores des élèves anglais (erreur-standard entre parenthèses): augmentation de 552 (2,6) à 559 (1,9)*). S'il n'est pas possible d'attribuer le succès de l'Angleterre à la seule introduction du phonics check, il convient toutefois de noter que le niveau des élèves anglais sur ce test a lui aussi augmenté d'année en année. Un autre exemple d'étude basée sur le protocole Réponse à une intervention pédagogique (RTI) est celui auquel ont participé 318 écoles de Floride dans lesquelles étaient massivement scolarisés des enfants de milieu défavorisé (72%), 14% d'entre eux n'ayant pas l'anglais comme langue première. Ce protocole fournit un enseignement de haute qualité, adapté aux besoins des

élèves. Leur suivi, et le dépistage de ceux qui ont des difficultés, est réalisé à partir d'épreuves standardisées administrées quatre fois par an à tous les enfants. Les enseignants ont été formés à l'utilisation des résultats de ces évaluations, qui leur permettent d'orienter leurs décisions pédagogiques. Le principal but de ce programme est de permettre à la majeure partie des élèves d'améliorer leurs compétences de lecture et d'atteindre un échelon correspondant à leur niveau scolaire. Au cours des trois années d'application de ce programme, le pourcentage d'élèves signalés comme étant potentiellement en difficulté a de fait diminué, tout comme le pourcentage de ceux réellement en échec.

A.3 Originalité du dispositif français

Par rapport aux dispositifs existants dans d'autres pays, trois aspects novateurs caractérisent le dispositif ÉvalAide mis en place en France.

Le premier est l'étendue des compétences mesurées. Nous avons fait le choix de ne pas nous arrêter à une seule mesure de performance, comme le décodage en lecture, mais d'inclure une multitude de compétences qui prédisent fortement la réussite ou l'échec des élèves en lecture, tout comme en mathématiques. Ceci permet aux enseignants d'avoir une photographie très précise des compétences à renforcer et leur donne des hypothèses éclairées concernant l'origine des difficultés.

Deuxièmement, nous avons fait le choix de démarrer ce dispositif au début de l'année et non pas à la fin de l'année comme au Royaume-Uni pour donner aux enseignants le temps de mettre en place des interventions pédagogiques sur toute l'année. Il ne s'agit donc pas de vérifier les acquis à la fin de l'année, mais d'alerter et d'accompagner les enseignants sur les difficultés potentielles afin de pouvoir aider l'élève bien avant qu'il se trouve en échec.

Enfin, le troisième aspect novateur est son caractère «longitudinal»: les élèves sont évalués trois fois (en début de CP, en milieu de CP et en début de CE1) ce qui permet aux enseignants d'évaluer le progrès d'un élève au cours de l'année, donc l'efficacité de la stratégie pédagogique mise en place, et de la réviser si nécessaire. Dès le début de CP, les premières évaluations donnent des indications sur le niveau et les besoins des élèves, qui permettent déjà aux enseignants d'adapter leur enseignement. Celles de mi-CP (vers la fin janvier), donnent un «point d'étape» sur les progrès des élèves. Elles permettent aux enseignants de repérer ceux qui, à l'issue du premier trimestre du CP, sont en difficulté d'apprentissage de la lecture et à identifier la nature de leurs difficultés. Comme le suggèrent les résultats de nombreuses recherches, les difficultés de ces élèves risquant de s'accroître dans le temps, il importe d'intervenir le plus tôt possible, les interventions précoces étant les plus efficaces⁶. Les évaluations de début CE1 viennent clore le dispositif en permettant de déterminer, pour chacun des élèves en difficulté, s'il est utile de poursuivre l'intervention pédagogique, s'il faut la réorienter, ou bien si elle peut être arrêtée car l'élève a développé les compétences attendues. Pour ceux qui manifestent des difficultés persistantes en CE1 malgré l'intervention pédagogique proposée, il pourra alors être envisagé un bilan et un accompagnement en s'appuyant sur le psychologue scolaire, l'ensemble des membres du réseau d'aide (RASED) ou le médecin scolaire si un bilan individuel plus poussé est nécessaire.

La suite du présent document explicite le cadre scientifique de référence de ces évaluations, le contenu des épreuves, ainsi que les choix qui ont été faits et leurs limites.

Texte n° 2 : LIVRET SCOLAIRE UNIQUE DU CP A LA 3^e. FICHE TECHNIQUE DGSCO : Directeurs et professeurs des écoles (extrait)

L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages, elle permet aux professeurs d'aider les élèves à progresser et à rendre compte de leurs acquis, des progrès comme d'éventuelles difficultés rencontrées. Les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation constructive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves.

Pour améliorer le suivi des apprentissages, **le livret scolaire de la scolarité obligatoire**, mis en œuvre pour chaque élève de l'enseignement public ou privé sous contrat (décret du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège) permettra de rendre compte aux familles, aux élèves ainsi qu'aux équipes pédagogiques des années suivantes de l'essentiel de ce qu'il faut retenir du parcours scolaire de l'élève pour suivre de façon efficace ses acquis scolaires, et ce dans toutes leurs dimensions. Le livret **rassemblera les différentes informations réglementaires suivantes** (arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège) :

- des **bilans périodiques**, qui **remplacent dorénavant** les précédents livrets des écoles et les bulletins trimestriels des collèges. Ces bilans renseignent sur :
 - **les acquis, les progrès et difficultés éventuelles de l'élève**, globalement et, de façon détaillée, dans les différents domaines d'enseignement, pour lesquels on précise les **principaux éléments du programme travaillés** et un **positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période** :
 - à l'école : un positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage «non atteints», «partiellement atteints», «atteints» ou «dépassés» ;
 - au collège: soit un positionnement de l'élève avec une notation (au sens large du terme : une note, sur 20 ou référée à un autre repère, un niveau du cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL], ou toute autre notation sous une forme alphanumérique), soit un positionnement au regard des objectifs d'apprentissage «non atteints», «partiellement atteints», «atteints» ou «dépassés», en continuité avec l'école élémentaire, soit tout autre positionnement respectant une échelle à quatre niveaux ;
 - les projets mis en place dans le cadre des **parcours éducatifs** et les éventuelles **modalités spécifiques d'accompagnement pédagogique** ;
 - au collège, les actions dans le cadre de **l'accompagnement personnalisé**, les projets réalisés dans les **enseignements pratiques interdisciplinaires**(EPI)ainsi que des éléments d'appréciation portant sur la vie scolaires ont également mentionnés;
- des **bilans de fin de cycle** qui rendent compte des acquis scolaires de l'élève, à l'issue du cycle, dans sa maîtrise du socle commun, par une **appréciation littérale associée au positionnement** (quatre échelons: «1. Maîtrise insuffisante », «2. Maîtrise fragile », «3. Maîtrise satisfaisante », «4. Très bonne maîtrise ») au regard de son niveau de maîtrise des huit composantes du socle commun;
- des **attestations** délivrées par l'école ou le collège.

Dans cette perspective, l'**application numérique « Livret scolaire unique du CP à la 3^{ème} »** permet, pour la première fois, de disposer d'un **outil numérique national de suivi des acquis de l'élève au cours de chacun des cycles et sur l'ensemble de sa scolarité à l'école élémentaire et au collège**. Son déploiement dans toutes les écoles et tous les collèges de France revêt une **importance décisive dans le processus de refondation**. Cependant, il ne faudrait pas que la découverte et l'usage de l'outil numérique occultent les enjeux principaux liés à l'évaluation. C'est la raison pour laquelle nous vous proposons **cette fiche afin de vous aider à entrer rapidement dans l'application**, pour consacrer ensuite l'essentiel de leurs efforts à l'évaluation proprement dite.

L'application numérique « livret scolaire unique du CP à la 3^{ème} » concerne :

- **tous les élèves, pour l'ensemble de leur scolarité** à l'école et au collège, quel que soit leur parcours sur le territoire et le type d'établissement fréquenté, public ou privé sous contrat;
- **les familles**, qui disposeront ainsi d'un outil simple et lisible pour suivre la scolarité de leurs enfants. **Des téléservices seront disponibles à partir de décembre 2016** ;
- les **équipes pédagogiques**, qui auront la possibilité d'utiliser un outil national, unique et cohérent pour le suivi des élèves;
- les **éditeurs privés** d'applications de suivi des acquis scolaires, qui disposent d'un contrat d'interface. Ce contrat leur permet de se mettre aux normes de l'application nationale « livret scolaire unique du CP à la 3e » afin d'obtenir une habilitation. Cette habilitation certifie la conformité des transferts vers l'application nationale des données constitutives du livret scolaire saisies dans l'un de ces logiciels privés.

[...]

Texte n° 3 : Ressources maternelle EDUSCOL
 Évaluation : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L'écrit : Commencer à écrire tout seul

Objectif(s) visé(s)	Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle
Commencer à écrire tout seul	Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire. Ecrire son prénom en écriture cursive sans modèle. Copier à l'aide d'un clavier. Ecrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus

L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à...	Contexte, circonstances, dispositifs, activités...	Pour les apprentissages suivants...
<ul style="list-style-type: none"> • produire un tracé avec une intention • prendre des repères dans l'espace feuille • gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite et maintenir un alignement) • adopter une posture confortable • tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture • tracer chaque lettre • enchaîner plusieurs lettres • enchaîner plusieurs lettres en ne levant qu'à bon escient l'instrument d'écriture • s'exercer à des transcriptions de mots, phrases, courts textes connus, à leur saisie sur ordinateur. 	<p>Ecriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du prénom, du nom de famille • d'un mot collectif simple, court, se référant à un vécu commun (marionnette, héros d'une histoire) • de la légende de dessins ou de photos... • d'un mot choisi par l'enfant • d'autres mots qui permettent un travail approfondi sur certaines lettres, notamment celles qui ont posé des difficultés. <p>Copie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots attrayants (nom d'un camarade, d'un héros d'album, d'une fête scolaire, etc.) • de plusieurs mots ou courtes phrases (légende, expressions, locution.) Travail sur des interlignes de plus en plus réduits (sans aller en-deçà de 0,5 cm) ; travail des liaisons (ou ligatures) entre les lettres. <p>Traduction graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de quelques sonorités d'un mot pour lequel ils éprouvent de l'intérêt alors qu'ils n'ont pas le modèle sous les yeux (écritures spontanées). 	<p>Contrôler, guider et maîtriser les gestes moteurs mobilisés dans le dessin et l'écriture</p> <p>S'entraîner avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • produire des suites de lettres : pseudos lettres ou (et) des lettres sans valeur sonore ; • utiliser le nom des lettres pour encoder un mot : par exemple KKO pour cacao ; • utiliser des mots connus mémorisés ou retrouvés dans les outils de la classe (affichages, répertoires de mots, textes de référence...) • utiliser un morceau de mot connu • utiliser un code quel qu'il soit : un phonogramme « j'ai dessiné une dent pour faire le son [an] » une lettre (o pour écrire « mo ») qui a la valeur symbolique d'unité entendue dans la prononciation du mot ; • encoder un mot en prenant appui sur la syllabe : par exemple AAE pour malade • encoder un mot en prenant appui sur la syllabe et le phonème : FOTO pour écrire « photo » ; LIVER pour l'hiver. 		<p>Découvrir le principe alphabétique tout en s'initiant à la maîtrise motrice du tracé de mots et de lettres</p> <p>S'essayer à l'écriture de mots.</p>

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°27

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

Thème : L'ouverture à l'international

Références :

Document n°1 : Partenariats, échanges et mobilité, site Eduscol

www.eduscol.education.fr 10 mai 2017

Document n°2 : Les sections internationales à l'école primaire, site du ministère de l'Education nationale

www.education.gouv.fr Septembre 2019

Document n°3 : Les voyages scolaires à l'étranger. Article d'un CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives)

www.cemeacentre.org

Descriptif de la situation

L'ouverture à l'international : enjeux et dispositifs

Questions posées au candidat :

- D'après ces documents, quels sont les dispositifs existants qui favorisent cette ouverture à l'international ?
- Quelles activités envisagez-vous en marge d'un voyage scolaire à l'étranger avec des élèves du primaire ?
- Quel rôle l'école élémentaire peut-elle jouer dans la formation du citoyen européen ?

Document n°1 : Partenariats, échanges et mobilité, site Eduscol – 10 mai 2017

Partenariat, échanges et mobilités

Site Eduscol

Différents dispositifs de mobilité en Europe et dans le monde proposent une expérience concrète d'ouverture linguistique et culturelle. Ils s'adressent à tous les publics (élèves, apprentis, acteurs du système éducatif), à travers une grande diversité d'actions.

L'ouverture sur l'Europe et le monde : un gage d'excellence

L'ouverture sur l'Europe et le monde doit constituer une priorité pour tous les établissements scolaires. En mars 2009, le Conseil de l'Union européenne dans le cadre de la stratégie « Europe 2020 » a fixé des objectifs ambitieux pour une croissance intelligente, durable et inclusive, à laquelle il est indispensable d'associer les jeunes.

La mobilité en est un des objectifs majeurs pour les dix prochaines années de façon à ce que **les périodes de formation à l'étranger** – tant en Europe que dans le reste du monde – **deviennent la règle et non l'exception.**

La maîtrise de plusieurs langues étrangères, la connaissance d'autres cultures et sociétés sont devenues indispensables pour l'insertion des élèves dans un monde professionnel et une vie citoyenne qui dépassent désormais le cadre des frontières nationales. Faciliter la poursuite d'études à l'étranger, permettre une recherche d'emploi sur un marché du travail élargi, former des citoyens ouverts sur le monde : tous ces enjeux font partie intégrante de la réforme du lycée.

Les partenariats scolaires internationaux sont des éléments fédérateurs : ils permettent à l'ensemble de la communauté éducative de se retrouver autour de projets **spécifiques, durables et pluridisciplinaires**. Les élèves sont également appelés à relayer individuellement ces partenariats et à créer des liens et des échanges à distance avec leur correspondants en recourant aux technologies de l'information et de la communication (visioconférences, outil informatique, émission de radio...)

Stratégie académique

Chaque académie définit une stratégie propre pour développer sa dimension européenne et internationale, que les établissements sont ensuite appelés à relayer de façon concrète. Les académies proposent donc de nombreux projets qui répondent à leur politique d'ouverture internationale.

Afin de **mieux connaître ces projets et les décliner dans chaque établissement** de façon adaptée, les chefs d'établissement sont invités à s'adresser aux Délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC) de leur académie.

Des dispositifs variés

Les dispositifs d'échange et de mobilité sont placés sous le signe de la diversité :

- Diversité des partenaires, qu'ils s'inscrivent dans un programme européen (Comenius, Leonardo da Vinci, ...), dans un programme bilatéral (enseignement du français en Louisiane, programme Jules Verne, échange poste pour poste, ...) ou dans une action de sensibilisation spécifique ;
- Diversité des projets, qu'il s'agisse de projets individuels ou de projets collectifs (appariement, e-twinning, interaction...) ;
- Diversité des actions possibles : échanges, partenariats, voyages.

Document n°2 : Les sections internationales à l'école primaire, site du ministère de l'Éducation nationale – Septembre 2019
Les sections internationales à l'école primaire
Site education.gouv.fr

Les sections internationales à l'école primaire

Ce dispositif bilingue implanté en école primaire accueille dans une même section des élèves français et étrangers. Les élèves suivent au moins trois heures d'enseignement en une langue vivante étrangère.

Les sections ont trois objectifs :

- Faciliter l'insertion d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine
- Créer, grâce à la présence d'élèves étrangers, un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau.
- Favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés.

A la rentrée 2012, 88 sections internationales sont ouvertes en école primaire.

Quelles sont les particularités des sections internationales ?

Trois heures d'enseignement en langue vivante

Chaque semaine, les élèves suivent trois heures d'enseignement en langue vivante étrangère.

Des enseignements particuliers peuvent être prévus pour mettre à niveau les élèves étrangers en français et les élèves français en langue étrangère.

14 sections proposées

Allemand, américain, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois.

Comment s'inscrire dans une section ?

Les familles doivent déposer un dossier dans l'établissement de leur choix. Il est composé de :

- Un certificat d'inscription délivré par le maire de la commune
- Des pièces permettant d'apprécier l'aptitude de l'élève à suivre les enseignements spécifiques de cette section
- Les élèves doivent passer une épreuve orale. Elle est destinée à apprécier le niveau de connaissance de la langue étrangère pour les élèves français et de la langue étrangère et du français pour les élèves étrangers.

Le directeur de l'école transmet ensuite les propositions d'admission à l'inspecteur d'académie qui prononce l'admission définitive.

Document n°3 : Les voyages scolaires à l'étranger. Article d'un CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives)

Les voyages scolaires à l'étranger

Article de 2012 d'un CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active)

Voyages scolaires à l'étranger : Des expériences bénéfiques ?

En France, dans l'Education Nationale et depuis quelques années, se manifeste un véritable intérêt pour les expériences à l'étranger. L'ouverture des élèves sur l'Europe et le monde se trouve être une mission essentielle de l'Ecole. L'apprentissage des langues vivantes est un passeport vers la connaissance et la compréhension des autres cultures.

Les voyages scolaires à l'étranger sont des moyens qui permettent à l'Education Nationale (école primaire, collège et lycée). Les projets de séjours scolaires à l'étranger s'inscrivent majoritairement dans une dynamique promouvant la culture européenne et présentent plusieurs objectifs pour les jeunes qui sont principalement l'expression orale dans une langue étrangère, la découverte culturelle et le développement personnel.

Un départ à l'étranger peut générer l'expression de plusieurs sentiments chez les individus. Le plus souvent, il peut provoquer de l'appréhension ou au contraire de l'excitation. Les personnes qui en font le choix le réalisent pour des raisons qui leur sont propres et singulières. Ces dernières vont déterminer les conditions psychologiques mais aussi matérielles dans lesquelles chacun va investir ce dépaysement. De plus, le rapport à l'inconnu, voire le choc de la différence, la perte de repères et la confrontation à l'imprévu vont avoir des impacts variables sur les voyageurs. Plus spécifiquement, l'adolescent qui réalise cette expérience se situe à un moment de sa vie où son identité personnelle s'élabore plus qu'à un autre moment de sa vie.

Trois types de voyages scolaires

Trois types de voyages scolaires à l'étranger ont été étudiés car ils semblaient répondre aux objectifs cités précédemment que sont l'expression orale dans une langue étrangère, la découverte culturelle et le développement personnel.

Deux formes donnent la possibilité aux élèves de profiter d'une mobilité individuelle et sur une longue période (plus de 15 jours). Il s'agit du dispositif européen Comenius qui permet des échanges et de la coopération entre les établissements scolaires en Europe, de la maternelle au lycée, et du dispositif Léonardo (celui-ci concerne essentiellement les élèves en filières professionnelles) qui permet la mobilité des personnes désireuses d'acquérir une expérience professionnelle en Europe.

La troisième forme, beaucoup plus courante et organisée par les enseignants, permet de faire partir une ou plusieurs classes à l'étranger durant une petite période (une à deux semaines). Elle est connue sous l'appellation de voyage scolaire éducatif à l'étranger.

Pour permettre d'analyser au mieux les bénéfices de la construction identitaire en fonction des différents dispositifs, il a été effectué un questionnaire à la fois quantitatif et qualitatif s'adressant aux jeunes des mobilités individuelles mais aussi collectives. Les élèves interrogés étaient des adolescents principalement inscrits dans des lycées et qui avaient participé plus majoritairement à des voyages scolaires éducatifs à l'étranger. Dans les analyses, un choix a été fait de distinguer le programme Léonardo du programme Comenius car ils permettaient tous les deux la mobilité individuelle des élèves.

Le travail consistait donc à faire une comparaison entre les voyages collectifs et les expériences individuelles à l'étranger ou en France sans l'entourage familial. Ce résultat

apparaissait important et il sera détaillé plus loin lorsqu'il sera question de la notion de détachement familial notamment lors des séjours de vacances.

L'expérience étrangère permet de gagner en maturité et en autonomie

Elle donne à l'élève l'occasion de prendre des responsabilités, et d'avoir une ouverture d'esprit. La rencontre avec de nouveaux individus, la confrontation à une nouvelle culture, à un nouvel espace sont autant de phénomènes qui permettent à l'individu de se construire.

Très majoritairement et dans l'ensemble des dispositifs, les élèves avaient comme intention principale de découvrir un nouveau pays, une nouvelle culture et d'améliorer leur niveau de langue. Plus particulièrement, pour les élèves partis en mobilité individuelle, les rencontres avec d'autres individus et les spécificités de la construction identitaire (autonomie, maturité, prendre confiance en soi, etc.) ont été des attentes identifiées. Par exemple, la découverte culturelle ainsi que les diverses rencontres participent à l'ouverture d'esprit. Plus de la moitié des élèves partis en voyage scolaire éducatif ont répondu avoir satisfait toutes leurs attentes et cette même réponse a été donnée pour la quasi totalité des élèves partis en mobilité collective.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°28

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

Thème : La culture à l'école

Références :

Texte 1 : Extrait du site ministériel : http://www.education.gouv.fr/cid20725/-_education-artistique-et-culturelle.html

Texte 2 : Julien Anne, Laflamme Simon, « Les pratiques culturelles sont-elles vraiment définies par l'origine de classe sociale ? », Sociologie de l'Art, 1/2008 (OPUS 11 & 12), p. 171- 193.

Texte 3 : L'Art et la culture au cœur de l'école par Marie Lavin, Historienne, Inspectrice d'Académie honoraire. Source : <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>

Description de la situation :

Mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturel avec vos élèves en classe unique.

Question posée au candidat :

Quelles démarches mettre en œuvre pour assurer un enseignement artistique et culturel de qualité tout en veillant à l'égalité républicaine due aux élèves ?

Texte 1 : EXTRAIT DU SITE MINISTERIEL <http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>

L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. Le parcours d'éducation artistique et culturelle accompli par chaque élève se construit de l'école primaire au lycée, dans la complémentarité des temps scolaire et périscolaire d'une part, des enseignements et des actions éducatives d'autre part. Il conjugue l'ensemble des connaissances et des compétences que l'élève a acquises, des pratiques qu'il a expérimentées et des rencontres qu'il a faites dans les domaines des arts et de la culture.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle

Structurer le parcours d'éducation artistique et culturelle

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République reconnaît l'éducation artistique et culturelle comme une composante de la formation générale de tous les élèves et institue un parcours de l'école au lycée.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle s'appuie sur les enseignements artistiques proposés dans les écoles et les établissements. Il doit être pensé de manière à assurer une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, notamment à travers les projets éducatifs territoriaux (PEDT).

Ce parcours doit **permettre à chaque élève d'aborder, dans leur diversité, les grands domaines des arts et de la culture, et de valoriser les activités auxquelles il prend part**, y compris en dehors de l'école. Il favorise également la cohésion au sein de l'école ou de l'établissement en mobilisant élèves, enseignants et parents autour de projets artistiques et culturels.

La mise en œuvre de ce parcours implique un partenariat avec l'ensemble des acteurs du territoire : équipes éducatives, opérateurs culturels, collectivités territoriales, milieu associatif, etc. Il encourage une plus grande ouverture des écoles et des établissements scolaires sur leur environnement culturel proche. Un plan mené en lien avec le ministère de la Culture et de la Communication met en valeur les différents aspects de l'éducation artistique et culturelle. L'accent est mis sur :

- Les actions développées dans les territoires prioritaires, ruraux et politiques de la ville
- Le partenariat avec les institutions culturelles et sur la formation
- L'utilisation des supports numériques

Texte 2 : Julien Anne, Laflamme Simon, « Les pratiques culturelles sont-elles vraiment définies par l'origine de classe sociale ? », *Sociologie de l'Art*, 1/2008 (OPUS 11 & 12), p. 171-193.

L'ORIGINE FAMILIALE ET LA CLASSE SOCIALE SONT DETERMINANTES DE CE QU'ON AIME

Dans une logique marxiste, Pierre Bourdieu affirme que les sociétés sont divisées en classes sociales. Ces classes sociales correspondent en grande partie à des « positions » dans un « système ». Bourdieu entend par là qu'une société ou un champ social constitue un ensemble organisé à l'intérieur duquel des individus sont inscrits dans des rapports qui privilégient les uns et défavorisent les autres, à divers degrés. Les personnes qui occupent des positions privilégiées veillent à maintenir leur statut, « génétiquement », et, grâce à leur pratique, le « système » qui les avantage parvient à se reproduire. Ces pratiques des agents du système correspondent à un « habitus ».

L'« habitus » est composé de traits que l'on acquiert à partir d'une « position sociale » et qui sont propres à une classe, plus qu'à une personne ; il a pour effet que les individus reproduisent leur « position » tout au long de leur vie.

Les individus, les agents, possèdent, selon Bourdieu, des « capitaux ». Ces capitaux, ils les acquièrent de façon différentielle par le fait qu'ils sont socialisés dans une classe sociale. Ils constituent des facteurs d'inégalité entre les classes sociales et la socialisation reproduit cette inégalité. Poussant quelque peu la théorie marxienne et s'inspirant de la théorie wébérienne, Bourdieu ajoute au capital économique le « capital culturel », le « capital symbolique » et le « capital social ». Les rapports à ces différents « capitaux » sont « intériorisés » dans le processus de socialisation et ils donnent lieu à des pratiques sociales, c'est-à-dire qu'ils constituent des « extériorisations » particulières de ce qui a été « intériorisé », particulières en ce qu'elles permettent de reproduire un apprentissage de classe sociale. Chaque classe a ainsi son « habitus » et développe sa façon de se comporter à l'intérieur des systèmes sociaux.

Bourdieu insiste sur le rôle de l'instruction dans sa théorie de la reproduction. Il suggère que les pratiques culturelles - par exemple fréquenter des musées, assister à des concerts ou avoir des préférences en ce qui a trait à la littérature ou à la peinture - sont étroitement liées à la scolarisation et que cette scolarisation est déterminée par l'origine familiale.

Selon Bourdieu, l'exposition à l'art et aux produits culturels a aisément lieu chez les agents qui appartiennent aux classes sociales les plus élevées, ce qui explique qu'elle est hiérarchisée dans le système social. Quel que soit le domaine culturel qu'il prend en considération, les étudiants des classes élevées ont, à ses yeux, « des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée » (Bourdieu, 1964 : 32). Les plus grandes conclusions veulent le plus souvent que le rapport à l'art soit déterminé par l'instruction, l'origine familiale ou la richesse.

Texte 3 : L'ART ET LA CULTURE AU CŒUR DE L'ÉCOLE

Par MARIE LAVIN, Historienne, Inspectrice d'Académie honoraire. Source : <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>

L'ouverture aux arts et à la culture contribue au développement d'individus autonomes, capables de choix personnels, décidés à refuser les stéréotypes et les conformismes afin d'échapper à des destins d'enfermement. La rencontre avec des œuvres, des créateurs à certains moments clés d'une vie peut permettre de trouver un sens à celle-ci. Trop de jeunes sont incités en permanence à n'avoir pour seules valeurs que celles de l'argent, de la consommation, de la réussite facile.

La découverte d'un art, des efforts, du travail quotidien qu'il exige (beaucoup d'élèves découvrent par le biais d'un projet artistique qu'aucun métier ne se pratique sans peine, qu'un écrivain, un acteur, un chercheur, un sculpteur, travaillent, se trompent, recommencent jusqu'à la perfection désirée) comme du plaisir désintéressé qu'il procure, est un excellent antidote au « tout commercial » qui se développe à l'heure actuelle. (...)

Une véritable formation culturelle permet aussi de refonder le lien social : favorisant un rapport individuel et personnel avec les arts et la culture, elle réduit les inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques ; améliorant la relation à soi, elle facilite la relation aux autres. L'implication dans un projet culturel permet de réduire les violences (verbales ou physiques) en les canalisant ou en les remplaçant, en favorisant la distanciation et la verbalisation.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°29

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

Thème : La laïcité à l'école

Références :

Document n° 1 : Extrait « *La laïcité aujourd'hui* », note d'orientation de l'Observatoire de la laïcité du 27 mai 2014

www.gouvernement.fr/la-laicite-aujourd-hui-note-d-orientation-de-l-observatoire-de-la-laicite

Document n° 2 : L'affiche de la Charte de la Laïcité à l'école

www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole

Document n° 3 : Le principe de laïcité, Henri PEN-RUIZ, 2004

www.cndp.fr/laicite/

Description de la situation :

Enjeux et applications de la laïcité dans les écoles et au sein de chaque classe

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, précisez en quoi la loi du 9 décembre 1905 de séparation de l'Eglise et de l'Etat peut éclairer les enseignants pour aborder le principe de laïcité dans la société multi-culturelle et multi-cultuelle qui est la nôtre aujourd'hui ?
- Quels liens faites-vous entre la laïcité et les valeurs de la République ?
- Quels dispositifs mettre en œuvre au sein de votre classe en cas d'entorse au principe de laïcité ?



LA LAÏCITE AUJOURD'HUI

Note d'orientation de l'Observatoire de la laïcité

1. La France se caractérise aujourd'hui par une diversité culturelle plus grande que par le passé. C'est pourquoi elle n'a jamais eu autant besoin de la laïcité, laïcité qui garantit à tous les citoyens quelles que soient leurs convictions philosophiques ou religieuses, de vivre ensemble dans la liberté de conscience, la liberté de pratiquer une religion ou de n'en pratiquer aucune, l'égalité des droits et des devoirs, la fraternité républicaine.

La laïcité n'est pas une opinion parmi d'autres mais la liberté d'en avoir une. Elle n'est pas une conviction mais le principe qui les autorise toutes, sous réserve du respect des principes de liberté de conscience et d'égalité des droits. C'est pourquoi, elle n'est ni pro, ni antireligieuse. L'adhésion à une foi ou à une conviction philosophique relève ainsi de la seule liberté de conscience de chaque femme et de chaque homme.

2. La laïcité se trouve confrontée à des problématiques nouvelles, apparues ces dernières décennies dans un contexte de montée de revendications communautaristes et de détournement de la laïcité à des fins stigmatisantes. Forte de son héritage, la laïcité républicaine en France doit les affronter. L'Observatoire, dans la diversité de ses membres, a entamé leur examen afin de formuler avis et recommandations.

Ce texte a vocation à éclairer les travaux de l'Observatoire de la laïcité à travers un rappel de l'histoire et des principes juridiques et philosophiques de la laïcité.

I. LA CONSTRUCTION HISTORIQUE DE LAÏCITE

3. La laïcité est le fruit d'un long processus historique qui a caractérisé, d'une manière ou d'une autre, tout le monde occidental, à partir du XVIIIème siècle. Parti du cœur du Moyen Age, il a rejoint celui qui a abouti à ce qu'il est convenu d'appeler la modernité marquée par la sécularisation, qui a pris corps à la fin du XVIIIème siècle, avec les Lumières, l'automatisation de l'individu, l'émancipation des consciences, le progrès des connaissances et le progrès social. Alors que l'Etat monarchique et même la Révolution française, à ses débuts, appelaient la religion au soutien de leur légitimité, les Etats et les sociétés ont distingué l'intérêt général des croyances et des convictions particulières.

4. Ce processus a pris en France des traits particuliers. La religion catholique a été au cœur des conflits politiques à partir de la Révolution. Les Constituants ont établi une « Constitution civile du clergé » pour « nationaliser » la religion catholique. La Révolution a tenté ensuite de jeter les bases d'une religion civile en instituant le « culte de l'Etre suprême », à l'initiative de Robespierre, sans grand succès. Un décret du Directoire, en 1795, a même établi une éphémère séparation de l'Eglise et de l'Etat. Le Consulat a, au contraire, voulu mettre en œuvre un compromis politique avec le « Concordat », qui, tout en garantissant le pluralisme religieux, demandait à l'Eglise catholique, « religion de la majorité des Français », de contribuer à légitimer l'ordre politique et social. L'Eglise catholique conservait ainsi d'importants pouvoirs, qu'elle a voulu défendre et étendre, quand elle le pouvait, tout au long du XIXème siècle. Le combat contre le cléricalisme, c'est-à-dire l'influence de l'Eglise dans la vie politique, a été revendiqué par les républicains. S'ils n'ont pas conçu de la même manière les rapports qu'un Etat laïque devait entretenir avec les Eglises, ils entendaient bien tous établir une République laïque.

5. Après la victoire contre « l'Ordre moral », en 1877, les lois qui ont établi une République laïque se sont étalées sur plus d'un quart de siècle. L'indépendance de la représentation nationale à l'égard de la religion a été symboliquement affirmée par la suppression des prières publiques pour l'ouverture des sessions parlementaires. L'autorisation du divorce a concrétisé la liberté de l'individu face aux prescriptions religieuses. La laïcisation de l'école avec les grandes lois de Jules Ferry, (1881-1882 : gratuité et laïcité des programmes ; 1886 : laïcité des personnels) a été évidemment l'enjeu décisif. Mais la séparation des Eglises et de l'Etat proprement dite n'a été acquise qu'en 1905 – les républicains ayant hésité sur la voie à prendre. La conception qui a prévalu, portée principalement par Aristide Briand, Jean Jaurès et Georges Clémenceau, s'est voulue libérale dans son inspiration et à l'opposé d'une législation antireligieuse. Elle repose sur trois principes, la liberté de conscience, la séparation des pouvoirs politique et religieux, et donc des organisations religieuses de l'Etat, l'égalité de tous les citoyens quelles que soient leurs croyances et leurs convictions.

6. La loi du 9 décembre 1905, loi de compromis et d'équilibre, fruit d'un travail important du Parlement et de longs débats, a clôturé la période fondatrice de la laïcité républicaine. Elle a donné tout son sens au principe de citoyenneté. « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées dans l'intérêt de l'ordre public » (article 1er). Cependant, elle « ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte » (article 2). Les biens du clergé sont confiés à des associations culturelles, qui n'ont été reconnues par l'Eglise catholique que sous la forme d'associations diocésaines, à la suite des accords Poincaré-Cerretti de 1923-1924.

II. LE PRINCIPE DE LAÏCITE

Qu'est-ce que la laïcité ?

7. Juridiquement, le principe de laïcité est solidement établi.

La loi du 9 décembre 1905 de séparation des Eglises et de l'Etat proclame et organise la liberté de conscience, celle des cultes et aussi la séparation de l'Etat et des Eglises. Son premier article permet de définir la laïcité comme principe d'une liberté citoyenne, soucieuse de ses droits mais tout autant de ses devoirs envers « l'intérêt général » et « l'ordre public ». A cet égard, la laïcité a une dimension pédagogique. Elle contribue à faire prendre conscience que la liberté est le droit éthiquement et politiquement réglé de faire tout ce qui ne nuit pas à autrui, ne porte pas atteinte à la dignité de la personne humaine, à la sécurité de tous et à la concorde sociale. Elle contribue à promouvoir une culture commune du respect, du dialogue, de la tolérance mutuelle et de la considération de tout autre comme semblable doté de la même dignité et des mêmes droits.

Le principe de laïcité a aussi pour conséquence la séparation de l'Etat et des organisations religieuses. Cette séparation « des Eglises et de l'Etat » implique qu'il n'y a plus de service public du culte. L'Etat ne reconnaît, ne subventionne, ni ne salarie, aucun culte et, par suite, ne se mêle pas du fonctionnement des Eglises. Il n'intervient ni dans leur organisation, ni dans leur fonctionnement, ni dans leur financement.

Les dispositions de la loi du 9 décembre 1905 doivent aujourd'hui se lire à la lumière de textes de valeur supérieure dans la hiérarchie des normes, Constitution et convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Il convient de noter que la loi du 9 décembre 1905 ne s'applique pas dans les deux départements d'Alsace et dans celui de la Moselle, où demeure le régime concordataire. Le Conseil constitutionnel a jugé que cette situation n'était pas contraire à la Constitution. Cette loi ne s'applique pas non plus dans certaines collectivités d'outre-mer.

8. La Constitution du 4 octobre 1958 dispose, dans son article 1er : « La France est une République (...) laïque (...) », comme le précisait déjà l'article 1er de la Constitution du 27 octobre 1946. « Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. ». C'est affirmer la liberté de conscience et poser le principe que les citoyens ne peuvent faire l'objet de discriminations en raison de leur religion – ou de leur absence de religion. La

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, à laquelle renvoie le Préambule de la Constitution de 1958, proclame dans son article 10 que : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi. »

9. La convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950, dont les stipulations sont applicables dans les Etats signataires, dont la France – ces Etats conservant une liberté dans les modalités d'application de la convention, sans pouvoir remettre en cause une liberté dans les modalités d'application et de la convention, sans pouvoir remettre en cause ses principes – précise dans son article 9, que : « 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites. / 2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. » L'article 14 de la même convention, toute « distinction », c'est-à-dire discrimination, fondée notamment sur la religion.

10. Sous diverses dénominations, « liberté de culte »¹, « liberté de religion »², « liberté religieuse »³, le droit applicable en France reconnaît⁴, comme composantes de la liberté de conscience, la liberté de croire et celle d'adhérer ou de pratiquer une religion, au même titre que la liberté de ne pas croire, d'être athée ou agnostique ou adepte de philosophies humanistes, ou de changer de religion.

On doit cependant distinguer la liberté de croire et celle d'expression des croyances. La liberté de croire ne peut en rien être limitée. La liberté de pensée dont découle la liberté de conscience comporte celle de critique de toute idée, opinion ou croyance, sous les seules limitations légales de la liberté d'expression.

La liberté d'expression des appartenances religieuses peut, elle, être limitée dans les conditions définies par la loi, comme c'est, par exemple, le cas des élèves comme des enseignants dans l'école publique ou encore des agents publics.

Le principe doit toutefois demeurer la liberté et les limitations l'exception, compte tenu des principes constitutionnels et conventionnels, avec lesquelles ces restrictions légales doivent être compatibles.

11. De la séparation des Eglises et de l'Etat se déduit la neutralité de l'Etat, des collectivités et des services publics. La France, République laïque, « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion ». Elle assure ainsi l'égalité des citoyens face au service public, quelles que soient leurs convictions ou croyances. Le service public ne peut donc montrer une préférence, ou faire preuve d'une attitude discriminatoire, selon l'appartenance ou la non-appartenance religieuse, réelle ou présumée, de ses usagers. L'Etat, les collectivités territoriales et les services publics ne peuvent pas prendre des décisions qui traduiraient une préférence ou une discrimination. Les agents publics doivent non seulement ne pas marquer une telle préférence mais aussi ne pas donner l'apparence d'un tel comportement préférentiel ou discriminatoire, par exemple par la présence de signes de caractère religieux dans leur bureau ou guichet ou le port de tels signes.

Cette neutralité s'applique aux agents du service public, usagers du service public et non à ses usagers, à l'exception des élèves des écoles, collèges et lycées publics, usagers du service public de l'éducation, pour lesquels la loi du 15 mars 2004, encadre « le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse ». Le principe de neutralité ne s'applique pas dans les organismes privés.

¹ Loi du 9 décembre 1905 parle de « libre exercice des cultes ».

² Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

³ Certaines décisions du Conseil constitutionnel (décision n° 2010-613 DC du 7 octobre 2010) et du Conseil d'Etat.

⁴ Sous la réserve du respect des restrictions légales fondées sur des motifs d'ordre public.

Document n° 2

1 | La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 | La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 | La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 | La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

5 | La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 | La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 | La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

8 | La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 | La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 | Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 | Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 | Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 | Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 | Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

15 | Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.

Document n° 3

Le principe de laïcité

Henri PENA-RUIZ, 2004, www.cndp.fr/laicite/

Le principe de laïcité, qui exprime les valeurs de respect, de dialogue et de tolérance, est au cœur de l'identité républicaine de la France où tous les citoyens ont à vivre ensemble. La laïcité est à la fois un idéal politique et le dispositif juridique qui le réalise. L'idéal vise à la fondation d'une communauté de droit mettant en jeu les principes de liberté de conscience, d'égalité, de priorité absolue au bien commun. Le dispositif juridique assure et garantit la mise en œuvre de ces principes en séparant l'Etat et les institutions publiques des Eglises, et plus généralement des associations constituées pour promouvoir des particularismes.

La distinction juridique du public et du privé est essentielle car elle permet de concilier sans les confondre le sens de l'universel qui vivifie la sphère publique et la légitime expression individuelle ou collective des particularités qui se déploie à partir de la sphère privée.

La laïcité est un idéal de concorde : elle recouvre l'union de tout le peuple sur la base de trois principes indissociables inscrits dans le triptyque républicain, qu'elle explicite et spécifie au regard de la diversité spirituelle des citoyens : la liberté de conscience, que l'école publique entend asseoir sur l'autonomie de jugement, l'égalité de tous sans distinction d'options spirituelles ou de particularismes et sans aucune discrimination, l'universalité d'une loi affectée exclusivement à la promotion du bien commun. Ainsi comprise, la laïcité, c'est le souci d'exclure tout privilège mais aussi tout facteur de dépendance ou de mise en tutelle. Elle constitue le cadre qui rend possible la manifestation de la diversité sans morcellement communautariste de l'espace civique, préservé à la fois comme fondement de paix et comme horizon d'universalité. Attentive à l'émancipation de la personne humaine sur les plans intellectuel, éthique, et social, la laïcité l'est par là même à la justice de l'organisation politique comme fondement d'un monde commun à tous par-delà les différences.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°30

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

Thème : La liaison école-collège

Références :

Texte 1 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation Annexe de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013, entrant en vigueur au 1^{er} septembre 2013

Texte 2 : Fiche repères Conseil école-collège Introduction – Eduscol - MEN

Texte 3 : Fiche repères Conseil école-collège - Fiche 2 – Eduscol - MEN

Description de la situation :

Les enjeux de la mise en œuvre du cycle 3.

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les missions du conseil école-collège ? Comment fonctionne le conseil école-collège ?
- Pour assurer la liaison école-collège, quels autres dispositifs peuvent être mis en place ? Quelles en sont les limites ?
- Comment les enseignants peuvent-ils prendre en compte la liaison école-collège dans leur pratique professionnelle ?

Texte 1 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation Annexe de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013, entrant en vigueur au 1^{er} septembre 2013

Cet arrêté définit des compétences :

- Communes à tous les professeurs et personnels d'éducation
- Communes à tous les professeurs
- Spécifiques aux professeurs documentalistes
- Spécifiques aux conseillers principaux d'éducation

Par commodité, les éléments propres au second degré ont été ôtés du texte ci-dessous.

Voici le plan du texte qui concerne les professeurs des écoles :

COMPÉTENCES COMMUNES À TOUS LES PROFESSEURS ET PERSONNELS D'ÉDUCATION

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
4. Prendre en compte la diversité des élèves
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

10. Coopérer au sein d'une équipe
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
12. Coopérer avec les parents d'élèves
13. Coopérer avec les partenaires de l'école
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

COMPÉTENCES COMMUNES À TOUS LES PROFESSEURS

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

- P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

- P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Texte de l'arrêté :

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à :

1. Affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. Reconnaître la **spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;
3. Identifier les **compétences professionnelles attendues**. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « *ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre "*la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments* ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Texte 2 : Fiche repères Conseil école-collège Introduction – Eduscol - MEN

Introduction

Passer de l'école au collège est pour l'élève un changement important dans sa scolarité, qui demande à être accompagné et construit dans la durée. Il ne peut être un facteur de maturation pour l'élève que si les enseignements conservent continuité et cohérence et que l'on évite ainsi toute rupture excessive. Or, pour de trop nombreux élèves, l'entrée au collège se traduit par une perte de repères, notamment pour les élèves aux acquis fragiles.

Le conseil école-collège a été créé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 : c'est dire **l'importance et l'autorité** que le législateur a voulu accorder à cette instance destinée à assurer la continuité pédagogique et la cohérence éducative entre l'école et le collège dans la perspective de l'atteinte par tous les élèves des objectifs fixés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le champ de compétence du conseil école-collège s'étend potentiellement à tous les élèves de l'école et à tous les élèves du collège : il porte sur le parcours scolaire et ne se limite pas à assurer la liaison entre la classe de CM2 et celle de sixième, désormais associées au sein d'un même cycle, le cycle 3.

La loi attribue pour mission au conseil école-collège de proposer « des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » : il a donc vocation à être l'instance privilégiée d'une **réflexion pédagogique** fondée sur une analyse des besoins éducatifs locaux au regard des objectifs nationaux. La **stratégie globale** qu'il détermine en donnant la priorité, parmi toutes les pistes d'actions possibles, à celles qui répondent le plus pertinemment à ces besoins, donne ensuite naissance, le cas échéant par le travail des commissions, à des projets qui impliquent à la fois les écoles, le collège et leurs partenaires.

Le conseil école-collège doit veiller à orienter en priorité sa réflexion sur des axes de travail permettant de faciliter la réussite de tous, d'anticiper et prévenir les obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans leurs apprentissages.

Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN) - Juin 2014 - Fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège <http://eduscol.education.fr/conseil-ecole-college>

Texte 3 : Fiche repères Conseil école-collège - Fiche 2 – Eduscol - MEN

Fiche 2 — Le fonctionnement du conseil école-collège

Le rôle du conseil école-collège consiste à renforcer **l'initiative pédagogique des équipes et la capacité d'action** des écoles élémentaires, voire maternelles, et des collèges en leur proposant un cadre souple qui permet aux personnels de **mettre en commun leur réflexion et leurs compétences** afin de dessiner des politiques pédagogiques et éducatives communes sur un territoire donné. Le conseil école-collège n'est pas une instance administrative de plus. C'est un outil de concertation pédagogique.

Le conseil école-collège détermine les **axes prioritaires de la continuité des apprentissages des élèves** en se fondant sur un diagnostic partagé. Celui-ci s'appuie sur les projets d'école et d'établissement dont il intègre les analyses et les perspectives. Il crée et organise, autant que de besoin, le travail en commissions *ad hoc*. Le conseil école-collège propose **des actions de nature pédagogique portant sur des thématiques partagées par les deux degrés d'enseignement**. Le programme de ces actions est soumis au conseil d'administration du collège et aux conseils d'école, puis mis en œuvre dans les écoles et les établissements. Dans ce cadre, le terme d' « action » doit être entendu dans son acception la plus large : la planification d'un travail pédagogique entre enseignants des deux degrés pour confronter, comparer, mutualiser les pratiques est un type d'action au même titre que des projets engageant directement les élèves.

Le conseil école-collège peut se réunir autant qu'il le juge nécessaire. Cependant, deux moments sont incontournables pour tout conseil école-collège : dans un premier temps, **l'évaluation des besoins et la définition d'un programme de travail**, puis, dans un second temps, l'élaboration d'un **bilan annuel** qui est transmis à l'IA-DASEN après validation conjointe du principal du collège et de l'IEC de la circonscription. Ce bilan permet de prévoir un ajustement des actions envisagées. Dans la mesure où l'objet du conseil école-collège s'inscrit dans une **temporalité qui va bien au-delà de l'année scolaire**, il est opportun d'avoir une **perspective à plusieurs années**.

Dans ce contexte, les équipes de terrain veilleront à ce que le conseil école-collège soit opérationnel dès la rentrée de septembre 2014.

Le conseil école-collège laisse toute la souplesse et la liberté nécessaires aux équipes pour mener à bien les actions prévues. Les commissions école-collège sont un outil au service de la coordination des différents projets. Elles sont organisées, en fonction des besoins, en pleine autonomie et peuvent s'adjoindre l'expertise d'acteurs institutionnels, dont notamment les IA-IPR et les équipes de circonscription.

Pour mettre en place ses commissions, le conseil école-collège peut s'appuyer sur les acquis **des expériences déjà organisées dans le cadre des commissions de liaison école-collège** et, le cas échéant, de l'éducation prioritaire. Même si le rôle du conseil école-collège ne se résume pas à la question de la transition de la classe de CM2 à la classe de sixième, il est indispensable de s'appuyer sur les actions de ces commissions et l'analyse de l'existant. En mettant l'accent sur la continuité pédagogique, de l'école au collège, la loi donne un cadre institutionnel suffisamment large pour intégrer les pratiques existantes et s'appuyer sur le meilleur de l'expérience déjà acquise. **L'ancienne commission de liaison a vocation à devenir une des commissions du conseil école-collège**, chargée plus particulièrement de veiller à la continuité pédagogique entre la classe de CM2 et la classe de sixième.

Points de vigilance et recommandations

- En éducation prioritaire, le conseil école-collège et le comité de pilotage se substitueront à l'actuel comité exécutif. Voir fiche 3.
- Les commissions de liaison émanent du conseil école-collège.

Textes de référence

- Article D. 401-1 à D. 401-4 du code de l'éducation

Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN) - Juin 2014 - Fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège <http://eduscol.education.fr/conseil-ecole-college>

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°31

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

Thème : La liaison entre l'école et le collège

Références :

Scolarité du socle commun : continuité pédagogique - Circulaire n° 2011-126 du 26 août 2011

Composition et modalités de fonctionnement du conseil école-collège (CEC) - Décret du 24 juillet 2013

Texte n° 1 : Renforcer la continuité entre l'école et le collège (site Eduscol education.gouv.fr - mai 2017)

Texte 2 : Vadémécum Conseil Ecole Collège (extrait) : comment mettre en œuvre l'action pédagogique (Académie de Nantes -mise à jour juin 2017)

Texte 3 : Proposition de trame pour le CEC post évaluation 6^{ème} (tests de français) (Académie de Nice IPR mission évaluation -octobre 2019)

Description de la situation :

Le renforcement de la continuité entre l'école et le collège reste une préoccupation forte pour éviter les ruptures en fluidifiant le parcours de l'élève.

Le « conseil école collège » est particulièrement attentif à cette liaison. La continuité des apprentissages et le travail en commun des enseignants sont encouragés pour permettre à chaque élève de réussir sa scolarité au collège et de la poursuivre plus aisément au lycée.

Question posée au candidat :

A partir des documents fournis, considérez-vous que la liaison entre l'école et le collège est fonctionnelle ou mérite encore une attention particulière pour rendre le parcours de l'élève plus lisible et lui permettre de gagner en autonomie pour mieux réussir ?

Texte n° 1 : Renforcer la continuité entre l'école et le collège (Site Eduscol mai 2017)

Le passage de l'école au collège est un moment clé de la scolarité.

Avec la mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, un continuum, de l'école au collège, est renforcé pour tous les élèves de six à seize ans.

Des concertations sont organisées entre les enseignants de l'école et du collège. Elles visent à préciser la progression des exigences méthodologiques et à harmoniser les pratiques d'évaluation.

Renforcer l'accueil, personnaliser l'accompagnement des élèves et assurer la continuité pédagogique, aident les élèves à s'adapter au changement.

Les compétences du socle commun s'acquièrent progressivement sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Cette acquisition progressive renforce la continuité des liens entre l'école et le collège. Les enseignants renseignent, pour chaque élève, les compétences acquises à l'école (fin de cycle 2) puis au collège (fin de cycles 3 et 4) dans le livret scolaire unique (LSU).

Ce livret scolaire unique, du CP à la classe de 3^{ème}, rend compte régulièrement des acquis scolaires de chaque élève. Il constitue un support de dialogue avec les élèves et leurs familles.

Le conseil école-collège a pour objectif de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degrés.

Le collège peut proposer aux élèves repérés à l'école comme les plus fragiles un suivi particulier, comme des stages de réussite, pendant les vacances scolaires avant l'entrée au collège.

Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dit "passerelle" est défini. Il s'appuie sur le livret scolaire unique et sur les résultats des élèves aux évaluations de la classe pour déterminer les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides au collège. Il est une alternative au redoublement.

Trois heures par semaine d'accompagnement personnalisé s'adressent à tous les élèves de 6^{ème}, pour répondre à leurs différents besoins. Cet accompagnement peut être assuré par tout professeur dans sa discipline, pour répondre aux besoins des élèves.

Le conseil école-collège réunit des enseignants du collège et des écoles du secteur de celui-ci. Il est présidé par le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription. Il contribue à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège.

Il se réunit de deux à trois fois par an et établit son programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations.

Ce programme d'actions est soumis à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Le bilan des réalisations est présenté aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis au directeur académique des services de l'éducation nationale.

Le conseil école-collège peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs des actions de son programme. La composition, les objectifs et les modalités de travail de ces commissions sont arrêtés par le conseil école-collège.

Le conseil école-collège comprend :

- Le principal du collège ou son adjoint
- L'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant
- Des personnels désignés par le principal du collège sur proposition du conseil pédagogique du collège
- Des membres du conseil des maîtres de chacune des écoles du secteur de recrutement du collège

Le conseil école-collège est présidé conjointement par le principal du collège ou son adjoint et par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant.

Le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré fixent le nombre des membres du conseil école-collège en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège.

Lorsque plusieurs circonscriptions du premier degré relèvent d'un même secteur de recrutement de collège, le directeur académique des services de l'éducation nationale désigne l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré qui siège au conseil école-collège.

Texte n° 2 : Vadémécum Conseil Ecole Collège (extrait) : comment mettre en œuvre l'action pédagogique (Académie de Nantes -mise à jour juin 2017-)

Le travail commun des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés est de plus en plus fréquent même s'il se heurte parfois à des contraintes structurelles. Sous l'impulsion des chefs d'établissement et des IEN du 1^{er} degré, ce travail cible en général :

- Une meilleure connaissance mutuelle des pratiques professorales, connaissance de nature à combler certaines césures préjudiciables aux élèves ;
- La continuité à aménager dans la construction de certaines compétences dont l'autonomie et l'initiative ;
- Une communication, entre professionnels, des besoins des élèves permettant une prise en charge plus précoce de certaines difficultés (travail réalisé sur le PPRE passerelle) ;

Il se traduit par l'émergence et le développement de formations conjointes qui favorisent l'élaboration d'outils pour les élèves, communs à l'école et au collège, visant à éviter les pertes de repères notamment pour ceux qui sont le plus en difficulté. La mise en œuvre du conseil école-collège s'effectue donc à partir d'un existant déjà riche.

L'instance a pour objectif de définir un programme d'actions pour renforcer la continuité pédagogique entre les deux degrés. Il s'agit non seulement d'impulser une nouvelle dynamique au sein du conseil pédagogique du collège et du conseil des maîtres de chaque école mais aussi de favoriser le travail en équipes disciplinaires et interdisciplinaires avec l'appui le cas échéant des IA-IPR de spécialités. Outre l'instance de pilotage, c'est à travers des axes pédagogiques partagés par les membres du conseil école-collège que celui-ci va se développer et faire sens.

La mise en œuvre réussie du conseil école-collège nécessite de construire un projet pédagogique simple et lisible :

- Prenant appui sur des pratiques existantes ;
- S'inscrivant dans le cadre de la construction des compétences du socle commun ;
- Visant la transformation des pratiques quotidiennes de nature à garantir une école bienveillante ;
- Exploitant les potentialités du numérique.

Pour ce faire, veiller à réunir les conditions d'un travail collaboratif qui inclut :

- L'inscription des interventions de chacun dans un cadre défini et partagé par l'ensemble des acteurs ;
- Une collaboration de tous les acteurs à la définition des objectifs et à l'évaluation de leur atteinte ;
- Une participation à la conception et à la mise en œuvre des projets collectifs ;
- La sollicitation de personnes ressources qui peuvent apporter un regard externe facilitateur et garantir les conditions d'un travail collectif fructueux.

Dans ce cadre, accorder toute son importance aux éléments suivants :

- Veiller à ce qu'un objet précis de travail soit cerné,
- Garantir les écrits qui permettent l'information de tous les acteurs et pérennisent la dynamique (traces des avancées, prochains objectifs),
- Encourager la prise d'engagements concrets impliquant le quotidien de la classe,
- Identifier les points de vigilance qui devront nécessiter un arbitrage et si besoin est, solliciter l'accompagnement nécessaire,
- Analyser les besoins précis des enseignants afin d'organiser pour eux un parcours de formation adapté.

Dans les actions proposées, sont évoquées des thématiques de travail pour améliorer la continuité mais également des modalités et des instruments.

Pour ce qui concerne les thématiques, les champs disciplinaires les plus souvent cités sont les suivants :

- Construction du parcours culturel et artistique de l'élève avec l'élaboration d'un « portefeuille de compétences » (portfolio) ;
- Construction du parcours citoyen avec l'élaboration d'un « livret citoyen » ;
- Apprentissage de deux langues vivantes pour assurer au mieux la transition et la continuité ;
- Mise en place de parcours littéraires (études d'œuvres communes ou complémentaires, types de textes...) ;
- Développement de la démarche d'investigation (résolution de problèmes) et de la culture scientifique.

Nous relevons également la nécessité d'un travail sur les éléments de vie scolaire et l'amélioration de l'accueil des élèves au collège. La recherche d'une école bienveillante pour aider chaque élève à acquérir une estime de soi est fréquemment citée.

Pour ce qui concerne les modalités, plusieurs directions sont envisagées pour la réflexion des enseignants :

- Dans les départements où les projets d'école sont en cours de réécriture, travail de mise en cohérence avec le projet d'établissement par l'intermédiaire du conseil école-collège ;
- Analyse de séances d'enseignement (à partir de vidéos) pour observer puis améliorer la didactique de certains enseignements, la progressivité des compétences attendues dans les programmes et des contenus d'enseignement, les pratiques de gestion de l'hétérogénéité ;
- La formation des enseignants par l'intermédiaire d'au moins deux demi-journées annuelles sur l'un des thèmes arrêtés par le conseil école-collège et concernant les fondamentaux.

Les instruments au service de la continuité peuvent être :

- Les PPRE passerelle, en lien avec la validation du palier 2 ;
- Les outils numériques ;
- Le lien avec le CESC pour assurer la cohérence dans le champ de l'éducation à la santé et à la citoyenneté,
- Le projet éducatif territorial (PEDT).

Le programme d'actions mis en place par le conseil école-collège serait un moyen d'amorcer, ou d'approfondir, la réflexion des enseignants sur les thèmes suivants :

- Les pratiques et les modes d'évaluation ou de validation des compétences qui gagneraient à être harmonisés entre le 1^{er} et le 2nd degrés : ce serait l'occasion d'avoir une réflexion partagée sur la validation du palier 2 ;
- L'amélioration de la transmission des informations en fin d'année scolaire par l'intermédiaire d'une grille critériée définie par les enseignants, les protocoles de prise en charge des élèves en difficulté seraient également concernés ;
- La différenciation pédagogique et la prise en compte de la difficulté scolaire dans le quotidien de la classe ;
- La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé en 6^{ème} à partir de la transmission du LSU ;
- Le travail autour du suivi des relations avec certaines familles les plus éloignées du monde scolaire ;
- La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé (AP) en 6^{ème} et des activités pédagogiques complémentaires (APC) à l'école.

Pour ce qui concerne les modalités, certains secteurs envisagent d'inviter des professeurs des écoles aux conseils de classe et des professeurs de collège à certains conseils de cycle. Ceci dans le but d'améliorer la connaissance des instances des différents degrés. Une autre entrée projetée serait l'expérimentation de services partagés avec l'intervention de professeurs de collège à l'école et la prise en charge de séances par des professeurs des écoles dans le cadre d'une action commune (exemples : analyse grammaticale ou résolution de problème...).

Pour ce qui concerne les instruments, l'un des leviers essentiels étant de partir de l'existant, la commission de liaison doit jouer un rôle privilégié dans ce cadre. Elle devra (pour certains secteurs) cibler en priorité les élèves ayant été pris en charge lors des activités pédagogiques complémentaires (APC) et/ou bénéficiant d'un PPRE. Le renforcement des PPRE-passerelles est signalé comme un objectif majeur pour la prise en charge de tous les élèves à besoins particuliers (élèves à haut potentiel compris).

La question de l'accueil des élèves et de leur famille au collège est identifiée comme un levier essentiel pour favoriser les repères de l'élève dans la liaison entre 1^{er} et 2nd degrés. Cet accueil peut se mettre en œuvre de manières diverses :

- Présentation du collège par le personnel de direction et rencontre avec les familles des élèves de CM2 au sein de chaque école en novembre ou décembre ;
- Visite du collège par les élèves de CM, accompagnés de leur enseignant ;
- Journée « Portes ouvertes » pour un accueil des élèves et de leurs familles ;
- Interventions possibles de l'infirmière du collège à l'école (prévention au regard du nouvel environnement).

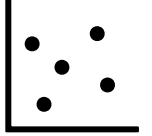
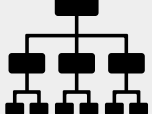


La conduite de projets fédérateurs communs, en fonction des opportunités, constituerait également un moyen de construction des repères :

- Par l'intermédiaire d'une inscription à des actions telles que des concours lecture ou des défis maths ;
- Par l'organisation d'actions s'inscrivant dans l'actualité (commémorations, développement durable...).

Enfin, le travail sur le métier d'élève (posture d'apprenant) et l'autonomie dans le travail personnel de l'élève, dans et hors la classe, semblent être des problématiques à investir.

Pour ce qui concerne les modalités, le conseil école-collège pourrait aborder la réflexion sur le mode de communication avec les familles. L'objectif serait d'associer les parents, premiers éducateurs de leurs enfants, à une culture partagée de l'exigence scolaire. Les instruments communs sont essentiels pour permettre à l'élève de conserver ses repères lors du passage de l'école au collège : progressions pédagogiques cohérentes tout au long du cycle de consolidation...

Texte n° 3 : Proposition de trame pour le CEC post évaluation 6^{ème} (tests de français)
 (Académie de Nice IPR mission évaluation octobre 2019)

	<p>Présentation brève des résultats des élèves de sixième du collège</p>
	<p>Présentation courte des tests de français par domaine à partir des exercices libérés</p>
	<p>Ateliers en groupe : observer les résultats des élèves par école</p> <p>Pourquoi ces résultats ?</p> <p>Besoins et points d'appui des élèves ?</p> <p>Quelles priorités de travail dans le cycle 3 ?</p> <p>Quelles mises en œuvre en sixième et en CM2 ? (rituels, travail sur le lexique, sur la compréhension, lien avec le travail personnel et « devoirs faits »)</p> <p>Quels besoins de formation partagée ?</p> <p>Restitutions</p>
	<p>Objectifs de réussite : réévaluation des élèves en fin d'année de 6^{ème}, sur des critères ciblés et étalonnés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluence en lecture - Compréhension en lecture (test numérique) - Etude de la langue : la reconnaissance du verbe, les accords sujets-verbe, les accords dans le groupe nominal

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°32

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

Thème : La lutte contre le harcèlement à l'école

Références :

Document° 1 : Programme d'enseignement moral et civique - arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015 - Guide « Que faire pour agir contre le harcèlement dans mon école ? » MEN

Document n° 2 : Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 / Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) / Les finalités de l'enseignement moral et civique (extrait)

Description de la situation : Nous nous plaçons dans l'hypothèse d'une classe de cycle 3. Un élève de la classe vous informe qu'un petit groupe de garçons prend régulièrement un de leur camarade pour bouc émissaire au cours des récréations et pendant le temps de classe. On vous rapporte des moqueries et la pratique de jeux dangereux dont ce camarade ferait les frais.

Questions posées au candidat :

- Quel positionnement éthique et professionnel adoptez-vous pour prendre en compte ces déclarations (quels acteurs et quelles instances pensez-vous mobiliser ?)
- Quels seraient pour vous les grands axes d'une éducation au respect de l'autre pour prévenir le harcèlement scolaire ?

Document n°1 : Programme d'enseignement moral et civique - arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015 - Guide « Que faire pour agir contre le harcèlement dans mon école ? » MEN

Repérage

Plus l'enfant est jeune, plus il a du mal à repérer les phénomènes de harcèlement de la part de ses pairs, car les relations à cet âge sont plus instables. Les groupes ne sont pas très structurés et l'enfant peut passer d'un groupe à un autre. Un certain temps s'écoule avant que l'enfant ne soit capable d'analyser l'ostracisme dont il est l'objet.

Durant cette période, les troubles anxieux dominent en raison de l'impossibilité à contrôler la situation. Ce sont donc souvent les parents qui perçoivent les premiers signes : troubles du sommeil, irritabilité, agitation, colères, susceptibilité, mais aussi somatisations anxieuses (par exemple, des maux de ventre).

Les enseignants, de leur côté, peuvent constater une baisse des résultats scolaires car l'anxiété diminue les capacités attentionnelles. Ils peuvent également remarquer des troubles du comportement : agitation, colères, attitude provocante (les autres élèves viennent toujours se plaindre de la victime qui les embête) ou au contraire isolement, repli sur soi.

Une des difficultés d'identification des situations de harcèlement est que l'ensemble de ces signes sont rencontrés pour de nombreuses autres situations : violences sexuelles, maltraitance, difficultés familiales liées à une séparation, etc. Il est important que l'adulte qui les remarque soit conscient que le harcèlement est l'un des risques à envisager. La grille de repérage des situations de harcèlement constitue une aide pour objectiver les situations rencontrées et inciter au croisement des regards, nécessaire pour une évaluation efficace, menant à une prise en charge adaptée.

Quelques règles simples

S'interposer en tant qu'adulte : la vigilance permet d'identifier les élèves en situation de vulnérabilité et de leur assurer le soutien actif de l'adulte. Que ce soit dans la classe, dans la cour de récréation ou dans n'importe quel autre lieu fréquenté durant le temps scolaire (transports scolaires compris), le devoir d'intervention de l'adulte est essentiel.

Repérer les enfants isolés ou en situation de perte amicale. Il suffit parfois d'une simple arrivée en cours d'année pour que les ennuis débutent. Être un « sans ami » constitue un puissant facteur de harcèlement.

Savoir écouter, c'est-à-dire ne pas mettre systématiquement en doute les propos entendus et savoir changer de point de vue.

Distinguer les petites plaintes de la souffrance réelle : la durée et la répétition des brimades différencient le tracassé relativement anodin du véritable harcèlement. C'est bien autour de l'ancrage dans le temps que l'on doit poser les questions à l'élève concerné.

Chercher à croiser les regards sur ce qu'on vient de voir ou d'entendre et ne jamais prendre de décision seul(e).

Document n° 2 : Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 / Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) / Les finalités de l'enseignement moral et civique (extrait)

Les finalités de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles

1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif « moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le Code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République (article L 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ». Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale. Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique. Elle trouve son expression dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société ». Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la

vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ».

La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.
- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi
- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation. Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°33

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

Thème : La mise en œuvre de la différenciation pédagogique à l'école

Références :

Document n° 1 :

Apprentissages fondamentaux en lecture et écriture - Ressources d'accompagnement du nouveau programme de cycle 2 - Inventaire des ressources publiées sur Eduscol
Le langage Oral – Organiser l'enseignement du langage oral

Texte n°2 :

La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ? Dominique Lafontaine, Université de Liège, Mars 2017, extrait d'une contribution à la conférence de consensus consacrée à la différenciation pédagogique par le CNESCO

Texte n°3 :

Des recommandations pour une différenciation pédagogique efficace orientée vers la réussite de tous les élèves, jury de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris, mars 2017

Questions posées au candidat :

- Définissez à l'aide des textes proposés et de votre réflexion personnelle la notion de différenciation pédagogique, et montrez quels obstacles rencontre sa mise en œuvre dans les classes.
- Montrez en quoi la mise en œuvre de la différenciation pédagogique peut constituer un levier à l'égard des élèves à besoins particuliers.
- La différenciation pédagogique peut-elle induire des gestes professionnels particuliers ?

Document 1 : Apprentissages fondamentaux en lecture et écriture - Ressources d'accompagnement du nouveau programme de cycle 2 - Inventaire des ressources publiées sur Eduscol

Le langage Oral – Organiser l'enseignement du langage oral

Les gestes professionnels

Extraits de la conférence de Jean-Charles Chabanne, professeur des Universités en sciences de l'éducation (séminaire de l'ESEN, mars 2014).

Trois niveaux de gestes professionnels sont à considérer :

- **Macro**, des gestes professionnels à « grande échelle » : programmation de l'oral par période, par année scolaire, voire par cycle ;
- **Méso**, des gestes professionnels à « échelle moyenne » : programmation à la semaine, sur une séquence, une séance (« Où est l'oral ? ») ;
- **Micro**, des gestes professionnels à « échelle fine » : les unités de l'échange, le savoir-faire de l'enseignant.

Afin que ces gestes soient effectifs, des conditions pédagogiques sont nécessaires :

- donner du temps effectif et reconnu à l'oral ;
- formaliser son enseignement selon quatre niveaux : un enseignement des genres oraux formels, un enseignement formalisé de la langue orale (séances spécifiques), un oral intégré formalisé (institutionnalisation, déclaration du savoir), un oral intégré non formalisé (échange de tutelle) ;
- concevoir des situations élaborées didactiquement ;
- expérimenter des outils numériques pour enregistrer/réenregistrer, éditer, monter, diffuser, publier, s'écouter et s'évaluer.

TEXTE 2 : La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ? - Dominique Lafontaine, Université de Liège, Mars 2017, extrait d'une contribution à la conférence de consensus consacrée à la différenciation pédagogique par le CNESCO

Chaque élève, chaque apprenant, est différent : différent dans ses aptitudes et ses attitudes, sa capacité et sa motivation à apprendre, son rythme d'apprentissage de matières, savoirs ou habiletés qu'il a choisi d'apprendre, ou qui lui sont imposées dans un programme d'études. Toute forme d'éducation ou d'enseignement est confrontée à ce défi central - faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir des compétences similaires - à des élèves qui sont, par nature ou compte tenu d'apprentissages antérieurs, bien différents. Sans doute est-ce pour cela que la forme d'enseignement la plus efficace est le préceptorat où un enseignant s'occupe d'un seul élève à la fois, et peut adapter ses méthodes et définir pour lui la progression idéale dans les apprentissages. Quand on porte le questionnement au niveau des systèmes éducatifs, le défi est qu'il s'agit d'enseigner à des individus singuliers, mais qui sont nichés dans des groupes, dans des classes, dans des écoles dont le degré d'hétérogénéité peut être d'ampleur variable, mais n'est jamais nul. Pour entrer en matière, considérons d'abord les élèves qui sont d'emblée reconnus comme "différents" - frappés d'un handicap, présentant un trouble reconnu ou, à

l'opposé, des dons particuliers, ce que l'on appelle aujourd'hui enfants à "haut potentiel". Comment éduquer ces enfants, ces jeunes, dans quelle(s) structure(s), avec quelle adaptation de l'enseignement à leurs besoins spécifiques ?

Au départ de ces cas, on comprend aisément que l'alternative se situe entre une éducation "à part", spécialisée, conçue pour répondre à leurs caractéristiques particulières, mais qui les isole au moins partiellement des autres enfants, ou une éducation inclusive, qui les intègre dans des classes dites normales avec une adaptation voire des moyens matériels ou humains supplémentaires. Cette tension entre éduquer ensemble le plus et le plus loin possible des enfants différents, ou les séparer et les répartir dans des groupes distincts avec des enfants qui présentent des caractéristiques plus semblables aux leurs, concerne tous les élèves, et traverse tous les choix éducatifs que doivent poser tant les familles que les équipes pédagogiques ou les décideurs en matière de politiques éducatives. Faut-il, pour mieux faire apprendre les uns et les autres, séparer les élèves, ou les intégrer, les éduquer ensemble ? Différencier l'enseignement est inévitable, mais comme Legrand (1995) le disait si justement : "différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire" (Legrand, 1995, p. 6). Tout système éducatif peut être caractérisé par sa propension à séparer ou intégrer les élèves et de multiples combinaisons existent entre les modèles d'organisation constituant les deux extrémités du continuum de la différenciation. En une première approche, listons simplement les mécanismes les plus répandus consistant à séparer certains élèves de leur cohorte d'âge ou groupe d'appartenance hétérogène pour les regrouper, de manière permanente, avec des élèves qui leur ressemblent davantage, créant de la sorte des groupes moins hétérogènes dans leurs aptitudes et leur degré de mixité sociale voire de genre :

- Enseignement ordinaire versus spécialisé ;
- Redoublement (les élèves moins performants sont regroupés avec des élèves plus jeunes, moins avancés)
- Classes de niveau constituées sur la base des résultats antérieurs ;
- Écoles de niveau ou de réputations différentes (surtout dans les systèmes éducatifs où le choix d'école est libre, sans sectorisation) ;
- Filières liées à une orientation (académique, technique, artistique, sportive, professionnelle...)
- Options dont la difficulté relative ou la rareté engendrent de facto des hiérarchies et donc des regroupements par aptitude (par exemple : enseignement immersif, choix des langues anciennes ou du chinois).

Parmi ces mécanismes de différenciation, il est d'usage de distinguer la différenciation verticale (redoublement) de la différenciation horizontale (tous les autres mécanismes listés ci-avant). À côté de ces mécanismes créant des regroupements par niveau relativement permanents, d'autres mécanismes de différenciation de l'enseignement opèrent aussi des regroupements par niveau, mais transitoires. Il en va ainsi des groupes flexibles, de besoin, qui se créent dans une discipline, de manière temporaire, voire de la création de cours de niveaux différents dans les principales disciplines (cours de base ou cours avancés en langues, en mathématiques, en sciences) comme cela se pratique couramment dans les pays anglo-saxons. Nous les envisagerons aussi dans cette revue, mais en les distinguant des premiers, car le caractère permanent ou temporaire de ces regroupements par niveau est précisément ce qui fait toute la différence... Enfin, il existe des pratiques de différenciation pédagogiques internes à la classe, qui ne seront pas prises en compte dans ce rapport, mais qui ont été analysées dans le rapport rédigé par Alexia Forget (2017) pour le Cnesco. L'objectif de cette synthèse est double. D'une part, il s'agira de décrire la diversité des modes d'organisation qui existent de par le monde pour

prendre en compte et gérer l'hétérogénéité des publics scolaires en s'appuyant sur des travaux d'éducation comparée et sur les enquêtes internationales. D'autre part, il s'agit d'apporter une réponse fondée scientifiquement à la question des effets de ces modes d'organisation, en synthétisant les apports des nombreuses recherches expérimentales ou en milieu naturel existantes. Au-delà des synthèses déjà dressées dans les méta-analyses - regroupant elles-mêmes des centaines de recherches, le présent rapport privilégiera les recherches utilisant des données internationales ou les recherches menées dans des systèmes éducatifs contrastés. Lorsque l'on s'interroge sur les effets de ces modes de gestion de la diversité, il convient de "balayer large". Il s'agit d'abord d'envisager, à côté des effets cognitifs (acquis scolaires, performances à des tests standardisés), les effets socio-affectifs (motivation, concept et estime de soi, sentiment d'efficacité, aspirations d'études ou professionnelles). Ensuite, il convient de prendre en compte, à côté des indicateurs de performances ou d'efficacité, des indicateurs de dispersion ou d'équité tels que l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles et les écarts de performances liés à l'origine socio-économico-culturelle des élèves ou encore les différences de performances entre écoles. Enfin, il convient de se demander si les effets bénéfiques ou délétères concernent tous les élèves ou affectent plus particulièrement certaines catégories d'entre eux - les plus faibles, les plus défavorisés socialement, les filles ou les garçons par exemple (effets d'interaction).

TEXTE 3 : Des recommandations pour une différenciation pédagogique efficace orientée vers la réussite de tous les élèves, jury de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris, mars 2017

L'école française peine à mener tous les élèves vers l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun. Pour réduire les inégalités d'entrée dans les apprentissages, la différenciation pédagogique est souvent mise en avant par l'institution scolaire. Les recherches montrent, en effet, qu'un enseignement identique pour tous crée des différences entre les élèves. De même, proposer un enseignement totalement individualisé, qui oublie le collectif de la classe, peut créer une école à plusieurs vitesses, qui demande moins aux élèves qui rencontrent des difficultés. Ni l'enseignement « tout collectif », exclusivement en classe entière, ni l'enseignement « tout individualisé » n'est efficace pour faire réussir tous les élèves.

La différenciation pédagogique doit trouver un équilibre efficace entre le travail collectif en classe entière et le travail individualisé des élèves. Ces nouvelles organisations pédagogiques doivent maintenir un niveau d'exigence élevé sur ce que les élèves doivent savoir et savoir-faire. Les recommandations du jury se concentrent sur la différenciation pédagogique et rappellent que les différentes formes de différenciation structurelle (redoublement, classes ségrégatives...) ne sont pas efficaces, au regard des résultats de la recherche. Ces recommandations portent sur l'enseignement obligatoire (école, collège) mais peuvent également éclairer les pratiques mises en œuvre dans les lycées. Elles soulignent le fait qu'il n'existe pas une seule « recette pédagogique » efficace, mais un panel de pratiques pédagogiques que l'enseignant doit être en mesure d'adapter aux situations d'apprentissage et aux élèves. Tout d'abord, le jury a tenu à développer quatre grands principes généraux qui favorisent l'accès des élèves aux savoirs scolaires, incontournables pour développer une différenciation pédagogique efficace. Les recommandations s'articulent autour de 4 axes :

1. Les pratiques enseignantes
2. Les dispositifs dans la classe
3. L'organisation de l'école ou de l'établissement
4. La formation des enseignants

Quatre conditions pour faire réussir tous les élèves :

1. Un temps d'apprentissage ajusté aux rythmes d'apprentissage des élèves : Aucun élève ne progresse à la même vitesse mais chacun doit avoir accès aux savoirs essentiels, cruciaux. Cela passe par une réorganisation du temps d'enseignement et/ou par une préparation des élèves en amont du cours.
2. Un rapport adéquat entre l'élève et l'école : La logique de l'école doit rencontrer la logique de l'enfant pour faire évoluer son univers de référence (fondé sur son environnement familial, culturel et social). Les situations d'apprentissage doivent conduire les élèves à passer de leurs représentations « premières » sur le monde, issues de leurs perceptions et de leurs expériences, à des connaissances scolaires. Il faut partir de ce que les élèves savent et de la façon dont ils pensent le monde pour les amener vers de nouveaux savoirs et compétences.
3. Un environnement structuré, avec des aides et des repères : Plus un élève est loin des savoirs scolaires, plus il a besoin d'être guidé de façon structurée dans ses apprentissages : énoncé clair des objectifs de l'enseignement, synthèses régulières, retours aux consignes, bilan de ce qui a été appris... Par exemple, des problèmes déjà résolus peuvent être présentés aux élèves afin de leur faire exprimer ce qu'ils comprennent des procédures mises en œuvre.
4. Des situations d'apprentissage limitant les informations inutiles : Une tâche qui véhicule trop d'informations, dont certaines inutiles, peut entraîner des difficultés chez certains élèves. Les enseignants peuvent épurer certains documents, notamment numériques, pour centrer les élèves sur les enjeux principaux de l'apprentissage.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°34

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

Thème : La mise en œuvre du parcours éducatif de santé

Références :

Texte 1 : Politique éducative de santé dans les territoires académiques - circulaire n° 2011-216 du 2-12-2011

Texte 2 : Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves - circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016

Texte 3 : Prévention, éducation, santé, extraits du diaporama de Dominique Berger, professeur de l' université Claude Bernard Lyon 1, ESPE – EDUSCOL - MEN

Description de la situation :

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé pour tous les élèves.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux du parcours éducatif de santé mis en place par la loi de la refondation de l'Ecole de la République et précisée dans la circulaire du 28-1-2016 ?
- Quelle évolution depuis la circulaire du 2-12-2011 ?
- Comment mettre en œuvre le parcours éducatif de santé dans sa classe, dans l'école, dans la continuité avec le collège ?
- Quels outils pédagogiques et institutionnels peuvent y contribuer ?

Texte 1 : Politique éducative de santé dans les territoires académiques - circulaire n° 2011-216 du 2-12-2011

... « Un programme d'actions construit autour de sept priorités. Dans ce cadre, sept domaines prioritaires sont retenus pour être programmés dans le projet éducatif de chaque école ou chaque établissement, selon des inflexions liées à l'analyse spécifique des besoins qui y est conduite dans le cadre de la démarche de projet s'appuyant notamment sur des données issues du cahier de l'infirmière. Les objectifs formulés ci-après et développés en annexe sont étayés d'un rappel des dispositions législatives et réglementaires en vigueur qui s'inscrivent également dans des politiques interministérielles en cours de réalisation et les différents plans qui les mettent en œuvre. Il s'agit d'organiser l'ensemble des actions en veillant à diffuser largement l'information aux parents, aux élèves et aux professionnels de l'école ou de l'établissement afin qu'ils puissent être des acteurs à part entière du projet. Au lycée, les conseils des délégués pour la vie lycéenne et les maisons des lycéens prennent une part active dans la conception et la réalisation des projets engagés.

Les sept objectifs prioritaires sont les suivants :

- Faire acquérir aux élèves des bonnes habitudes d'hygiène de vie ;
- Généraliser la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle et promouvoir les activités physiques (intégrant la prévention du surpoids et de l'obésité) ;
- Généraliser l'éducation à la sexualité (accès à la contraception et prévention des IST et du sida) ;
- Généraliser la prévention des conduites addictives ;
- Organiser la prévention des « jeux dangereux » et participer à la prévention et à la lutte contre le harcèlement entre élèves ;
- Repérer les signes d'alerte témoignant du mal-être et organiser le cas échéant la prise en charge des élèves repérés, notamment des victimes ou des auteurs de harcèlement ;
- Renforcer l'éducation à la responsabilité face aux risques (formation aux premiers secours).

La stratégie pour ces priorités doit s'appuyer sur deux niveaux :

- Des actions d'information et d'éducation conçues à l'aide de ressources existantes. À cet égard il faut rappeler qu'un espace d'affichage, clairement identifié dans chaque collège et lycée, doit impérativement préciser les horaires d'ouverture des infirmeries, les numéros Vert et Azur, les coordonnées des structures locales d'information et de conseil ;
- Une orientation vers des dispositifs extérieurs lorsqu'une prise en charge ou un accompagnement s'avère nécessaire.

De manière générale, pour travailler sur ces priorités, il est nécessaire de développer plus largement les compétences de tous les personnels en matière d'éducation à la santé. Pour ce faire, il est utile que les formateurs des enseignants s'appuient sur l'outil de formation Profedus (promouvoir la formation des enseignants en éducation à la santé), élaboré par le réseau universitaire pour l'éducation à la santé (UNIRÉS) et l'Inpes, en ligne sur le site de l'Inpes. Cet outil comporte deux volets : le premier constitue une aide à la mise en place de la formation, le second permet d'illustrer la démarche pédagogique en éducation à la santé. Profedus est utilisable en formation initiale et continue et est destiné aux enseignants des premier et second degrés.

Texte 2 : Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves - circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016

... « La finalité du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé permet d'explicitier ce qui est offert aux élèves en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire :

- Il structure et renforce l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de tous les élèves dans le cadre des projets d'école et d'établissement ;
- Il s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les besoins et demandes des élèves, et les ressources disponibles ;
- Il s'inscrit dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ;
- Il constitue l'un des axes du projet du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- Il trouve son expression dans un document bref, intelligible par l'ensemble des parties prenantes, au premier rang desquelles les familles.

Les axes du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé est organisé autour de trois axes.

Un axe d'éducation à la santé : Basé sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, cet axe d'éducation à la santé décrit les compétences à acquérir à chacune des étapes de la scolarité afin de permettre à chaque futur citoyen de faire des choix éclairés en matière de santé. Dès la maternelle et pour chaque cycle sont décrites les acquisitions visées et les activités de classe effectuées par les enseignants.

Un axe de prévention : Les démarches de prévention mises en place à l'échelle de l'école et de l'établissement, associant les acteurs locaux en référence aux priorités de santé publique (agences régionales de santé, collectivités territoriales, associations, etc.), sont décrites. Cet axe de prévention présente les actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des dimensions éducatives et sociales (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple). Les démarches de prévention mobilisent les familles et les acteurs locaux. Elles peuvent donner lieu à des temps forts qui s'inscrivent dans la vie des écoles et des établissements.

Un axe de protection de la santé : Cet axe de protection de la santé, que la loi de modernisation du système de santé nomme « parcours de santé » en lien avec le médecin traitant, intègre des démarches liées à la protection de la santé des élèves mises en œuvre dans l'école et l'établissement dans le but d'offrir aux élèves l'environnement le plus favorable possible à leur santé et à leur bien-être.

Ces démarches comprennent notamment :

- Des actions visant à créer un climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative ;
- Des démarches centrées sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement, de la restauration scolaire à l'ergonomie et à la qualité de l'entretien des locaux, en lien avec les collectivités territoriales ; la question des sanitaires devra faire l'objet d'une réflexion associant dans le second degré conseils de la vie collégienne (CVC), conseils de la vie lycéenne (CVL) - pour répondre aux besoins de santé de tous les élèves ;
- Une description des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé comme les visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier, l'accompagnement social, les dispositifs locaux de prise en charge des enfants et adolescents (PMI, maisons des adolescents, secteur de psychiatrie, réseau « dys », etc.).

La coopération entre établissements, circonscriptions et écoles

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé est fondée sur une démarche de valorisation et d'enrichissement des pratiques des acteurs :

- Une coordination des écoles et établissements sera recherchée au niveau des bassins et districts afin de recenser l'ensemble des ressources pour l'accompagnement de la santé des élèves permettant à chaque famille de trouver tant les informations relatives à la santé des enfants à l'école, au collège ou au lycée, que les coordonnées de l'ensemble des référents par établissement et par bassin ;
- Un travail en réseau des écoles et des établissements pourra permettre des échanges de pratiques ou de ressources.

Le pilotage national et académique de la mise en œuvre du parcours éducatif de santé

Le rôle des instances nationales et académiques est d'accompagner les établissements, circonscriptions et écoles dans la mise en œuvre du parcours éducatif de santé tant par la production d'un cadre de référence que par la valorisation des initiatives des établissements.

Le cadre national de référence du parcours éducatif de santé est élaboré par la direction générale de l'enseignement scolaire en lien avec les priorités de la politique de santé. La promotion de la santé à l'école est une politique intégrée au cœur de la mission de l'École, en cohérence avec d'autres politiques publiques (de santé, sociale, familiale et de la ville). Elle fait l'objet d'une évaluation. La mise en œuvre du parcours éducatif de santé s'appuie sur des partenariats nationaux, notamment avec le ministère chargé de la santé représenté par la direction générale de la santé et avec l'agence nationale de santé publique (ANSP) dans le cadre des conventions qui les lient à la direction générale de l'enseignement scolaire, et sur des partenariats académiques.

L'échelon académique (circulaire n° 2011-216 du 2 décembre 2011) a en charge l'accompagnement opérationnel des établissements, des circonscriptions et des écoles. Cet accompagnement est assuré par la cellule académique, prévue dans la circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire (PVS) ou par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs. Cette cellule académique a vocation à mettre en place des partenariats associant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les agences régionales de santé (ARS) et les collectivités territoriales. Les académies peuvent mobiliser les CESC départementaux pour la mise en place du parcours éducatif de santé.

L'accompagnement est mis en œuvre :

- par les cadres, PVS et inspecteurs, ainsi que par les personnels sociaux et de santé, les formateurs de l'éducation nationale et des ESPE ;
- en coordination avec les associations spécialisées en éducation à la santé, notamment en ce qui concerne les dispositifs fondés sur un partenariat avec les acteurs territoriaux ».

Texte 3 : Prévention, éducation, santé, extraits du diaporama de Dominique Berger, professeur de l' université Claude Bernard Lyon 1, ESPE – EDUSCOL - MEN

... « L'éducation à la santé a pour but de permettre l'émancipation de l'élève, non pas un conditionnement mais l'apprentissage de la liberté basé sur l'autonomie, l'esprit critique et la créativité. La visée de l'éducation à la santé ne peut être la simple transmission de savoirs définitivement acquis, de règles intangibles. Il ne peut s'agir non plus de la transformation finalisée de comportements correspondant à un conditionnement de la personne.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, les compétences psychosociales « sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne.

C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien être en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. »

Il y en a dix, associées deux à deux :

- Résoudre des problèmes - Prendre des décisions
- Avoir une pensée créative - Développer une pensée critique
- Communiquer efficacement - Etre habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi - Avoir de l'empathie pour les autres
- Faire face au stress - Faire face aux émotions

Les liens entre la santé et l'école

Un rappel : l'école n'est pas un lieu de soin et ne peut prendre en charge toutes les difficultés de la société .Mais l'école est l'outil de mise en œuvre de décisions politiques selon la loi de refondation de l'école de la république .Quelle stratégie nationale de santé ?

Une nouvelle définition de la santé :

« Être en capacité psychologique et physiologique de prendre du pouvoir sur soi, sur son environnement et en capacité de le faire à titre collectif ».

Mettre l'accent sur la dimension éducative :

-Le bien-être à l'école. (Permettre l'accès à une culture commune, favoriser la maîtrise de la langue, favoriser l'égalité filles/garçons, lutter contre les discriminations, développer les compétences psychosociales).

-Favoriser la réussite éducative (Les comportements individuels, la citoyenneté, la prise en compte des territoires, les comportements à risques).

-Repenser la prévention.

Redéfinir la prévention dans une approche éducative et scolaire (Populationnelle : pour tous, approche par les compétences psychosociales, thématique : en direction de communautés spécifiques ou susceptibles d'être en risque, approches communautaires, ciblée : pour les populations en contact avec le risque).

Le parcours éducatif de santé : Contenu dans la SNS et dans la loi de refondation de l'école, en lien avec le nouveau socle de compétences.

- Favoriser la réussite scolaire. Mettre en œuvre un ensemble cohérent de connaissances et de compétences sur la totalité du parcours scolaire de l'élève. Créer un environnement et un climat scolaire favorables à la santé de tous les élèves. Permettre à chaque élève de disposer des connaissances, des compétences et de la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable (Littéracie en santé).

Mettre en œuvre dans chaque école et dans chaque établissement des dispositifs de prévention centrés sur les problématiques de santé notamment celles susceptibles d'affecter la réussite scolaire. Renforcer l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de TOUS les élèves.

Le parcours est basé sur un cadre national de référence qui s'appuie sur le socle commun et les programmes scolaires, les besoins des élèves et les ressources disponibles. Le parcours prend en compte la spécificité des territoires et des populations. Le parcours a une visée opérationnelle, il décrit concrètement ce qui est offert aux élèves et à leurs familles .Il s'appuie sur les équipes enseignantes et les personnels de santé de l'éducation nationale. Il s'inscrit dans un partenariat étroit avec le territoire.

Quelles conséquences ?

Les activités en classe sont essentiellement mises en œuvre par les enseignants dans le cadre des programmes scolaires. Il s'appuie sur les équipes enseignantes et les personnels de santé de l'éducation nationale. Il s'inscrit dans un partenariat étroit avec le territoire. Redéfinir le rôle des personnels de santé autour de la fonction de conseiller technique. Inscrire le parcours éducatif dans le territoire et ses particularités. Développer les formations. »

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°35

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

Thème : La prévention de la radicalisation en milieu scolaire

Références :

Texte 1 : Prévenir la radicalisation en milieu scolaire (extraits article Eduscol mis à jour le 30/10/2017)

Texte 2 : Livret « Prévenir la radicalisation des jeunes » MENESR 30-10-2017 (extraits)
Dispositif interministériel de prévention et d'information

Texte 3 : Le parcours citoyen de l'élève (extraits de la circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016)

Description de la situation :

La lutte contre la radicalisation s'appuie sur un dispositif de repérage, de signalement et d'accompagnement. L'identification de signes apparaît nécessaire pour mieux comprendre le processus et des ressources sont proposées pour le contrer.

Questions posées au candidat :

- En prenant appui sur les trois documents joints, vous définirez sommairement la radicalisation et les risques qui s'y rattachent, vous préciserez quels sont les signes de basculement et les actions de prévention susceptibles d'éclairer celles et ceux qui pourraient se laisser tenter par cette voie.
- Vous préciserez ensuite quels sont les leviers qui pourraient être activés en classe, à l'école ou avec des partenaires, dans le cadre de la prévention ou en cas de situation à risque ?
- Vous indiquerez enfin quelle articulation pourrait être faite avec le parcours citoyen et l'enseignement moral et civique et conclurez sur les possibilités d'engagement des jeunes dans le milieu scolaire ou dans la société.

Texte 1 : Prévenir la radicalisation en milieu scolaire (extraits article Eduscol mis à jour le 30-10-2017)

...

La circulaire du Premier ministre du 13 mai 2016a renforcé l'ensemble du dispositif à l'échelon territorial afin de développer la politique de prévention mise en place depuis 2014. Cette circulaire qui définit la stratégie nationale en la matière s'articule de façon opérationnelle à travers le plan d'action contre le terrorisme et la radicalisation et le guide interministériel de prévention de la radicalisation.

Le dispositif mis en place par le ministère de l'intérieur s'appuie (notamment) sur un numéro vert national d'assistance, d'orientation et de signalement (0 800 005 696) et des cellules de suivi préfectorales (composées de représentants de plusieurs ministères dont celui de l'Education nationale, de collectivités territoriales et réseaux associatifs).

Le travail interministériel en France a permis un consensus autour de la définition suivante : "Par radicalisation, on désigne le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux, qui conteste l'ordre établi". (FahradKhosrokhavar).

La radicalisation n'est pas ainsi exclusive à une forme de terrorisme mais intègre tout type d'idéologie, religieuse ou non, qui conduit l'individu à choisir l'action violente, au nom des croyances auxquelles il adhère sans compromission possible, engagement terroriste contre les autres membres de la société dont il rejette, inconditionnellement, les valeurs et le mode de vie. On parle ainsi de processus de radicalisation, par paliers avec adhésion et rupture avec l'environnement habituel.

La radicalisation apparaît comme un phénomène profondément lié à l'exploitation de conflits d'identité, fragilités renforcées par des ruptures (scolaire, familiale, histoire personnelle...).

Dans ce contexte, la politique du ministère de l'Education nationale repose sur 5 axes : la prévention, le repérage et le signalement, le suivi des jeunes en voie de radicalisation scolarisés, la formation et la recherche. Chaque département dispose d'un référent radicalisation présent dans les cellules de suivi préfectorales. Le référent "prévention de la radicalisation" est joignable, par tous les personnels, en passant par la voie hiérarchique et en s'adressant au rectorat.

Après les attentats de janvier 2015, le ministère a mis en place un vaste plan d'ensemble de mobilisation pour les valeurs de la République à l'école. Parmi les onze mesures de ce plan, le parcours citoyen prend en compte l'enseignement aux médias et à l'information (EMI) et l'enseignement moral et civique (EMC) comme composante essentielle de la construction de la citoyenneté de l'élève, mais vise également à valoriser l'engagement des jeunes afin de permettre de favoriser un sentiment d'appartenance à une société. L'importance de l'EMI se justifie par le fait que si on ne se radicalise pas sur Internet..., le web constitue néanmoins un « incubateur de la pensée extrême » sur un terrain favorable quand il existe un isolement renforcé, une violence virtuelle banalisée (jeux vidéo), voire une dissimulation (multiples comptes Facebook).

Un livret pour aider à « repérer la radicalisation » a été diffusé aux professionnels... Cet outil appelle les personnels à une attention particulière envers des élèves en risque dont on peut repérer des signes de basculement dans la radicalisation (diagnostic en commun pour aboutir à un faisceau d'indices probants qui peut justifier un signalement) et rappelle la procédure de signalement (numéro vert national d'assistance, d'orientation et de signalement).

La politique de prévention de la radicalisation en milieu scolaire se situe en amont et mobilise tous les personnels de l'éducation nationale. Le premier séminaire inter-catégoriel "Conduire le pilotage de la prévention de la radicalisation des jeunes en milieu scolaire" (mars 2015) avait pour objet de prendre en

compte tous les aspects de la prévention de la radicalisation et de présenter le cadre interministériel. Le deuxième séminaire de formation a axé son contenu sur "La prévention de la radicalisation et des dérives sectaires : l'éducation comme levier de prévention" (novembre 2015). Le troisième séminaire "Conduire le pilotage de la prévention de la radicalisation des jeunes en milieu scolaire" (janvier 2016) a porté sur le contexte géopolitique, l'utilisation des indicateurs pour le repérage des jeunes vulnérables et la construction des formations en académie. Le quatrième séminaire "La prévention de la radicalisation en milieu scolaire : pour une synergie dans les territoires académiques (novembre 2016)" a mis l'accent sur l'importance du partenariat institutionnel et du croisement des regards des différents professionnels pour l'efficacité de la politique de prévention de la radicalisation... L'Education nationale a participé à la réalisation des supports de formation en ligne qui vont être diffusés par le SG-CIPD-R. Un parcours de formation en ligne va être décliné sur la base de ce travail interministériel.

La lutte contre la radicalisation s'appuie sur un dispositif de repérage, de signalement et d'accompagnement par des cellules préfectorales. Le repérage et le signalement de jeunes, éventuellement en voie de radicalisation, s'inscrit dans le cadre de la protection de l'enfant, définie par la loi du 14/03/2016. Le code de l'action sociale et des familles (article L.226-2) précise la mission d'information des personnes concernées par des situations de « mineurs en danger ou qui risquent de l'être ».

Le réseau CANOPÉ met des ressources à disposition à leur attention sur le site Prévenir la radicalisation.

Ces outils pédagogiques sont construits autour de deux axes : comprendre et agir. L'axe comprendre est organisé autour de trois rubriques qui donnent des clefs de compréhension du phénomène de radicalisation. L'axe agir est organisé autour d'une rubrique qui donne des pistes pour aider à développer l'esprit critique et la résilience des jeunes face aux tentatives d'embrigadement. Les enseignants, les équipes de vie scolaire et les personnels sociaux et de santé ont vocation à se servir de ces ressources en classe dans un objectif pédagogique et éducatif. Avant toute utilisation lors d'une séance pédagogique il y a lieu de s'assurer de conditions favorables et d'un accompagnement pour la diffusion pour se prémunir de tout impact négatif, contraire à l'objectif visé, et qui pourrait déboucher sur du mal-être pour les élèves. Il est bon de créer une atmosphère de coopération dans la classe facilitant la verbalisation et permettant la prévention et la résilience face au risque de basculement dans la radicalisation et l'extrémisme violent.

Pour le bon déroulement de séances, être attentif à ne pas conduire seul la ou les séances, poser et respecter des règles de fonctionnement avec le groupe (neutralité idéologique), instaurer et assurer un climat de confiance dans le groupe, respecter la parole ou le silence de chacun, prendre de la distance par rapport aux expériences vécues et à leurs représentations, amener le groupe à élaborer ses points de vue en développant la culture du débat, l'esprit critique, apporter des informations précises et objectives pour susciter le questionnement et contrer toute propagande.

Texte 2 : Livret « Prévenir la radicalisation des jeunes » MENESR 30-10-2017 (extraits). Dispositif interministériel de prévention et d'information

Cet outil de prévention de la radicalisation des jeunes, à l'usage des équipes éducatives, caractérise le phénomène de radicalisation et propose à la vigilance des personnels un certain nombre de signes repérables.

La radicalisation, c'est l'action de rendre plus intransigeant le discours ou l'action. Elle peut s'exprimer par la contestation violente de l'ordre public et de la société, ainsi que par la marginalisation vis-à-vis de celle-ci. Elle peut affecter des individus isolés comme des groupes, selon des diverses idéologies.

La radicalisation relève d'un processus d'emprise mentale qui trouve sa source dans l'environnement de l'individu, le plus souvent aujourd'hui par le biais de l'exposition à des contenus extrémistes diffusés sur Internet. Selon la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires, « l'emprise mentale » se caractérise par :

- une rupture avec les modalités antérieures de comportements, jugements, valeurs, sociabilités individuelles, familiales et collectives ;
- l'acceptation par une personne que sa personnalité et sa vie affective, cognitive, relationnelle, morale et sociale, soient modelées par des suggestions, injonctions, idées, valeurs, doctrines imposées par un tiers ;
- l'adhésion et l'allégeance inconditionnelle, affective, comportementale, intellectuelle, morale et sociale à une personne ou à un groupe, conduisant à une obéissance absolue, une crainte des sanctions et une impossibilité de croire possible de revenir à un mode de vie antérieur ou d'en choisir un autre, étant donné la certitude imposée que le nouveau mode de vie est le seul légitime.

Dans les cas les plus extrêmes, ce processus peut entraîner une attitude susceptible de conduire jusqu'à l'extrémisme et au terrorisme.

L'action préventive a vocation à repérer le plus tôt possible les signes de cette radicalisation. Plus tôt le risque d'exposition à un endoctrinement sera repéré, plus tôt l'équipe éducative pourra donner l'alerte et éviter ainsi la rupture radicale avec l'École, la famille, la société, et l'exposition à des opérations de recrutement et/ou de passage à des actes violents.

Bien que parfois difficile à repérer, le processus de radicalisation se traduit le plus souvent par une rupture rapide. Si un seul indice ne permet pas de conclure à la radicalisation, des changements de comportement peuvent attirer l'attention : rupture relationnelle aggravée ou généralisée avec les camarades, les divers entourages et abandon des activités périscolaires ; rupture avec l'école : contestations répétées d'enseignements, multiplication des absences, déscolarisation soudaine ; rupture avec la famille : limitation de la communication avec les proches, tentatives de fugue ; nouveaux comportements dans les domaines suivants : alimentaires, vestimentaires ; modification de l'identité sociale et des discours ; propos antisociaux virulents ou violents ; multiplication des tensions ou des conflits avec autrui ; rejet et discours de condamnation de la société occidentale concernant son organisation, ses valeurs, ses pratiques (consumérisme, immoralisme...) ; rejet systématique des instances d'autorité (parents, éducateurs, professeurs) ; rejet des différentes formes de la vie en collectivité, repli sur soi, mutisme ; intérêt soudain pour telle religion ou telle idéologie, manifestement excessif et exclusif ; socialisation réduite aux réseaux sociaux, fréquentation de sites à caractère radical, adhésion à des discours extrémistes sur ces réseaux ; discours relatifs à la « fin du monde » et fascination manifeste pour les scénarios apocalyptiques...

Ces signes, plus ou moins visibles, touchent aussi bien des enfants préadolescents, des adolescents que des jeunes adultes, toutes classes sociales confondues, parfois en situation d'isolement, d'échec scolaire et/ou de désaffiliation. Le processus de radicalisation peut également toucher des jeunes qui semblent parfaitement insérés, vis-à-vis desquels la vigilance de la famille n'a pas été mise en alerte. Enfin, il peut affecter des enfants et des jeunes gens victimes d'un milieu en proie à cette radicalisation.

Face à ces signes ou situations, la règle majeure est de ne pas rester seul et de partager les informations avec l'équipe éducative. En cas de situation jugée préoccupante, tout personnel de l'Éducation nationale a obligation de la signaler à des fins de protection au procureur de la République (article 40 du Code de procédure pénale). Dans tous les cas, le recteur, le Directeur académique, et l'Inspecteur de l'Éducation nationale sont informés sans délai de cette situation. En cas de préoccupation exprimée par les familles d'élèves mineurs, il leur sera utilement rappelé que le titulaire de l'autorité parentale peut, conformément à l'article 371-3 du Code civil, faire opposition, sans délai, à la sortie de France de l'enfant en cas de crainte de départ à l'étranger, notamment sous l'influence de mouvements radicaux.

Texte 3 : Le parcours citoyen de l'élève (extraits de la circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016)

De l'école au lycée, le parcours citoyen vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement.

Le parcours citoyen de l'élève est inscrit dans le projet global de formation de l'élève. Il s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités. Adossé à l'ensemble des enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique, l'éducation aux médias et à l'information, et participant du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le parcours citoyen concourt à la transmission des valeurs et principes de la République et de la vie dans les sociétés démocratiques.

Le parcours citoyen met en cohérence la formation de l'élève sur le temps long de sa scolarité, du primaire au secondaire, mais aussi sur l'ensemble des temps éducatifs de l'élève, scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Le parcours citoyen permet d'aborder les grands champs de l'éducation à la citoyenneté :

- La transmission des valeurs républicaines et du principe de laïcité ;
- La culture de l'égalité entre les sexes et du respect mutuel ;
- La lutte contre toutes les formes de discriminations et en particulier la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture sur l'Europe et le monde ;
- La prévention et la lutte contre le harcèlement ;
- La lutte contre l'homophobie ;
- La lutte contre la radicalisation ;
- L'éducation à l'environnement et au développement durable ;
- L'éducation aux médias et à l'information.
- L'éducation à la défense

Le parcours citoyen de l'élève repose sur :

- Des connaissances dispensées dans le cadre des enseignements ;
- Des rencontres avec des acteurs ou des institutions à dimension citoyenne ;
- Des engagements dans des projets ou actions éducatives à dimension citoyenne.

Le parcours citoyen est porté par différentes instances qui offrent à l'ensemble des acteurs impliqués les temps de concertation nécessaires à la mise en cohérence des enseignements, des dispositifs et des projets :

- À l'échelle des écoles et des établissements : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté ;
- À l'échelle des académies : comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté ...

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Ce parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe (conseil d'enfants, conseil coopératif, débats citoyens...) et de l'école ou de l'établissement (conseils de la vie scolaire...). Il se bâtit enfin en lien étroit avec l'ensemble des partenaires de l'École (institutionnels, associatifs, sociaux...).

Le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés notamment : histoire-géographie, français, éducation physique et sportive, les enseignements artistiques, l'enseignement de la défense, l'éducation aux médias et à l'information. L'enseignement moral et civique permet de structurer la continuité et la progressivité des apprentissages et des expériences de l'élève. Il repose sur des démarches pédagogiques diversifiées telles la discussion à visée philosophique, le débat argumenté ou les travaux pratiques encadrés (TPE) en lycée et sur un travail mené, en interdisciplinarité, dans le cadre des enseignements, des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ou des projets éducatifs de l'école ou de l'établissement. Il établit des liens explicites entre le travail mené sur l'ensemble des temps scolaires, périscolaires et extra scolaires. Il donne l'impulsion d'un travail conduit par l'ensemble de la communauté éducative (personnels enseignants et non enseignants, partenaires extérieurs, notamment issus de la société civile).

Enfin, il est enrichi par l'engagement des élèves, dans des projets ou actions éducatives à dimension citoyenne mais également morale relevant de choix de société (participation à une journée du respect, participation à une cérémonie commémorative, visite d'un lieu de mémoire ou toute autre action relevant du champ mémoriel ; participation individuelle ou collective à des actions ou projets citoyens dans le domaine des arts, de la littérature, de l'histoire ; participation à des rencontres sportives...).

Ces actions éducatives permettent de travailler les différentes composantes de la citoyenneté et de mettre en pratique les champs de connaissances abordés notamment par les quatre domaines de l'enseignement moral et civique (la sensibilité : soi et les autres, le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres, le jugement : penser par soi-même et avec les autres, et l'engagement : agir individuellement et collectivement).

L'école puis l'établissement scolaire sont des lieux d'apprentissage de l'exercice individuel et collectif de la citoyenneté par :

- La sensibilisation à l'explicitation du droit qui régit les actes et les règles élaborées au sein des instances scolaires ;
- L'exercice de responsabilités au sein d'instances scolaires (conseils) et d'associations sportives comme l'USEP, l'UNSS ou l'OCCE, ... ;
- L'engagement dans des actions liées aux projets d'écoles et d'établissements.

Le parcours repose également sur la mobilisation de tous les acteurs

L'ensemble de la communauté éducative est impliqué dans la réussite du parcours citoyen de l'élève :

- Personnels d'éducation, de santé, d'encadrement, d'orientation, d'aide (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap), de suivi psychopédagogique ;
- Les associations partenaires de l'école publique porteuses de projets co-construits et ancrés dans l'environnement proche des élèves.
- Les collectivités locales et territoriales avec notamment l'élaboration de projets éducatifs territoriaux municipaux ou départementaux ;
- Les membres de la Réserve citoyenne...

Pour accompagner la mise en œuvre du parcours citoyen sont mises en ligne différentes ressources :

- L'enseignement moral et civique ;
- L'éducation aux médias et à l'information : EMI ;
- Le programme d'actions éducatives ;
- Pages Eduscol sur la citoyenneté ;

- Le portail Valeurs de la République mis en ligne par Réseau Canopé ;
- La réserve citoyenne ;
- Les ressources en ligne sur le site du CLEMI.

Pour que le parcours citoyen 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), un livret de suivi régulièrement renseigné garde trace des projets et actions à dimension morale et citoyenne dans lesquels il s'est engagé. Cet outil n'est pas un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais de valorisation du parcours accompli.

Principalement renseigné par l'élève lui-même, il lui permet de prendre conscience de son propre parcours afin qu'il participe activement à sa construction. Il peut contribuer aussi au dialogue et au lien entre l'école et la famille. L'élève rassemble ainsi les éléments de son parcours citoyen qu'il souhaite mettre en valeur. Il a également la possibilité d'y intégrer ce qui est réalisé en dehors de l'école, valorisant ainsi ses compétences extrascolaires, notamment dans le cadre associatif (clubs sportifs, écoles de cadets, jeunes sapeurs-pompiers volontaires, assistants de sécurité civile, réserves civiles des jeunes...).

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°36

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

Thème : La scolarisation en Petite Section

Références :

Texte n° 1 : Rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) N° 2017-032
La scolarisation en petite section de maternelle. Mai 2017

Texte n° 2 : Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I -
L'oral - Fiches-repères – Extrait de la fiche repère 3 : Les enfants allophones.
<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

Description de la situation : Développer l'expression et le langage en petite section.

Questions posées au candidat :

- Dans l'hypothèse d'une affectation en Petite Section et dans le contexte d'une classe accueillant plusieurs élèves allophones et de culture étrangère, quelles démarches particulières pouvez-vous mettre en œuvre afin de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ?
- Quels écueils devez-vous éviter ?
- En quoi le développement du langage concourt-il à la construction du futur citoyen ?

Texte n° 1 : Rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) N° 2017-032
La scolarisation en petite section de maternelle. Mai 2017

De la pédagogie du langage

1. Un enjeu prioritaire

Dans toutes les classes visitées, la mission s'est particulièrement intéressée à la pédagogie du langage.

Premier constat, si le langage est *a priori* présent dans toutes les classes, s'il est affirmé comme une préoccupation majeure des enseignants de petite section, la mission a constaté la très grande difficulté des maîtres à conceptualiser leur travail, à expliciter leurs choix et même à les mettre en mots.

La mission a pu observer que les outils de programmation, quand ils existent, ne sont pas toujours une aide suffisante pour l'enseignant : une fois les compétences déclinées par période, manque le croisement avec les situations d'apprentissage qui permettraient de travailler les compétences. Les outils ont de fait un caractère formel et sont interchangeables d'une classe à l'autre. Les progressions ne sont pas non plus clairement pensées.

Enfin, la difficulté des enseignants tient à ce que la mesure des progrès est différée. Ces enseignantes expérimentées de l'académie de Clermont-Ferrand l'expriment fort bien : « *c'est la période 5 qui permet de mesurer tous les progrès des élèves et les effets de l'enseignement mis en place depuis le début de l'année* ». Il faut avoir réalisé une année complète dans ce niveau pour bien prendre la mesure des contraintes et des conditions de réussite de cette première scolarisation, dans le domaine langagier et dans l'ensemble des domaines d'apprentissage.

Une enseignante d'une classe de deux - trois ans dit ici son insatisfaction : « *On a des petits moments individuels et informels avec les enfants mais les séances qu'on prépare ne sont pas satisfaisantes. Du point de vue de l'enfant, c'est toujours quelque chose qui est plaqué. Quand on écoute l'enfant qui joue avec le petit copain, c'est beaucoup plus intéressant, le langage est plus riche.* ».

Le propos interroge le contenu ainsi que la manière dont sont conduites les activités de langage. De fait, le langage s'acquiert dans toutes les situations : aussi bien au sein d'une activité de langage spécifiquement dédiée qu'au sein du travail « au fil de l'eau » à travers tous les moments scolaires, récréation comprise. Le développement du langage, c'est-à-dire le développement de la faculté de l'enfant à s'exprimer, à interagir et comprendre dans des situations précises, ainsi que l'acquisition de la langue ne peuvent se faire que dans la relation au monde environnant et à autrui : les aspects interactifs, développés dans un climat de confiance, en sont la condition. C'est pourquoi l'apprentissage se fait sur la base de l'adulte (ou d'un enfant plus âgé et plus expert) qui parle avec l'enfant ; c'est avant tout dans la communication qui va s'établir entre l'adulte et l'enfant que sera le fondement de l'apprentissage. De manière à capter l'attention de l'enfant, l'enseignant doit proposer de petits scénarii qui constitueront un cadre où viendront, dans un second temps, se greffer des comportements verbaux. Il appartient donc à l'école de construire ces scénarii à partir desquels les enfants vont élaborer des scripts (la mise en mémoire des situations va favoriser l'anticipation, la planification) puis vont fixer des mots. À l'école maternelle, trois types de situations peuvent être recensés qui sont autant de supports à des interactions langagières : des situations de la vie quotidienne ; des situations pédagogiques régulières constitutives du fonctionnement de la classe ; des situations ancrées dans les différents domaines

d'apprentissage qui vont permettre à l'enfant de fixer un vocabulaire plus spécifique. Tous les enseignants produisent beaucoup de langage dans toutes les situations de classe, utilisent des comptines (les comptines privilégiées sont fondées sur une gestuelle qui facilite la mémorisation, qui permet d'enrôler l'enfant par son côté ludique), chantent des chansons, lisent des albums. Quand on les interroge sur leurs critères de sélection, les enseignants mentionnent l'accessibilité aux enfants, la qualité des illustrations, la présence d'un schéma répétitif qui facilite la mémorisation. L'entrée lexicale est également un critère de choix : il s'agit d'enrichir le vocabulaire des enfants à partir d'une thématique. L'enjeu majeur à travers les albums est aussi de permettre aux enfants de reconnaître, de cultiver des émotions, de construire là encore des scripts qui vont favoriser une meilleure compréhension du monde.

2. Questions de pratiques, pratiques en question

Au total, la mission a pu observer trois grandes tendances dans la conception et l'organisation des séances de langage, liées pour partie aux modes de scolarisation.

Dans les classes multiniveaux, les enseignants évoquent l'importance du langage en situation pour les petits. Mais elle n'est réelle que si la classe est pensée pour que les petits puissent bénéficier d'espace-temps dédiés. Or, dans ces classes, l'organisation est d'abord pensée pour les plus grands.

Le temps de regroupement collectif est peu adapté aux petits (appel, comptage des présents, date), l'organisation de la classe ne ménage pas toujours un temps privilégié avec l'enseignant (15 minutes dans une matinée dans cette école rurale) et surtout les intentions didactiques qui président à ces temps peuvent être totalement déconnectées des préoccupations des petits. Comme l'espace n'est pas pensé de manière spécifique pour des petits, les activités revêtent une forme très scolaire. Mais c'est aussi la prédominance de questions fermées qui mérite d'être interrogée. Ainsi, au travers de cette séance de langage (observation de photographies réalisées lors d'une sortie) autour du TBI :

« *Comment ça s'appelle ? Qu'est-ce qu'il fait cuire ? Qu'est-ce qu'il utilise ? C'est le même nom qu'un instrument de musique* » (c'est le mot « piano » qui est attendu...), l'expression des enfants est enfermée dans un questionnement très serré. Au mieux, le mot attendu est produit, quand l'enfant n'est pas invité à compléter le début du mot donné par l'enseignant.

Dans les classes de deux - trois ans, les activités langagières sont programmées dans le cadre des activités rituelles, des lectures d'albums, de projets d'apprentissage. Ainsi, dans cette classe, les activités langagières sont fondées sur des projets par période, une programmation thématique est établie avec le lexique mobilisé. Sur la période 3, le projet est de cuisiner une galette, de construire des châteaux, d'écouter et raconter des histoires de reines et de rois. À partir de ce projet, l'enseignante décline les activités dans les différents domaines d'apprentissage. Les jeux sont aussi le support d'activités langagières riches : période 2, memory autour du thème de Noël ; période 3, jeu de numération autour des rois et des reines ; période 4, memory autour des animaux de la ferme ; période 5, jeu de l'oie sur le thème de la mer. L'espace dédié aux « sciences » évolue au cours de l'année et permet la construction d'un lexique en situation : élever des poissons (périodes 1 à 3) ; élever des escargots (périodes 4 et 5). Les fonctions de l'écrit sont appréhendées à travers un projet de correspondance avec une autre école. Des ateliers de langage sont aussi organisés à partir du lutin de la classe, de photographies. Les modalités d'organisation, les supports sont variés en fonction des intentions. Dans d'autres classes enfin, les intentions sont beaucoup plus difficiles à déceler. Le langage existe mais il ne s'inscrit pas dans un scénario élaboré à des fins langagières. Ce n'est pas le langage qui est premier, c'est le faire, « l'activité ». Dans quelques rares classes, la

mission a même pu observer une communication essentiellement fondée sur le respect des consignes et les rappels à l'ordre (bienveillants au demeurant), avec peu de sollicitations de la parole enfantine.

La mission a aussi rencontré un contexte très favorable où les équipes bénéficient de la présence de chercheurs. Ainsi, dans l'académie de Clermont-Ferrand, l'équipe de l'école Daudet (circonscription de Clermont-Plaine) suit depuis deux ans le protocole de Sylvie Cèbe, protocoles ou scenarii sur la compréhension, fondé sur la lecture d'albums. Les enseignants sont formés par leurs collègues, de l'école maternelle Diderot, suivis depuis trois ans par la chercheuse, engagés dans la formation de leurs pairs. Le projet vise à favoriser la structuration des activités langagières, la multiplication des situations d'échanges culturels grâce à la connaissance d'un corpus commun. La période 2 (période de visite de la mission) est consacrée à l'histoire de *Machin*, album de P. Servant, illustré par C. Bonbon, publié chez Didier Jeunesse. Dans le déroulement du protocole, les élèves sont arrivés au moment où ils rejouent eux-mêmes l'histoire du *Machin*, un bout de tissu que l'on met en guise de chapeau, de cape, de jupe... en fonction du personnage - animal que l'on joue. Regroupés dans le coin réservé au travail collectif, les enfants choisissent l'étiquette correspondant au personnage - animal qu'ils vont jouer, puis, avec l'aide de la maîtresse, chacun joue son rôle. La séance sera l'objet d'un travail important sur le lexique et donnera lieu à de nombreuses interactions entre élèves et avec l'enseignante. À chaque période correspondent son album et le protocole / scénario qui l'accompagne. Avant chaque nouveau protocole, les équipes des deux écoles se rencontrent à des fins de formation. À la fin de chaque période, l'équipe fait remonter à la chercheuse son bilan.

Texte n° 2 / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Fiches-repères – Extrait de la fiche repère 3 : Les enfants allophones.

Sur le site <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

1. Les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français

Ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades, dont certaines sont essentielles : la non-connaissance du monde scolaire, des compétences langagières développées à travers les pratiques langagières propres à leur âge et une capacité à comprendre les situations vécues à travers des compétences identiques. Ils n'ont pas la même langue, ce qui entraîne certaines conséquences : ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée. La situation est très différente si les enfants ont fréquenté des dispositifs d'accueil en milieu francophone.

2. Les enfants qui arrivent en France en cours de scolarisation

Ce qui peut faire obstacle au moment de les accueillir à l'école maternelle ne relève pas seulement de l'aspect linguistique. Pour un certain nombre de familles, les conditions de l'arrivée en France sont difficiles, les projets sont confus ; la scolarisation de leurs enfants, surtout les petits, n'est pas pensée comme par les familles françaises et elle est parfois subie plus que souhaitée, la séparation d'avec les petits enfants n'étant pas valorisée par certaines cultures. La transplantation n'est pas comprise par les enfants qui vivent un bouleversement total de cadre, de climat, de rythme, d'alimentation (toutes choses qui font partie de la sécurité d'un petit). Ces enfants arrivent dans un lieu dont ils ignorent tout, la fonction comme l'organisation, à l'instar parfois aussi de leurs parents qui n'ont jamais été scolarisés. On ne

s'adresse pas aux adultes de la même manière que dans (l'école de) leur pays d'origine. Les pratiques culturellement intégrées sont souvent différentes ; en France, l'enfant peut s'exprimer, dire ce qu'il pense, est sollicité, n'est pas sommé de toujours imiter ou répéter pour apprendre. S'ajoute à cela l'absence de compréhension de la langue de l'école. En dehors de la sphère langagière, on ne saurait négliger l'absence de familiarisation par des jeux, des jouets et des objets culturels (livres, outils d'écriture, matériel de peinture ou autre par exemple), mais aussi des manières de faire dans les actes de la vie quotidienne (sieste, repas).

3. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration

L'objectif premier est que l'enfant trouve sa place dans le groupe et dans ce lieu, qu'il trouve du sens à sa situation nouvelle, qu'il fasse sien ce nouveau milieu. Cette dimension prioritaire doit être pensée en équipe dans le cadre du projet d'école. Pour une arrivée en début de petite section, l'immersion totale est la meilleure solution, sans aucune distinction dans l'accueil, si ce n'est des précautions accrues quant à la langue et aux échanges. Pour une arrivée en cours de scolarisation, si possible, l'accueil est préparé avec les autres élèves ; on choisit la place de ce nouvel élève dans la classe et on trouve des « tuteurs » qui vont l'entraîner dans les activités de la classe et de la récréation, par imitation et grâce à la communication non verbale accompagnant le langage. L'enseignant veille à mettre des mots sur tout, emploie le « parler professionnel » adapté à des plus petits ; il parle dans un langage construit même s'il pense que l'enfant ne comprend pas ou pas tout. L'entrée en activité doit être facilitée par le contexte et le matériel autant que par les consignes verbales. Les acquisitions peuvent être très rapides mais il faut tolérer des phases d'observation parfois longues, des silences. Il faut accepter de laisser l'enfant inactif par moments, des temps de pause lui étant nécessaires compte tenu des sollicitations importantes que présentent l'ambiance et le bain de langage de la classe. Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée (musiques, histoires) mais on se gardera d'accorder d'emblée trop d'importance à des supports écrits et aux formes écrites ; l'ancrage prioritaire des apprentissages est dans le vécu, les jeux, les manipulations, les échanges en situation. Les objectifs de l'école, les habitudes et les règles scolaires (régularité, soin, interdits, possibilités ...) sont dits à l'enfant et à la famille – notamment avec l'aide d'un médiateur linguistique à l'arrivée et pour quelques rendez-vous dans l'année.

4. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension

Cette priorité est plus naturelle à l'école maternelle où les enfants acceptent par ailleurs très bien certaines situations ou supports ludiques utiles aux entraînements. Dans la situation d'immersion où se trouvent les enfants, l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), insister sur la prononciation, vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique. L'enseignant est attentif aux signes qui manifestent :

- Que l'enfant a repéré les signaux en usage dans la classe pour indiquer tel moment (conte, rassemblement, récréation, départ en salle de motricité, passage aux toilettes, sortie) ;
- Qu'il comprend, du fait de l'intonation, de la posture du maître ou d'autres signes, les situations de consignes ou d'ordres, les questions, les explications.
- Qu'il peut exprimer, même de façon non verbale, un besoin, une émotion. Il met des mots sur ces situations (« Tu ne veux pas monter sur la poutre ? Tu as peur ? Je te donne la main. », « Tu es contente, tu dances bien, continue, encore, encore ! ») et fait répéter certaines formules (« J'ai envie de faire pipi. », « Est-ce que je peux aller faire pipi ? »).

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°37

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

Thème : L'argent à l'école

Références :

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

Texte 2 : Financement des écoles : Source EDUSCOL

Texte 3 : Sorties scolaires : Circulaire n° 2005-001 du 5 janvier 2005 (extrait)

Texte 4 : Coopérative scolaire : Circulaire n° 2008-095 du 23 juillet 2008 (extrait)

Description de la situation :

Ecole : mise en perspective du principe de gratuité et du financement des classes

Questions posées au candidat :

- À l'aide des documents proposés, précisez les conditions dans lesquelles l'utilisation de l'argent à l'école est possible ?
- Définissez les modalités de financement envisageables pour l'organisation d'une classe de découverte ?
- Quelles précautions sont à prendre dans cette perspective ?

Texte 1 : Principes généraux de l'éducation : Principe de gratuité

Extraits du code de l'éducation (article L13261)

Le principe de gratuité de l'enseignement public, posé dès 1881 pour le premier degré, exige que les activités d'enseignement qui se déroulent à l'école ne soient pas à la charge des parents d'élèves.

Il a été érigé en principe constitutionnel par le préambule de la Constitution de 1946. Il s'agit d'un principe absolu, confirmé par la jurisprudence, et qui concerne toute la durée de la scolarité, depuis l'entrée en maternelle jusqu'aux classes de lycée post-baccalauréat.

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

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

Domaines d'extension

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

Activités d'enseignement

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

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

Texte 2 : Financement des écoles : Source Eduscol (extrait)

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

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

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

Le mode de gestion traditionnel des écoles est celui de la régie directe municipale : le financement est assuré par le budget communal qui fournit les moyens matériels. Les crédits sont entièrement gérés au niveau de la commune : le maire est l'ordonnateur des dépenses, le comptable est le receveur municipal. Les personnels de service, chargés de l'entretien des locaux ou du gardiennage, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) sont des personnels municipaux.

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

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

Il est à noter que les activités organisées sur le temps scolaire sont obligatoires et doivent donc être gratuites.

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

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

Modalités de gestion

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

Gestion de fait : La recherche d'une solution de facilité conduit souvent à recourir à des procédures irrégulières. Ainsi, le fait, pour une personne qui n'est pas comptable public ou qui n'agit pas pour le compte d'un comptable public, de manier des deniers publics ou des deniers privés réglementés, constitue une gestion de fait. Le comptable de fait a les mêmes obligations et responsabilités qu'un comptable public. Il peut en outre être poursuivi pénalement.

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

Régie d'avances : Le recours à une régie d'avances, mise en place par la municipalité, représente un moyen simple pour assouplir le système de la régie directe sans recourir à la gestion de fait. Il s'agit pour le régisseur d'avances désigné, qui peut être dans une école le directeur ou tout autre enseignant acceptant cette fonction, de se voir confier par le comptable une partie des crédits municipaux destinés au fonctionnement de l'école.

Le régisseur peut utiliser ces sommes, pour le compte du comptable, pour payer de petites dépenses de matériel et de fonctionnement, par exemple l'achat de craies ou de papier à photocopie, au fur et à mesure des besoins.

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

Texte 3 : Circulaire no 2005-001 du 5 janvier 2005

(Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche : bureau DESCO B6)
Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré (extrait).

(...)

2 - La prise en compte des préoccupations des familles

Pour la réussite complète du projet, il est fondamental que les parents soient associés le plus en amont possible. En effet, il convient d'être attentif aux interrogations légitimes des parents, notamment ceux des enfants les plus jeunes afin d'éviter d'être confronté à des refus catégoriques de départ.

Il importe donc d'informer, de façon précise, aussi bien sur les objectifs pédagogiques poursuivis que sur les conditions matérielles du séjour scolaire ou de la classe de découvertes.

La phase de préparation comme la phase d'exploitation doit être des moments privilégiés où les parents apportent un concours actif.

Une attention toute particulière sera portée au montant de la participation financière des familles. Il n'y a pas lieu, pour l'inspecteur d'académie, de fixer un seuil au-delà duquel toute sortie serait interdite, mais

de veiller à ce que le coût restant à la charge des familles soit limité. La durée, l'éloignement du lieu d'activités, les modalités de transport sont des facteurs qui doivent être pris en compte dans cette démarche.

En relation avec les collectivités territoriales, ainsi qu'avec les autres partenaires de l'école, seront recherchées les ressources financières qui contribuent à la réduction du coût mais aussi des modalités de règlements qui constituent une aide pour les familles. La mensualisation du règlement sera favorisée autant que possible.

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

Texte 4 : Coopérative scolaire (extrait) : Circulaire n° 2008-095 DU 23-7-2008

■ Les coopératives scolaires occupent une place spécifique dans l'histoire de l'école. Nées au lendemain de la Première guerre mondiale, elles ont contribué à son évolution. Aujourd'hui, la plupart des écoles primaires et un grand nombre d'établissements du second degré, d'établissements spécialisés ou d'IUFM, peuvent s'appuyer sur une coopérative scolaire pour développer leur action éducative.

La présente circulaire, en clarifiant les règles de fonctionnement de ces structures associatives et en rappelant les principaux objectifs des activités organisées en leur sein, doit permettre à l'ensemble des partenaires concernés, en premier lieu les enseignants, de mieux appréhender le rôle des coopératives scolaires, dans la perspective d'une éducation des élèves à la citoyenneté.

La réglementation et le fonctionnement des coopératives scolaires

A. Le cadre juridique

La coopérative scolaire est un regroupement d'adultes et d'élèves qui décident de mettre en œuvre un projet éducatif s'appuyant sur la pratique de la vie associative et coopérative. La création d'une association indépendante ou d'une section locale affiliée à l'OCCE relève du choix de ses membres.

Les coopératives scolaires revêtent deux formes juridiques distinctes :

- la coopérative scolaire constituée en association autonome, personne morale distincte de l'école ou de l'établissement scolaire, dispose de la capacité juridique, et doit se conformer aux dispositions de l'article 5 de la loi 1901 (déclarations à la Préfecture, tenue des registres légaux, assemblée générale...) et à toute autre disposition légale concernant les associations de droit privé (dispositions fiscales notamment). Ayant son siège dans l'école ou l'établissement et agissant durant le temps scolaire, dans le cadre d'une convention établie avec l'inspection académique ou l'établissement, elle doit se conformer aux principes qui régissent le fonctionnement du service public, notamment aux principes de laïcité et de neutralité. Les dirigeants de la coopérative scolaire "loi 1901" assument l'entière responsabilité civile et/ou pénale des fautes commises dans son fonctionnement.

- la coopérative scolaire affiliée à l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) est une section locale de l'association départementale OCCE. La coopérative bénéficie du soutien de l'OCCE en matières éducative, pédagogique, juridique et comptable. L'OCCE assume la responsabilité du fonctionnement des coopératives scolaires qui lui sont affiliées, en dehors des fautes lourdes et intentionnelles ou des infractions dont se seraient rendus responsables les mandataires (représentants adultes) des coopératives scolaires. En contrepartie, elle exige du mandataire, de respecter les obligations que lui impose la délégation de pouvoirs qu'il reçoit de l'association départementale : respect des statuts, versement de la cotisation, transmission du compte rendu d'activités, du bilan financier de la coopérative....

B. Les principes qui doivent régir le fonctionnement des coopératives scolaires

1. Participation et adhésion

Compte tenu des objectifs éducatifs poursuivis par la coopérative scolaire, et du principe de solidarité qui anime son fonctionnement, la participation aux activités de la coopérative scolaire est ouverte à tous les élèves de l'école ou de l'établissement, qu'ils soient ou non adhérents. Par ailleurs, les statuts de l'association définissent les conditions d'adhésion à l'association.

2. Financement des coopératives scolaires

La coopérative scolaire est dotée d'un budget propre destiné à financer principalement des projets éducatifs coopératifs ou des actions de solidarité. Ses ressources proviennent notamment du produit de ses activités (fête d'école, kermesse, spectacle...) de don et subventions, ainsi que de la cotisation de ses membres.

La coopérative scolaire ne doit en aucun cas se substituer aux obligations des collectivités territoriales concernant les charges d'entretien et de fonctionnement des écoles et des établissements publics, de même qu'elle ne peut gérer, pour le compte de la commune, du département ou de la région des crédits qui lui seraient délégués pour financer des dépenses de fonctionnement.

3. Gestion, transparence et information

Que la coopérative scolaire soit autonome ou affiliée à l'OCCE, il est souhaitable que les parents d'élèves soient associés aux décisions la concernant et à la mise en œuvre de ses activités. Les comptes rendus d'activités et financiers seront communiqués lors des conseils d'école ou des conseils d'administration.

Les coopératives scolaires autonomes, se doivent, conformément à la loi de 1901 sur les associations, de tenir une assemblée générale annuelle.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°38

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

Thème : Le chant choral dans le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Texte n° 1 : Actions éducatives - Développement du chant choral à l'école : circulaire n° 2019-013 du 18-1-2019

Texte n° 2 : Ministère de l'éducation nationale : vadémécum la chorale à l'école, au collège et au lycée

Texte n° 3 : Article du journal La Croix : Nathalie Lacube, le 30/01/2019

Description de la situation : Le Ministère de l'éducation nationale a souhaité voir se développer le chant choral à l'école. Pour ce faire il a proposé divers textes (circulaire, vadémécum) et mis en place les conditions pour favoriser le partenariat. Des temps forts sont également encouragés comme la rentrée en musique.

Questions posées au candidat :

- Qu'est-ce qui justifie que le développement du chant choral soit une priorité ?
- Comment la pratique du chant choral s'inscrit-elle dans le parcours d'éducation artistique et culturelle ?
- Quelles valeurs républicaines l'activité chorale peut-elle promouvoir ?

Texte n° 1 : Actions éducatives - Développement du chant choral à l'école : circulaire n° 2019-013 du 18-1-2019

Actions éducatives Développement du chant choral à l'école

NOR : MENE1902954C
circulaire n° 2019-013 du 18-1-2019
MENJ - MC - DGESCO

Texte adressé aux préfètes et préfets ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires culturelles ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-
directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

La musique participe à l'éveil des sens dès le plus jeune âge. Elle nourrit les capacités émotionnelles et intellectuelles des enfants et développe leur sensibilité créatrice.

Pratiquée collectivement, elle est un moteur essentiel de confiance en soi, d'appréhension du regard de l'autre, de dépassement et de partage.

Comme le montrent de nombreuses études scientifiques, ce qui profite aux sens bénéficie à l'esprit. La musique stimule la mémorisation, la concentration et l'attention. Elle contribue à la synchronisation corporelle, à la maîtrise des émotions et au langage qui sont autant de qualités cultivées au contact de la mélodie, du rythme et du tempo !

Il est indispensable de permettre à tous de rencontrer, de goûter, d'apprendre, de vivre la musique dès le plus jeune âge. C'est le droit de chaque élève d'être dépositaire d'une éducation artistique dans l'école de la République.

Pour y arriver, il est nécessaire de structurer et d'accompagner l'action commune des écoles, des établissements scolaires et culturels, des associations, des collectivités. C'est le sens de ce plan.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et le ministère de la Culture ont souhaité mettre en place un plan de généralisation de la pratique chorale en milieu scolaire. La création d'un enseignement facultatif au collège, la Rentrée en musique, le dispositif École en chœur ainsi que la Fête de la musique à l'école s'inscrivent dans ce cadre.

Pour donner à cette ambition une meilleure assise territoriale, pour développer la formation des chefs de chœurs et soutenir la création contemporaine, le dispositif des chartes de chant choral créé en 2002 évolue. La présente circulaire se substitue à celle du 14 juin 2002 (N° 2002-139) et précise les modalités de pilotage et les leviers d'action qui permettront aux responsables régionaux et départementaux du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture de mieux définir la stratégie territoriale de développement du chant choral et de renforcer l'efficacité de sa mise œuvre.

Les projets développés pour les territoires associent les organismes publics et privés impliqués dans l'éducation et la pratique musicales et prennent appui sur les ressources artistiques, culturelles et pédagogiques des territoires.

- Un pilotage territorial
- Un pilotage national

Par ailleurs, les compétences des professeurs sont notamment développées au sein :

- Des chœurs régionaux issus du monde scolaire et du monde culturel

1. Le pilotage territorial

Les projets d'initiative territoriale sont portés par les comités régionaux (rectorat, Drac, Réseau Canopé, collectivité territoriale) qui s'appuient sur des comités départementaux.

1.1. Missions

Le pilotage territorial permet d'élaborer une stratégie de développement du chant choral dans les écoles, les collèges et les lycées en associant l'ensemble des acteurs professionnels, les institutions et les équipements culturels et les collectivités territoriales concernées.

Ils ont pour mission de formaliser des objectifs dans trois domaines :

- Les actions de formation en lien avec les plans académiques et départementaux
Dans la mesure du possible, ces formations sont multi-catégorielles et s'adressent aux enseignants de l'éducation nationale (y compris les étudiants des Espe), comme à des personnels de collectivités territoriales ou associatives (comme les enseignants de conservatoires, les musiciens-intervenants) et/ou à des artistes intermittents du spectacle.
- Le soutien des chorales scolaires notamment dans les territoires les plus éloignés de l'offre culturelle.
- La valorisation des projets originaux et novateurs portés par un ou plusieurs établissements.
Les comités doivent s'attacher à soutenir les initiatives les plus innovantes des professeurs comme des artistes qui travaillent à leur côté, en encourageant la co-construction de projets ambitieux et originaux, parfois pluridisciplinaires ou transversaux.
La stratégie visant à atteindre ces objectifs au plan régional peut être formalisée dans une charte de chant choral qui engage l'ensemble des parties prenantes.

1.2. Organisation du pilotage territorial

- Les comités régionaux

Le niveau régional est celui retenu pour l'élaboration conjointe de cette stratégie par les services de l'éducation nationale, les Drac et autres services déconcentrés concernés, les directions territoriales de Réseau Canopé et les diverses collectivités territoriales.

Dans le cadre de ces comités, l'attention sera portée sur :

- une véritable exigence artistique et pédagogique ;
- une analyse fine des territoires dans leurs spécificités sociales et géographiques ; il conviendra d'être particulièrement attentif aux analyses, aux propositions et aux demandes émanant du niveau départemental ;
- une mise en synergie des ressources artistiques et culturelles, dans une dynamique de partenariat avec la Drac, les collectivités territoriales, les structures d'enseignement et de diffusion concernées et le milieu associatif.

Les comités régionaux sont réunis sous l'autorité du recteur de région académique, des recteurs d'académie, du directeur régional des affaires culturelles, du directeur territorial de Réseau Canopé et du préfet.

Ils sont composés de représentants :

- de la Drac (conseillers à l'action culturelle territoriale et conseillers musique) ;
- des rectorats et directions départementales de l'éducation nationale (Daac, IA-Dasen, IA-IPR, IEN, CPEM) ;
- du conseil régional et des conseils départementaux ;
- des collectivités territoriales directement concernées, telles que les communes ou les communautés d'agglomérations ;
- de la direction territoriale de Réseau Canopé ;
- des mécènes éventuels.

En outre sont associés, le cas échéant, des représentants des structures d'enseignement initial ou supérieur, d'établissements artistiques labellisés par l'État ou non, d'associations présentes sur les territoires concernés.

- Les comités départementaux

Au moins une fois par an, une réunion est organisée à l'échelon du département, de préférence en amont de la réunion du comité de pilotage régional.

Les participants sont :

- les responsables concernés de l'éducation nationale et de la Drac ;
- un représentant de Réseau Canopé ;
- des représentants des collectivités territoriales concernées, en particulier du Conseil départemental ;
- des acteurs culturels du territoire (institutions, associations, personnalités, mécènes éventuels).

Ces réunions ont pour objet :

- de favoriser un dialogue intercatégoriel entre les professionnels de l'enseignement et de la pratique chorale et les acteurs institutionnels ;
- de préciser l'ambition du département dans le domaine de la pratique vocale et chorale ;
- de veiller à une bonne articulation des actions du Plan chorale avec les orientations du schéma départemental des enseignements artistiques ;
- de formuler des demandes de financement auprès du comité régional ;
- de contribuer à la recherche de financements pour financer les projets ;
- le cas échéant, de préparer les bilans et analyses utiles au comité régional.

Texte n° 2 : Ministère de l'éducation nationale : vadémécum la chorale à l'école, au collège et au lycée

LES ENJEUX DE LA PRATIQUE CHORALE

La pratique du chant choral contribue à l'épanouissement et au développement de l'enfant et de l'adolescent. Universelle et commune à toutes les cultures, la pratique vocale incarne un lien fort entre le corps et la pensée. Le corps dans son rapport à la respiration, à la vocalité et au mouvement ; la pensée par l'écoute de soi et de l'autre, comme dans son rapport au texte et au sens.

Les multiples bienfaits du chant choral se constatent tant sur le plan artistique que pédagogique et social.

Dans sa dimension artistique :

- Il permet à l'enfant de développer et de mettre sa **sensibilité personnelle** au service d'une production musicale collective et de laisser libre cours à son **émotion** tout en maîtrisant l'expression de celle-ci.
- Il constitue l'un des moyens les plus simples et directs pour **accéder aux œuvres** musicales.
- Il participe au développement de la **créativité** de l'élève.
- Il prépare l'enfant et l'adolescent à une **pratique artistique** susceptible d'être poursuivie à l'âge adulte.
- Il favorise la **création contemporaine** et permet aux élèves de découvrir les métiers du spectacle vivant par la rencontre de professionnels (instrumentiste, chorégraphes, metteurs en scène, etc...).

Sur le plan pédagogique :

- Le travail de la respiration et du geste vocal participe au développement de la **confiance en soi**.
- La pratique du chant choral induit la construction d'une **relation originale à l'espace et au temps**, notamment avec la gestion anticipée des événements musicaux, le travail sur la mémoire et la coordination du mouvement avec la musique.
- Le travail sur des œuvres en **langue française** facilite les progrès de l'élève tant dans la compréhension, la maîtrise de la syntaxe, du vocabulaire que dans la qualité de sa diction. Il en est de même pour le répertoire en langue étrangère.

- La préparation d'une ou plusieurs restitutions publiques développe la motivation de l'élève et sa capacité à **surmonter ses appréhensions** tout en développant l'esprit d'équipe et de collaboration.
- Cette pratique collective contribue à la maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui.

Dans sa composante sociale, la pratique chorale :

- Développe l'écoute mutuelle, l'altérité, le rapport à l'autre et au groupe.
- Contribue à l'égalité d'accès à la culture.
- Favorise différentes formes de mixité :
 - Mixité filles/garçons particulièrement importante à l'adolescence (l'égalité des filles et des garçons) ;
 - Mixité des âges dans le cadre des projets qui associent des classes de niveaux différents, notamment dans le cadre de projets école/collège ou collège/lycée ;
 - Mixité des niveaux scolaires au sein d'une même école ou d'un même établissement ;
 - Mixité des compétences musicales ;
 - Mixité enfants/adultes au sein d'une même école ou d'un même établissement ou dans le cadre de projets en partenariat avec des groupes de parents d'élèves, des chœurs d'adultes ou des structures de diffusion.
- Permet à l'élève de découvrir le plaisir d'un travail collectif reconnu dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci.

Enfin, cette pratique s'inscrit pleinement dans le **parcours d'éducation artistique et culturelle**.

Elle s'appuie sur les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle :

- La fréquentation des œuvres ou la rencontre avec les artistes ;
- La pratique artistique
- L'acquisition de connaissances.

Un enjeu pour l'école ou l'établissement

A l'école, au collège et au lycée, lors de la Rentrée en musique, des concerts de fin d'année ou de la Fête de la musique, la chorale permet à un grand nombre d'élèves de s'engager dans un projet qui anime la vie de l'établissement. Les restitutions publiques, concerts et spectacles, qui jalonnent l'année scolaire sont autant d'objectifs qui mobilisent le travail régulier des élèves dans une pratique exigeante menée sur un temps long.

Le développement d'un projet choral s'inscrit dans le **volet culturel du projet d'école ou d'établissement. Il s'intègre aux politiques d'EAC menées localement par les services de l'Etat et les collectivités territoriales** et tire parti de partenariats avec les acteurs culturels de proximité.

Texte n° 3 : Article du journal La Croix : Nathalie Lacube, le 30/01/2019

Mention bien pour le plan Chorale à l'école

Lancé à la rentrée 2018, le plan Chorale à l'école se met en place de façon satisfaisante.

La Croix a pu avoir accès, en exclusivité, aux premières évaluations sur la mise en place de cet ambitieux projet.

En septembre 2018, les écoles françaises rouvraient leurs portes avec un objectif ambitieux : une chorale par établissement scolaire, obligatoire pour tous en primaire, facultative en collège et lycée. Le bilan de la première année du [plan Chorale](#) sera dressé au printemps 2019 par les ministères de l'éducation et de la culture qui le pilotent.

La Croix a pu avoir accès, en exclusivité, aux premières évaluations sur la mise en place de cet ambitieux projet. Le constat de terrain montre que le début du plan Chorale est un franc succès, car les enseignants se sont lancés avec volontarisme dans l'aventure du chant collectif. « Le plan se met bien en œuvre : avec enthousiasme au niveau des écoles et collèges, moins facilement dans les lycées », explique-t-on au ministère de l'éducation nationale.

La chanson domine les répertoires

Avant le plan Chorale, un million d'élèves de primaire chantaient déjà à l'école, ainsi que 300 000 collégiens. Combien d'autres ont eu l'occasion depuis septembre de mêler leurs voix à un chœur ? Des questionnaires ont été envoyés aux écoles et tous ne sont pas encore revenus. Mais sur la base sur les premiers retours, « nous estimons qu'environ 70 % ou 75 % des écoles primaires ont désormais leur chorale et 85 % à 87 % des collèges ».

Question organisation, « la chorale s'inscrit dans le temps scolaire dans 72 % des cas et se déroule toujours dans l'école. La quasi-totalité de la pratique (85 %) se fait durant la pause méridienne. La direction de chœur est assurée dans les deux/tiers des cas par un enseignant de l'école », détaille-t-on au ministère.

Question musique, la chanson française ou en langue étrangère domine avec 55 % du répertoire chanté en écoles. Au collège, où le chant choral est facultatif, « 80 % des choristes sont des filles », et « les inscriptions baissent quand les élèves avancent vers la 4^e et la 3^e », regrette l'Éducation nationale.

Les chorales scolaires se déploient artistiquement et publiquement. « Elles donnent en moyenne 2,5 concerts par an. Trente pour cent des chorales participent à des événements extérieurs à l'école (commémorations...) ». Très encourageant, un tiers d'entre elles sont accompagnées par des instrumentistes, le plus souvent des élèves de l'école.

L'outil pédagogique des Enfants de la Zique

Artistes et professionnels de la musique qui interviennent en soutien des enseignants constatent eux aussi cette dynamique. Ainsi, l'association Les Enfants de la Zique, orchestrée par les Francofolies de La Rochelle, les réseaux Canopé et Francos Educ ainsi que la Sacem, propose depuis 25 ans aux écoles des supports pédagogiques sur la chanson. « Nous constatons cette année beaucoup plus d'appels à notre ressource », souligne Émilie Yakich, directrice de l'Action culturelle des Francofolies de La Rochelle.

Les Enfants de la Zique développent des outils pour les enseignants avec un artiste associé, offrant sur leur plate-forme numérique des chansons pour que les élèves se les approprient. « Chaque année, un artiste cède gracieusement son répertoire aux écoles pour trois ans. Il valide les arrangements de ses chansons, la proposition artistique et les supports pédagogiques ».

Aldebert, ambassadeur de Les Enfants de la Zique

Des chansons originales pour la première écoute, des versions instrumentales (pour soutenir le chant), la transposition du répertoire pour des tessitures enfantines, la découpe par la partition de chaque d'instrument... Les Enfants de la Zique proposent un formidable outil pédagogique. Après Alexis HK, Bernard Lavilliers et Albin de la Simone, cette année, [Aldebert](#) célèbre pour ses Enfantillages est leur ambassadeur.

« La chorale a un pouvoir incroyable au niveau social, se réjouit Aldebert. Lui-même a débuté avec des enfants, créant les premières chansons d'Enfantillages « dans une école primaire du Doubs où j'étais emploi jeune ». L'auteur/compositeur/interprète d'Aux âmes citoyens (d'après La Marseillaise) de L'apprenti Dracula ou des Ani-Mots s'attend à « voir des choses bouger, des enfants se révéler, être valorisés, mieux s'intégrer ». Son ambition est « d'ouvrir le champ musical pour que les enseignants prennent le relais de façon autonome ».

Leur formation des enseignants reste l'enjeu principal, et leur demande est importante. Ainsi, pour une formation du Pôle ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC), les 31 janvier et 1er février à La Rochelle, « nous avons reçu 120 demandes pour 60 places, un niveau jamais atteint », souligne Émilie Yakich.

Confirmation à l'éducation nationale qui appuie son effort de formation sur de prestigieux partenaires : l'Académie musicale de Villecroze, la maîtrise populaire de l'Opéra-comique dirigée par Sarah Koné et Radio France avec le soutien du compositeur Marc-Olivier Dupin. « Nous visons à ce que de nombreux enseignants acquièrent les savoir-faire de maîtres de chœur ». De quoi parvenir alors à l'objectif d'une chorale par école.

Les compositeurs font chanter l'école

► L'éducation nationale soutenue par Radio France, commande des pièces (histoires chantées, opéras pour enfants), publiées sur son site [« Musique Prim »](#)

-*Un petit Prince*, d'après Saint-Exupéry, mis en musique par Coralie Fayolle.

-*Les Mille tours d'Edison*, livret de Gaël Lépingle, musique de Julien Joubert. Opéra musico-scientifique » en partenariat avec « La main à la pâte ».

-*Be'bopéra*, une enquête « jazzy » de John Chatteron, livret d'Yvan Pommaux et musique de Bruno Fontaine.

► Pour les maternelles, *Treize à la douzaine*, d'Isabelle Aboulker invite à chanter des poésies accompagnées au piano, quand *Chantillages* de Chantal Grimm l'est à l'accordéon et *Douze chansons et comptines*, de Lise Borel, à la guitare.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°39

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

Thème : Le climat scolaire

Références :

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

Texte 2 : Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, Ministère de l'éducation nationale (DGESCO/DMPLVMS) pp.5-6 ; 18-21

Description de la situation :

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

Questions posées au candidat :

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

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

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

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

[...]

Les enjeux

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

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

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

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

Le bien-être à l'école, une nécessité

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

Texte 2 : Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, Ministère de l'éducation nationale (DGESCO/DMPLVMS) pp.5-6 ; 18-21

Qu'est-ce que le climat scolaire ?

- Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves, et pour les personnels dans l'école.
- La qualité et le style de vie scolaire reposent sur un sentiment de sécurité mais ce sont surtout l'engagement, la motivation, le plaisir qui comptent. Le climat scolaire reflète aussi le jugement qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école.
- La notion de climat scolaire fait l'objet de recherches depuis une trentaine d'années. Les recherches ont inclus les études sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître », les effets de la composition des classes – très dépendante du climat organisationnel et du style de leadership. Aujourd'hui, la notion de climat scolaire pose le cadre d'une réflexion sur une école de qualité.

Que nous dit la recherche ?

Les deux dernières enquêtes de climat scolaire en France, passées auprès des élèves et auprès des personnels du primaire montrent que :

- Une grande majorité d'élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement mais 1 élève sur 10 est victime de harcèlement douloureux en milieu scolaire
- 11 à 12% d'élèves sont harcelés, avec un harcèlement moral qui se monte à 14% et des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives)
- On observe une surreprésentation des garçons victimes et agresseurs
- L'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants en particulier l'empathie apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école.
(A l'école des enfants heureux, enfin presque, OIVE/Unicef, 2011)
- 1 enseignant sur 10 estime le climat médiocre, surtout les enseignants jeunes (moins de 6 ans d'ancienneté) ou les enseignants en éducation prioritaire
- C'est en école maternelle et en zone rurale que l'on a la vision la plus positive de l'école.
(L'école, entre bonheur et ras le bol, OIVE/FAS, septembre 2012)

Le climat scolaire relève de **sept facteurs interdépendants sur lesquels il est possible d'agir**.

La dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe

Les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves

Un cadre et des règles explicites et explicitées

Prévenir les violences et le harcèlement

[renvoi vers le site www.agircontreleharcelementecole.gouv.fr]

La coéducation avec les familles

Le lien avec les partenaires

La qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace

Pourquoi agir sur le climat scolaire ?

Pour améliorer la réussite scolaire

Un bon climat scolaire améliore l'implication des élèves dans les apprentissages et développe l'estime de soi.

Pour réduire les inégalités

Un bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009).

Pour faire baisser la victimation

Le lien indiscutable entre « climat scolaire », qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche.

Pour améliorer le moral des élèves et des enseignants :

Un climat scolaire serein permet de réduire le stress, d'éviter l'isolement.

En d'autres termes, les résultats d'un climat scolaire positif sont :

- L'amélioration des résultats scolaires,
- L'amélioration du bien-être des élèves et des adultes,
- La diminution notable du harcèlement,
- La diminution des problèmes de discipline,
- La diminution des inégalités scolaires,
- Une plus grande stabilité des équipes,
- Une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

[...]

Agir sur la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe

Parmi les sept facteurs déterminants du climat scolaire, la dynamique d'équipes constitue un facteur protecteur puissant.

Trois entrées sont proposées : s'informer pour connaître les définitions, les données de la recherche sur le sujet, les principes et facteurs favorisant, agir pour envisager les pistes et les modalités possibles de travail dans chaque école, s'inspirer pour regarder ce qui se fait dans d'autres écoles, académies ou pays.

S'informer

Que nous dit la recherche ?

Que nous disent les enquêtes de climat scolaire ?

91,6% des enseignants jugent le climat plutôt bon.

Néanmoins, les tensions entre personnels enseignants et non enseignants sont vives. La première des composantes est la relation avec le personnel de service et de cantine, dont près du tiers des répondants (31,6%) disent qu'elle est médiocre ou plutôt médiocre.

Les enseignants de classes spécialisées sont davantage victimes d'ostracisme de la part de leurs collègues. 14,5% des répondants disent avoir été mis à l'écart par des collègues et 14% des répondants disent se sentir harcelés depuis le début de l'année, mais plutôt rarement par harcèlement sexuel (0,3% des répondants). Précisons immédiatement que ces cas de harcèlement révèlent en école primaire des tensions entre adultes : en effet 38 % des cas de harcèlement déclaré ont pour auteur un autre membre du personnel et 45% des parents d'élèves, et près de 10% des autres personnes, dont la hiérarchie. Ce qui revient à dire que 5,2% des personnels s'estiment harcelés par des collègues et 6,2% par des parents.

Source : L'école, entre bonheur et ras le bol, Rapport E. Debarbieux, G. Fotinos, FAS, septembre 2012.

Le sentiment de faire partie d'un groupe solidaire et d'être estimé par la hiérarchie locale est de grande importance. Les facteurs expliquant les différences de victimation dans les établissements sont la vie d'équipe, les valeurs partagées par les adultes, des relations collégiales entre adultes.

L'affiliation à son métier est reconnue comme un facteur d'efficacité professionnelle dans la psychologie du travail. (Rabinowitz et Hall, 1977)

Pourquoi articuler les compétences de chacun ?

La cohésion de l'équipe éducative garantit un bon climat scolaire et constitue la meilleure des préventions.

La reconnaissance des compétences de chacun favorise l'identification collective au sein des établissements, celle des professionnels comme celle des élèves (Osborne, 2004).

Pourquoi travailler en équipe ?

Une organisation communautaire du travail en équipe, accompagnée d'une participation des élèves aux décisions, a un effet protecteur pour les élèves comme pour les enseignants et les autres membres du personnel.

Agir

Trois axes d'action essentiels sont identifiés.

Définir une stratégie d'accueil

Dans une école, le travail en équipe engage les acteurs au-delà des simples relations professionnelles. C'est en définissant une stratégie d'accueil pensée collectivement, à la fois rigoureuse et bienveillante que les personnels nouveaux trouveront leur place dans la structure scolaire et s'engageront au-delà des gestes strictement professionnels.

Quelques actions possibles :

- Permettre à chaque acteur pédagogique de présenter l'école, son projet, ses projets spécifiques aux nouveaux enseignants, aux stagiaires, aux divers interlocuteurs pédagogiques
- Faire connaître à tous les arrivants l'école, le collège du secteur, les supérieurs hiérarchiques, les partenaires locaux

- Accompagner les nouveaux tout au long du premier trimestre pour partager collectivement sur le règlement intérieur, les pratiques pédagogiques, les pratiques d'évaluation

Construire une culture commune

La construction d'une culture commune s'appuie concrètement sur l'accueil et l'accompagnement de tout le personnel, sur des temps d'expression collectifs formels et informels, sur des décisions et des actions évaluables

Quelques actions possibles :

- Proposer des temps de rencontres réguliers et d'échanges avec les personnels éducatifs, les inviter aux premiers conseils d'école, à certaines réunions informelles
- Tous les adultes de l'école travaillent ensemble, s'impliquent dans l'équipe, explicitent l'implicite
- Le directeur d'école avec son équipe, la collectivité sont associés à la réflexion sur l'environnement de travail professionnel, et portent attention à la convivialité
- Echanger régulièrement, partager l'information, distribuer des rôles stratégiques: présentation de circulaires, d'expériences réussies au sein de la classe

Définir une cohérence d'action dans l'école

Concilier loyauté et indépendance, équilibrer actions collectives ou autonomes, passent par une coordination des pratiques : visibilité des attitudes, des pratiques, des exigences des uns et des autres ; interdépendance forte pour éviter les contestations sur la norme et la didactique de chacun; unité, cohérence sur les interventions face aux élèves

Quelques actions possibles :

- La coordination nécessaire entre personnels enseignants et non-enseignants, assurée par le directeur d'école, s'appuie sur des temps de travail communs de tous les personnels de l'école, l'articulation avec les personnels non enseignants est organisée pour définir clairement le rôle de chacun et pour que chacun ait sa place.
 - Des temps de travail ritualisés de construction de projets, d'analyse et d'élaboration de pratiques éducatives et pédagogiques favorisent l'échange et la décentration
 - Définir l'ordre du jour de quelques réunions spécialement dédiées au climat scolaire : les réunions de rentrée scolaire des enseignants, les conseils d'école, les conseils de cycles, les conseils de maîtres
 - Dynamiser les échanges, temps de communication d'informations, de régulation, d'auto-analyse
 - Instaurer ensemble des règles de vie d'école communes (ATSEM/Enseignants /autres acteurs)
 - Encourager les retours d'expérience sur les micro-violences quotidiennes
 - Créer un espace de parole pour la régulation des conflits des élèves, pour favoriser l'expression et valoriser les comportements positifs et les réussites
 - Echanger sur la vie scolaire, la gestion des incivilités et les procédures mises en place
 - Réfléchir aux modes de régulation et de traitement des conflits entre élèves, entre adultes et les rendre opérationnels (interindividuels, médiation de tiers)
 - L'enseignant peut prendre conseil auprès de l'infirmier(ère) et/ou du médecin et/ou de l'assistant de service social qui interviennent dans le secteur de l'école afin d'avoir un éclairage sur les situations qui peuvent l'alerter. Cette évaluation partagée de la situation avec l'inspecteur du premier degré et les personnels sociaux et de santé permet la mise en place de mesures appropriées (prise en compte en interne par les personnes ressources avec accord de la famille, orientations vers les services extérieurs...)
- Il convient de rappeler aux enseignants qu'il est possible de prendre attache auprès des conseillers techniques sociaux et de santé au niveau des services départementaux de l'éducation nationale.

- Les actions d'éducation à la santé constituent un exemple de travail en équipes pluri-professionnelles, associant également des partenaires de proximité (collectivités locales, associations...). Elles peuvent en outre fédérer les parents autour d'un projet positif. Quelle que soit la thématique choisie (éducation nutritionnelle, prévention du tabac, de l'alcool...) la démarche est identique : tous les acteurs de la communauté éducative sont impliqués (enseignants, infirmière, médecin, parents, partenaires extérieurs) ; l'approche n'est pas seulement physiologique mais est considérée comme de l'éducation à la citoyenneté, les activités de la classe sont adaptées. Celles-ci doivent prendre en compte le développement des compétences psychosociales (par exemple ce qui permet de garder sa liberté face aux pressions du milieu), ainsi que le mode d'apprentissage des élèves.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°40

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

Thème : Le conseil école-collège

Références :

Texte 1 : La mise en place des conseils école- collège, rapport 2014-026 de l'IGEN et de l'IGAGNR, mai 2014, 70 pages.

Texte 2 : Ressources pour la mise en œuvre du conseil école-collège, fiche repère n°4, MENESR /DEGESCO, juin 2014.

Texte 3 : Ressources pour la mise en œuvre du conseil école-collège, fiche repère n°1, MENESR/DEGESCO, juin 2014.

Texte 4 : site éducation nationale – Evaluation des acquis des élèves (mise à jour septembre 2019)

Description de la situation :

Le nouveau cycle 3 et les instances qui s'y rattachent.

Questions posées au candidat :

- Quels sont, dans le cadre de la politique éducative, les enjeux et les finalités de la mise en place des conseils école-collège ?
- Quels éventuels obstacles de nature à réduire l'efficacité de cette instance, pourriez-vous relever ? Comment envisageriez-vous de les surmonter ?
- Quelles pourraient-êtré, selon vous, les actions à mener dans le cadre du cycle 3 pour favoriser les échanges inter degrés ? Quelles difficultés seriez-vous susceptible de rencontrer ? Comment envisageriez-vous de les surmonter ?

Texte 1 : La mise en place des conseils école- collège, rapport 2014-026 de l'IGEN et de l'IGAGNR, mai 2014, 70 pages.

[...] La création du conseil école-collège s'inscrit donc dans la continuité des actions visant à favoriser la liaison école-collège qui, bien qu'elle ait été souhaitée depuis très longtemps, ne s'est pas partout traduite dans la réalité. L'objectif est toujours l'acquisition du socle commun pour l'ensemble des élèves, et la nouvelle instance met encore une fois l'accent sur le travail commun qui doit être engagé par les acteurs pour y parvenir.

La création du CEC permet de franchir une nouvelle étape. Tout d'abord, cette instance et ses actions procèdent désormais de la loi, et non plus de circulaires. La continuité pédagogique entre l'école et le collège est également inscrite dans la loi (rapport annexé) avec la création d'un nouveau cycle associant le CM2 et la 6ème. Le législateur entend ainsi relancer la politique des cycles et éviter les transitions brutales d'un cycle à l'autre. Une véritable politique des cycles poursuit aussi l'objectif de la réduction du nombre des redoublements, pratique coûteuse dont l'efficacité pédagogique n'est pas prouvée : « *Dans le cadre de l'acquisition des connaissances, compétences et méthodes attendues en fin de cycle et non plus en fin d'année scolaire, le redoublement d'une année scolaire doit être exceptionnel* ».

Les programmes personnalisés de réussite éducative sont le cadre qui permet d'apporter les aides nécessaires aux élèves qui en ont besoin. Mais l'ambition du CEC ne se résume ni au traitement de la difficulté scolaire, ni au seul cycle d'approfondissement défini par le décret du 24 juillet 2013, comme le précise encore le rapport annexé à la loi d'orientation :

« *Au-delà de la création de ce cycle et afin de contribuer à l'acquisition par tous les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, chaque collège et les écoles relevant de son secteur déterminent conjointement des modalités de coopération et d'échanges qui devront désormais être inscrites dans le projet des écoles concernées et le projet d'établissement du collège. À cet effet, un conseil école-collège est institué. Il sera chargé de proposer les actions de coopération et d'échanges* ».

L'enjeu du CEC est donc bien la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège et la mise en cohérence des différents projets, ceux des écoles et celui du collège, pour construire cette progressivité. Si la politique de réseau et l'expérience des comités exécutifs de l'éducation prioritaire peuvent constituer une matrice pour le CEC, il ne faudrait pas considérer que les secteurs où les problèmes sont moins aigus peuvent répondre *a minima* à l'obligation de mise en place des CEC et se dispenser d'une recherche de cohérence et de continuité pédagogiques.

La difficulté scolaire est donc à la fois un moteur et un risque pour la mise en place des CEC : les CEC pourront s'appuyer sur l'héritage de la liaison école-collège et l'expérience de l'éducation prioritaire, mais ils doivent aller au-delà pour penser véritablement la scolarité du socle commun.

Enfin, si on ne peut accuser la politique éducative menée depuis plus de trente ans d'avoir manqué de constance et de cohérence pour créer une continuité entre l'école et le collège, il reste à comprendre pourquoi celle-ci reste toujours un objectif à atteindre. C'est la condition pour que le conseil école- collège, qui institutionnalise les relations entre le premier et second degré, ne soit pas simplement une mesure de plus, reconduisant les dispositifs précédents avec les mêmes limites. [...]

Texte 2 : Ressources pour la mise en œuvre du conseil école-collège, fiche repère n°4, MENESR /DEGESCO, juin 2014.

Le conseil école-collège a pour objectif d'assurer davantage de progressivité dans les apprentissages entre les deux degrés. Dans cette optique, le conseil école-collège élabore un programme d'actions pédagogiques concrètes qui peut porter sur des domaines divers : définition de priorités communes, mise en place de l'accompagnement pédagogique, coordination des projets pédagogiques ou éducatifs, ou encore élaboration de repères explicites et concertés, comme un vocabulaire disciplinaire par exemple. Il en assure le lien avec le projet éducatif territorial , lorsqu'il existe.

- **Un diagnostic partagé**

Les équipes professionnelles partagent une réflexion pédagogique en inter degrés dans le but de favoriser l'acquisition de méthodes de travail, d'identifier les obstacles aux apprentissages et les besoins des élèves, et de les aider à devenir plus autonomes.

- **Définition de priorités communes**

Le diagnostic partagé permet de faire émerger les domaines où il est prioritaire de prévoir des modalités d'accompagnement, quelles qu'elles soient. Rappelons toutefois que la maîtrise de la langue, élément essentiel de la formation des élèves, est travaillée dans toutes les disciplines afin de favoriser la réussite de tous les élèves, qu'ils soient en situation de réussite ou en difficulté dans leurs apprentissages. Le travail personnel de l'élève, la question de la « posture d'élève » par rapport aux apprentissages et au professeur et les ruptures possibles qui peuvent se produire suite au passage de l'école au collège sont aussi des questions majeures qui peuvent être examinées dans le cadre du conseil école-collège.

- **Une politique d'accompagnement pédagogique cohérente**

S'appuyant sur un diagnostic partagé, les équipes professionnelles se concertent sur la question de l'accompagnement pédagogique afin de personnaliser les parcours, c'est-à-dire apporter à chaque élève une réponse pédagogique adaptée à ses besoins, qu'il s'agisse d'aides ou approfondissements.

Le conseil école-collège veille à l'articulation et à la complémentarité des dispositifs accompagnant les élèves les plus fragiles : les activités pédagogiques complémentaires, les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires avant l'entrée au collège, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), notamment les PPRE « passerelle », l'accompagnement éducatif et les deux heures d'accompagnement personnalisé en sixième pour tous les élèves.

- **Des projets communs**

En fonction des spécificités locales de chaque secteur et des priorités dégagées, les professeurs peuvent mettre en place des projets communs qui portent sur des thématiques pédagogiques partagées, disciplinaires ou interdisciplinaires, ponctuels ou inscrits dans la durée. Les IA-IPR ainsi que les formateurs des équipes de circonscription pourront apporter aux équipes leur expertise aussi bien dans l'élaboration de ces projets que dans leur mise en œuvre. Ces projets peuvent concerner le travail sur les pratiques ou la mise en place d'actions impliquant plus directement les élèves : des projets scientifiques, des projets d'écriture longue, de lecture, des défis en langues vivantes, etc. Ils définissent précisément les modalités de mise en œuvre : quels objectifs ? Quel déroulement ? Quels intervenants ? Quels partenaires ? Quelles connaissances attendues ? Quelles compétences visées ? Élaborer un projet interdisciplinaire favorise un échange en équipe inter degrés sur les compétences à acquérir par tous les élèves.

- **Des repères explicites et concertés**

Des repères explicites et conçus par les enseignants d'un même cycle ou d'un cycle à l'autre, et la mise au point d'un vocabulaire concerté des disciplines sont des leviers importants pour assurer la meilleure continuité pédagogique et se donner un premier cadre d'échanges. Se poser la question d'un vocabulaire grammatical, mathématique et scientifique concerté, de progressions élaborées collégalement, s'interroger sur les pratiques d'écrit en français sont autant de façons d'impulser une réflexion en équipe inter degrés.

Texte 3 : Ressources pour la mise en œuvre du conseil école-collège, fiche repère n°1, MENESR/DEGESCO, juin 2014.

Le conseil école-collège associe la communauté pédagogique d'un collège public à celles des écoles publiques de son secteur de recrutement, en s'appuyant sur des principes d'équilibre, de souplesse et d'autonomie. Le conseil école-collège est présidé conjointement par le principal du collège (ou son adjoint) et par l'IEN chargé de la circonscription du premier degré (ou le représentant qu'il désigne) dont dépendent les écoles du secteur.

Le nombre de membres siégeant au conseil est laissé à l'appréciation du principal et de l'IEN qui s'assurent d'une composition équilibrée entre le premier et le second degré. Cette volonté de parité vise à stimuler les échanges et actions inter degrés. Il revient aux chefs d'établissement et aux IEN de prévoir une composition apte à représenter au mieux les écoles et le collège dont ils ont la charge. Tous les membres possibles du conseil école-collège ne sont pas cités dans l'article D. 401-2 du code de l'éducation, afin de s'adapter à la très grande diversité des organisations scolaires selon les territoires. Sont concernés notamment les directeurs d'école, l'adjoint au chef d'établissement, le directeur adjoint chargé de la SEGPA, ou encore le coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire. Le principal et l'IEN veillent toutefois à ce que le nombre de participants n'obère pas le fonctionnement du conseil.

Si plusieurs circonscriptions sont concernées par un même collège, il revient à l'IA-DASEN de désigner l'IEN chargé de co piloter le conseil école-collège avec le principal.

Par ailleurs, pour conserver toute la souplesse nécessaire à son action, le conseil école-collège peut établir des commissions, dont la composition est largement ouverte : elle est déterminée en fonction de l'objet des actions proposées. La participation des professeurs des écoles maternelles est conseillée. En effet, l'expertise partagée entre professeurs d'école maternelle, d'école élémentaire et de collège favorise l'enrichissement, voire le renouvellement, des pratiques pédagogiques et didactiques.

Texte 4 : site éducation nationale – Evaluation des acquis des élèves (mise à jour septembre 2019)

L'évaluation des acquis des élèves de sixième : Évaluation nationale

Certaines compétences des élèves de 6e sont évaluées dans le domaine de la langue française et dans celui des mathématiques dans le courant du mois d'octobre. Cette évaluation permet à chaque enseignant d'affiner sa connaissance des acquis de chacun de ses élèves pour l'accompagner au mieux dans ses apprentissages.

Un objectif : faciliter la personnalisation des enseignements

L'entrée au collège reste un moment crucial où la définition des actions pédagogiques à mettre en œuvre afin d'accompagner tous les élèves vers la réussite doit se faire.

Cette évaluation doit notamment permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'un panorama de certaines compétences et connaissances de chaque élève et favoriser l'élaboration de dispositifs pédagogiques adaptés au plus près des besoins de chacun. Elle permet également d'accompagner le pilotage pédagogique dans les établissements et dans le cadre de la continuité école/collège.

En quoi consiste l'évaluation de début de 6e ?

Cette évaluation se déroule entre le 30 septembre et le 18 octobre 2019 pour tous les élèves de 6e des établissements publics et privés sous contrat.

Elle est entièrement réalisée sur support numérique, via une plateforme en ligne. Après saisie d'un identifiant et d'un mot de passe distribué à chaque élève à son entrée dans la salle, l'élève se connecte à la plateforme d'évaluation.

Les épreuves sont conduites de manière adaptative : après une première série d'exercices, l'élève est orienté vers une seconde série en fonction de son niveau de maîtrise. La correction est automatique.

L'évaluation est composée de deux épreuves non consécutives, en français et en mathématiques, de 60 minutes chacune (10 minutes de préparation et 50 minutes d'épreuve) :

En français : l'élève doit résoudre des exercices portant sur :

- sa compréhension de l'écrit : textes littéraires, documents, images
- sa compréhension à l'oral : supports audio et vidéo
- ses connaissances en étude de la langue : orthographe, grammaire, lexique

En mathématiques, l'élève est interrogé sur :

- sa connaissance des nombres
- ses capacités de calcul et de résolution de problème
- ses connaissances dans les domaines de la géométrie et des grandeurs et mesure

Les résultats de l'évaluation : chaque élève bénéficie d'un retour individualisé. Les parents d'élèves sont également informés des résultats de leur enfant et de l'intérêt des informations que cette évaluation donne à l'enseignant pour mieux soutenir les apprentissages de chacun. Les résultats individuels et par classe seront disponibles dès la fin des passations.

Les évaluations nationales des élèves sont conçues pour garantir la protection des données personnelles des élèves.

Les élèves pour qui des difficultés seront repérées par les évaluations seront incités à profiter du dispositif Devoirs faits.

Toutes les données collectées le sont selon un protocole d'anonymisation

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°41

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

Thème : Le numérique à l'école primaire

Références :

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

Texte 2 : Le numérique et les programmes actualisés. Extraits Eduscol juillet 2019

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

Description de la situation :

L'entrée de l'école dans l'ère du numérique et le développement des compétences des élèves.

Questions posées au candidat :

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

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

Dans une société où la production et la transmission des connaissances sont radicalement bouleversées par les technologies numériques, l'École doit prendre la mesure de ces transformations et accompagner tous les élèves dans l'acquisition et la maîtrise des compétences numériques. Elle doit aussi, grâce aux outils numériques, développer des pratiques pédagogiques attractives, innovantes et efficaces, offrant au système éducatif un véritable levier d'amélioration.

Le **développement des formations au numérique** constituera un moyen essentiel pour favoriser le déploiement des usages dans les classes ; il devra faire partie de la formation initiale et continue dispensée par les ESPE.

Pour favoriser ces évolutions, un **service public du numérique éducatif** est instauré afin de créer les conditions d'une action globale, concrète et durable en faveur du développement des usages par les élèves.

À moyen terme, il s'agira de mettre en place de **nouveaux services numériques**. À la rentrée 2013, ils concerneront les apprentissages fondamentaux et l'accompagnement personnalisé. Le développement des téléservices et la poursuite de la généralisation des espaces numériques de travail (ENT) dans les académies, en étroite collaboration avec les collectivités locales, assureront notamment une implication plus forte des parents dans le cadre des établissements.

Partenaires du service public du numérique éducatif, les collectivités devront être pleinement associées à la définition et à la mise en œuvre académique de la stratégie numérique. À cet effet, une **instance de dialogue** réunira dans chaque académie les acteurs départementaux et régionaux en charge du numérique.

La mise en œuvre de la stratégie numérique reposera sur la **mobilisation des académies** qui coordonneront leurs actions dans un projet numérique académique et créeront ainsi une dynamique auprès des écoles, des établissements et des personnels.

Texte 2 : Le numérique et les programmes actualisés. Extraits Eduscol

Rentrée 2018

Ce document rassemble les extraits des programmes de l'école primaire qui font explicitement référence aux usages du numérique au service des apprentissages et de la construction des compétences et des connaissances. Il est actualisé avec les ajustements apportés pour la rentrée 2018 aux programmes scolaires de français, mathématiques et enseignement moral et civique. Ces ajustements donnent au cycle 2 une place centrale à la maîtrise des langages, et notamment de la langue française. Au cycle 3, ils mettent l'accent sur la consolidation de l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) et sur la continuité et la progressivité pédagogiques entre l'école primaire et le collège

Volet 1 : Spécificités du cycle de consolidation (2018)

Les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à **interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique**. Le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture.

L'éducation aux médias et à l'information mise en place depuis le cycle 2 permet de familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir. Ils sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l'autonomie de la pensée. Pour la classe de 6ème, les professeurs peuvent consulter la partie "Éducation aux médias et à l'information" du programme de cycle 4.

Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun (2018)

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et **informatiques**

Domaine 2 : Les méthodes et les outils pour apprendre

Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Elles doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le **travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques**, ainsi que la capacité de réaliser des projets. Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle, dont un en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec **différentes sources documentaires**, apprennent à **chercher des informations** et à **interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique**.

En français, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. En classe de 6ème, les élèves découvrent le fonctionnement du Centre de Documentation et d'Information. Le professeur documentaliste intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, **bases de données, arborescence d'un site**) et **une méthode simple de recherche d'informations**.

La maîtrise des techniques et la connaissance des **règles des outils numériques** se construisent notamment à travers l'enseignement des sciences et de la technologie où les élèves apprennent à connaître **l'organisation d'un environnement numérique** et à utiliser **différents périphériques ainsi que des logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons...)**.

En mathématiques, ils apprennent à utiliser **des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation**. Dans le domaine des arts, ils sont conduits à intégrer l'usage des **outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information** au service de la pratique plastique et à manipuler des **objets sonores à l'aide d'outils informatiques simples**.

En langue vivante, le recours aux **outils numériques** permet d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique.

En français, les élèves apprennent à utiliser des outils d'écriture (**traitement de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne**) et à **produire un document intégrant du son et de l'image**.
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'enseignement moral et civique assure principalement la **compréhension de la règle et du droit**.

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Les élèves sont graduellement initiés à fréquenter différents types de raisonnement. Les recherches libres (tâtonnements, essais-erreurs) et l'utilisation des **outils numériques** les forment à la **démarche de résolution de problèmes**.

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

« Net-politique », « e-gouvernement et e-administration », « citoyenneté numérique » ... : autant d'expressions en vogue qui traduisent un « reformatage », grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, des règles à la base du fonctionnement de l'espace public dans nos sociétés. Ce dernier, rappelle Éric Dacheux, professeur à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, et membre du laboratoire

« Communication et politique » du CNRS, « est un des concepts fondamentaux de la démocratie. Il désigne le lieu symbolique où peuvent s'exprimer toutes les opinions qui structurent le jeu politique, où l'on traite des questions relevant de la collectivité ». Sauf que cet espace, qui concourt à une certaine pacification des mœurs sociales « en substituant la communication à la violence physique » et qui se veut universel, est inégalitaire puisque tout le monde n'y a pas accès. Ce qui explique, selon Laurence Monnoyer-Smith, professeur en sciences de l'information et de la communication à l'université de Compiègne et membre du même laboratoire, qu'« un mouvement de fond, venu de la société civile, se dessine, qui réclame d'autres "modalités de participation" que celles qui existaient jusqu'ici et qui passaient par les instances que sont le Parlement, les syndicats, les partis politiques et les associations ».

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°42

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

Thème : Le parcours citoyen à l'école primaire

Références :

Texte 1 : circulaire n°2016-092 du 20-6-2016 – DGESCO B3-4 ; le parcours citoyen à l'école (extraits).

Texte 2 : [Mesure 3 de la grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république] Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen – education.gouv.fr (extraits), Ministère de l'Education Nationale, Paris, 2016

Texte 3 : CNESCO (Centre national de l'évaluation du système scolaire).
Contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Géraldine Bozec, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Avril 2016

Texte 4 : CNESCO (Centre national de l'évaluation du système scolaire (extraits).
Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique (EMC) de 2015 et le « parcours citoyen ». Géraldine Bozec, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Avril 2016 (extraits).

Description de la situation :

La mise en place du parcours citoyen

Questions posées au candidat :

- Quels sont les objectifs et les finalités du parcours citoyen à l'école primaire ?
- De quelle manière l'enseignement moral et civique peut-il s'intégrer au parcours citoyen ?

Texte 1 : circulaire n°2016-092 du 20-6-2016 – DGESCO B3-4 ; le parcours citoyen à l'école (extraits).

(...) L'école est à la fois le lieu où s'acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune.

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicité aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens.

Tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, où l'on apprend ensemble, dans le respect de principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres. L'élève trouve sa place dans le groupe, la classe au premier chef, sans renoncer pour autant à sa singularité. Il y apporte ses connaissances, sa culture, tout en intégrant les exigences et les objectifs communs de l'école.

Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement.

Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative (...)

Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs, et tous les professionnels de l'éducation. Il participe, s'agissant de la scolarité obligatoire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment du domaine « La formation de la personne et du citoyen ».

En effet, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, de l'école au lycée, reposent sur des principes généraux qui concourent particulièrement au parcours citoyen et favorisent :

- Des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entraide et la participation ;
- L'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages ;
- La transmission et le partage des valeurs et principes qui fondent la République et l'exercice de la démocratie, notamment la souveraineté populaire, la laïcité, le respect de l'autre et de la différence, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des champs de la vie politique, professionnelle, familiale et sociale, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ;
- Le respect des engagements pris envers soi-même et envers les autres ;
- Un travail de réflexion autour des faits historiques qui alimentent la mémoire collective ;
- La prévention contre toutes les formes de racisme et l'ouverture interculturelle, pour que chacun s'enrichisse de la culture des autres ;
- La compréhension de l'interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen ;
- Le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ;
- La compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques, économiques et sociétaux ;
- L'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation ;
- La maîtrise et la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variés ;

- Le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux ;
- La lutte contre toute forme de manipulation, commerciale ou idéologique, et contre le complotisme (...)

La conduite d'actions éducatives complémentaires de l'enseignement (concours, journées à thèmes, moments de débats de libre expression, d'actions de solidarité), l'organisation d'événements culturels sportifs ou festifs engageant toute l'école et tout l'établissement, ainsi que l'exposition des travaux d'élèves prolongent les enseignements (...).

Pour le premier degré, la participation des élèves à des instances propres à la classe ou à l'école est à l'initiative des écoles et des enseignants ; une première initiation peut se dérouler sous des formes diverses : vie de classe, conseil des écoliers, gestion de la coopérative, de la bibliothèque, etc (...)

Les mesures visant à rendre l'école plus inclusive participent de l'éducation à la citoyenneté (...)

Le Parcours Citoyen au cœur de la relation entre l'école, l'établissement scolaire et les territoires (...)

Les projets éducatifs territoriaux, qu'ils soient municipaux ou départementaux, en faisant de l'éducation à la citoyenneté une priorité, offrent quant à eux une occasion de contribuer à la cohérence du travail éducatif ; ils mettent à contribution les ressources et acteurs locaux et créent les conditions de leur coopération, dans le respect des principes républicains, qui ne sont pas négociables. Ces projets doivent associer l'ensemble de la communauté éducative et les élèves, ce qui lui donne la possibilité de faire l'expérience du pouvoir d'agir des citoyens, en illustration des règles et principes auxquels ils sont initiés par et dans l'école (...).

Texte 2 : [Mesure 3 de la grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république] Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen – education.gouv.fr (extraits).

Le parcours sera construit autour :

- Du nouvel enseignement moral et civique, qui entrera en vigueur dès septembre 2015 dans toutes les classes de l'école élémentaire à la classe de terminale, et dans toutes les voies du lycée d'enseignement général et technologique et du lycée professionnel. Il représentera, sur l'ensemble de la scolarité d'un élève, 300 heures dédiées.

L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs (principe de discipline), de reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie (principe de coexistence des libertés), et de construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). Il favorise le respect des droits et de la loi, l'égalité considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique. Il intègre de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité.

- D'une éducation aux médias et à l'information prenant pleinement en compte les enjeux du numérique et de ses usages. Indissociable de la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression, l'éducation aux médias et à l'information est un enseignement intégré de manière transversale dans les différentes disciplines. Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie (...) Le Centre de L'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) restera pleinement engagé sur ces enjeux pour le ministère.

- De l'enseignement aux élèves du jugement, de l'argumentation et du débat dans les classes dès l'école élémentaire (...)

- La participation et les initiatives des élèves seront développées :

- Développement des "conseils d'enfants" dès l'école primaire, des conseils de la vie collégienne et soutien renforcé aux conseils de la vie lycéenne

- Encouragement des actions éducatives dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (par exemple participation des élèves à des conseils municipaux d'enfants). (...)

- Relance de la semaine de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, fin mars, pour en faire un temps fort de mobilisation de la communauté éducative et de l'ensemble de la société civile.

Renforcement de la semaine de l'engagement en septembre, en lien avec les partenaires associatifs.

Texte 3 : CNESCO (Centre national de l'évaluation du système scolaire).

Contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Géraldine Bozec, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Avril 2016

Contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté

La définition officielle de l'éducation civique a évolué ces dernières décennies. Jusque dans les années 1960, l'éducation civique était centrée sur les savoirs formels relatifs à la démocratie et aux institutions politiques. Elle définissait avant tout la citoyenneté à partir de l'attachement à la nation et du respect des devoirs qui lui étaient attachés (voter, payer ses impôts, respecter les lois) et proposait peu d'éclairage sur les acteurs et les problèmes politiques et sociaux

(Roig et Billond-Grand, 1968 ; Percheron, 1984). Cette approche est en grande partie maintenue dans les années 1980, lorsque l'éducation civique redevient à l'école primaire et au collège un enseignement spécifique (Bozec, 2010).

Depuis le milieu des années 1990 et plus encore 2000, on peut relever quatre évolutions principales des orientations de l'éducation civique :

-Centrée autrefois sur le cadre national, l'éducation civique s'est ouverte à une dimension européenne et mondiale. Cette évolution est moins marquée dans l'enseignement primaire (Bozec, 2015, Citron, 2008), où les contenus sont plus restreints à l'environnement immédiat de l'enfant et au cadre national, en dehors de quelques aperçus de la citoyenneté européenne. (...)

- Telle que présentée dans les textes officiels, l'éducation à la citoyenneté ne met plus autant l'accent que par le passé sur les savoirs formels relatifs aux institutions et aux lois. Ces derniers restent certes centraux dans les programmes. Mais l'enseignement civique s'est aussi élargi à d'autres contenus : on y insiste également sur l'acquisition d'autres types de connaissances notamment l'information sur divers problèmes politiques et sociaux. Dans les derniers programmes, ceux de 2015 (MEN, 2015), par exemple, les élèves abordent notamment les discriminations et la laïcité tout au long du cursus (...).

- Les méthodes pédagogiques préconisées dans les textes officiels ont elles aussi évolué. Si les textes de 2008-2009 pour l'école et le collège tendent à restreindre la place accordée aux débats entre élèves (...), [la] pédagogie du débat revient en force dans les derniers programmes de 2015 : ces derniers prévoient des « discussions à visée philosophique » dans l'enseignement primaire, sur différents sujets tels que l'égalité des citoyens (...).

-Il a également été de plus en plus question, depuis le début des années 2000, de reconnaître et de valoriser l'engagement et la participation des élèves dans et hors de l'école. Les cours d'éducation civique sont censés faire le lien avec cette dimension. Les derniers programmes, en 2015, insistent sur « le sens de l'engagement » comme une des quatre dimensions de l'éducation civique (à côté de la sensibilité et de la conscience morale, de la compréhension du rôle de la règle et du droit et de l'exercice du jugement critique). Ces textes font à plusieurs reprises référence, comme exemples de pratiques pédagogiques, à l'implication des élèves dans des projets à l'école (à travers, par exemple, le tutorat et la médiation entre élèves, la participation aux instances participatives et aux structures associatives existant dans l'école, etc.) et au-delà (projets portant sur l'environnement ou la solidarité) (MEN, 2015).

Texte 4 : CNESCO (Centre national de l'évaluation du système scolaire).

Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique (EMC) de 2015 et le « parcours citoyen ». Géraldine Bozec, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Avril 2016 (extraits).

Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique entrés en vigueur à la rentrée 2015 s'inscrivent dans une relative continuité par rapport aux textes antérieurs en mettant en exergue l'apprentissage des principes et des valeurs de la République, et en reprenant des thèmes étudiés depuis de nombreuses années dans les cours d'éducation civique (citoyenneté nationale et européenne, justice, égalité, discriminations, etc.). Certaines inflexions et nouveautés se donnent cependant à voir. Tout d'abord, les nouveaux programmes visent bel et bien à former la personne, et non pas seulement le citoyen : conformes à une orientation adoptée en 2008, ils mettent l'accent sur la formation morale, mais ils insistent sur la dimension réflexive de l'éducation morale et introduisent aussi l'éducation de la « sensibilité ». Par ailleurs, ils reprennent, et accentuent, une tendance qui apparaissait dans les textes officiels du début des années 2000 : l'importance accordée aux débats entre élèves dans la pédagogie de l'éducation civique. La promotion de l'engagement des élèves dans et hors de l'école est aussi un axe essentiel dans cette réforme de l'éducation à la citoyenneté. Les nouveaux programmes d'EMC de 2015 font de l'engagement une des quatre dimensions centrales de cet enseignement (avec la conscience morale et la sensibilité ; la compréhension de la règle et du droit ; l'exercice du jugement critique).

De plus, l'engagement des élèves fait partie intégrante du « parcours citoyen » instauré en 2015 par le Ministère. Ce « parcours citoyen », encore peu défini dans ses modalités pratiques, vise à assurer une formation continue et progressive des élèves à leur citoyenneté, de l'école jusqu'au lycée. (...)

Le parcours citoyen ne repose pas seulement sur les connaissances et compétences tirées de l'enseignement moral et civique. Quatre autres domaines y concourent : l'éducation aux médias et à l'information ; la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ; la préparation de la Journée défense et citoyenneté ; pour les apprentis, la participation à des ateliers - débats philosophiques et aux activités sociales et civiques de l'entreprise où ils effectuent leur formation en alternance. Le parcours citoyen sera évalué à la fin de la scolarité obligatoire, selon des modalités qui restent à préciser.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIÈME ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°43

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Texte 1 : Extrait de l'ouvrage « L'urgence de l'art à l'école », de Pascal Collin (Éditions théâtrales, février 2013).

Texte 2 : Extrait de l'arrêté du 01-07-2015 (J.O. du 07.07.2015) relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle. NOR : MENE1514630A - MENESR - DGESCO B3-4

Texte 3 : Exemple de document annexé au projet d'école. Fiche outil réalisée par le département des Ardennes. 2015.

Texte 4 : Exemple de projet extrait du « Guide pour le mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle ». 2013. (<http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html#lien3>)

Description de la situation :

La réécriture du projet d'école engage l'équipe enseignante dans une réflexion sur la mise en œuvre du PEAC.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux de la mise en place d'un Parcours d'Education Artistique et Culturelle ?
- Quelle est la place du PEAC dans la construction des compétences liées au socle commun ?
- Quels peuvent être les outils de suivi à construire pour permettre à l'élève de garder mémoire de son parcours ?

Texte 1 : Extrait de l'ouvrage « L'urgence de l'art à l'école », de Pascal Collin (Editions théâtrales, février 2013).

[...]

À long terme, une nouvelle citoyenneté

L'éducation artistique et culturelle porte un enjeu politique supérieur, puisque par essence la culture crée du lien social. Nous sommes actuellement dans un moment historique où les idéologies qui prônent le repli sur soi associé au refus de l'autre regagnent à nouveau un terrain considérable. Face à ce qui menace la démocratie - désintérêt et abstention vis-à-vis du débat politique ou retour grandissant du refoulé populiste, voire néofasciste, un peu partout en Europe - , la culture doit redevenir une évidence et une priorité. Nous avons un urgent besoin de combattre l'exclusion culturelle, qui prive un grand nombre de citoyens de leur droit à l'art. Cette exclusion est la plus propre à stigmatiser, elle est celle qui désigne la division sociale avec le plus d'acuité, voire de cruauté. Et nous devons dans le même temps inscrire l'ouverture à l'autre, et l'enrichissement par cette ouverture, dans la politique de formation de la jeunesse. L'éducation artistique offre justement à chacun l'opportunité de prendre sa part du bien commun qu'est la culture. Son enseignement se fonde sur la rencontre : avec l'œuvre, avec l'artiste et avec les autres en général, qu'ils soient proches ou éloignés dans le temps comme dans l'espace. La culture est à la fois, dans nos différences et grâce à elles, ce qui nous distingue et ce qui nous rassemble. À l'élève, c'est-à-dire au futur citoyen qu'on espère actif parce que pleinement intégré, doté des références communes (nationales et mondiales), désireux d'accroître sa curiosité culturelle tout au long de la vie, il faut donner la chance de connaître et d'apprécier l'altérité. C'est par elle qu'il peut lui-même mieux se définir, qu'il peut acquérir le sentiment d'appartenance à une collectivité en même temps que le sens critique qui est aussi, depuis les Lumières, celui de la tolérance et de l'ouverture. À ce titre, l'éducation artistique participe d'un impératif de survie pour une démocratie laïque.

[...]

Texte 2 : Extrait de l'arrêté du 01-07-2015 (J.O. du 07.07.2015) relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle. NOR : MENE1514630A - MENESR - DGESCO B3-4

[...]

2. L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- Une **éducation à l'art**, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée : cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extras occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- Et une **éducation par l'art**, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- Des **rencontres** : rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;

- Des **pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;

- Des **connaissances** : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentaires et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

À l'école primaire et au collège, l'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements obligatoires auxquels elle ne peut pourtant se limiter. Les élèves suivent les mêmes enseignements dans différents champs disciplinaires, qui permettent de poser les premiers éléments d'une culture artistique (voir partie II.1). Dans le cadre des enseignements ou en lien avec eux, les élèves peuvent participer à des projets, souvent partenariaux et parfois fondés sur des dispositifs spécifiques et des actions éducatives (voir II.2).

L'éducation artistique et culturelle à l'École est organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire.

3. Le parcours d'éducation artistique et culturelle

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives. Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle à l'École.

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- **Diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École** en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- **Articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti**, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;

[...]

Texte 3 : Exemple de document annexé au projet d'école. Fiche outil réalisée par le département des Ardennes. 2015.

		Parcours d'éducation artistique et culturelle					
Année scolaire 20__ - 20__		<u>Arts de l'espace</u> (architecture, urbanisme, arts des jardins, paysages...)	<u>Arts du langage</u> (littérature, poésie, métiers du livre, bande- dessinée...)	<u>Arts du quotidien</u> (objets et métiers d'art, mobilier, bijoux...)	<u>Arts du son</u> (musique, chanson...)	<u>Arts du spectacle vivant</u> (théâtre, danse, cirque, marionnettes...)	<u>Arts visuels</u> (arts plastiques, sculpture, cinéma, photographie, design, arts numériques...)
Fréquenter	Qui ? Quoi ?						
Pratiquer							
Projet	Ressources Partenariat						
S'approprier	> Attitudes > Langage, lexique > Œuvres > Repères chronologiques > Métiers						
Mémoire, trace,	Restitution						
Calendrier	À quelle période ?						

Texte 4 : Exemple de projet extrait du « Guide pour le mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle ». 2013. (<http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html#lien3>)

CE1 : « VOYAGE EN VILLE – UN AUTRE REGARD »

Dans le cadre de la découverte de l'environnement de proximité de l'école, projet visant l'initiation à la lecture de l'espace urbain et la découverte du patrimoine architectural.

DOMAINES	PRINCIPALES ACTIVITÉS, PARTENAIRES ET INTERVENANTS
 <p>PATRIMOINE ARCHITECTURE ARTS VISUELS LITTÉRATURE</p>	<p><u>Principales activités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exploration de l'espace entourant l'établissement (circulation ; origines, formes et fonctions des immeubles ; habitants et usagers). ● Découverte approfondie d'une construction ou d'un espace remarquable (place, église, construction traditionnelle, immeuble moderne ou contemporain...). ● Recueil de traces, frottages, dessins, photographies, prospectus. ● Mise en place d'une exposition au sein de l'école : œuvres plastiques, maquettes, photos rendant compte de l'espace découvert, rédaction de cartels ou de légendes. ● Travail d'expression autour d'un lieu ou d'un monument, réel ou imaginaire, que les enfants aimeraient voir figurer dans leur environnement. ● Travail en groupe pour une réalisation plastique d'une maquette de ce lieu ou monument désiré. <p><u>Partenaires et intervenants possibles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un architecte, un conférencier du patrimoine ; un plasticien ou photographe.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°44

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Texte 1 : Le Parcours d'éducation artistique et culturelle

Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 – B.O.E.N n° 19 du 9 mai 2013 (extrait)

Texte 2 : Parcours d'éducation artistique et culturelle

Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 – B.O.E.N n° 28 du 9 juillet 2015

Texte 3 : Conseil école-collège – Composition et modalités de fonctionnement Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013 – B.O.E.N. n° 32 du 5 septembre 2013

Questions posées au candidat :

- Dans le cadre d'un Conseil Ecole-Collège, sur quels points fondamentaux appuyer sa contribution à la construction d'un parcours en éducation artistique et culturelle, incluant un partenariat avec des structures culturelles extérieures à l'éducation nationale ?
- Comment la poursuite du parcours d'éducation artistique et culturelle participe-t-il aux acquisitions par l'élève dans chacun des domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?
- Pourquoi l'éducation nationale doit-elle se tourner vers des partenaires extérieurs pour concourir à la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle ?
- En quoi le parcours d'éducation artistique et culturelle peut-il contribuer à la construction des valeurs de la République ?

Texte 1 : Actions éducatives

Le parcours d'éducation artistique et culturelle

Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 (extrait)

Texte adressé aux préfets de région ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-recteurs ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires culturelles

Le présent texte s'inscrit dans le cadre de la priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle, et a pour but de développer les principes et les modalités de mise en œuvre des parcours d'éducation artistique et culturelle.

Au cours de sa scolarité, chaque jeune suit des enseignements qui constituent l'un des fondements d'une éducation artistique et culturelle ; ce fondement est souvent complété par des actions éducatives et s'enrichit d'expériences personnelles ou collectives, à l'école et en dehors de l'école.

Cette éducation artistique et culturelle est encore trop inégale d'un jeune à l'autre, pour des raisons diverses (socioculturelles, géographiques, etc.) et en fonction des écoles ou établissements fréquentés.

La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, dans le respect de la liberté et des initiatives de l'ensemble des acteurs concernés.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle a donc pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier. La mise en place du parcours doit à la fois formaliser et mettre en valeur les actions menées, en leur donnant une continuité.

Il doit permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extra scolaire. Ce parcours contribue pleinement à la réussite et à l'épanouissement de chaque jeune par la découverte de l'expérience esthétique et du plaisir qu'elle procure, par l'appropriation de savoirs, de compétences, de valeurs, et par le développement de sa créativité. Il concourt aussi à tisser un lien social fondé sur une culture commune. Sa mise en œuvre résulte de la **concertation entre les différents acteurs d'un territoire** afin de construire une offre éducative cohérente à destination de jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture.

Le présent texte vise à en définir l'organisation, le pilotage et le suivi en s'appuyant sur les enseignements et sur les dispositifs nationaux ou territoriaux.

Organisation

Dans le cadre scolaire

Durant son parcours d'éducation artistique et culturelle, à l'école, au collège et au lycée, **l'élève doit explorer les grands domaines des arts et de la culture** dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, nationales et internationales. Le parcours se fonde sur les enseignements, tout particulièrement les enseignements artistiques et l'enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts, propice à la construction de projets partenariaux. Dans le cadre des futurs travaux du conseil supérieur des programmes, notamment la réécriture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes d'enseignement de l'école primaire et du collège, l'histoire des arts, enseignement de culture artistique, évoluera pour nourrir le parcours d'éducation artistique et culturelle en articulant mieux l'acquisition de savoirs et la rencontre des œuvres, des lieux et des professionnels des arts et de la culture.

Des actions éducatives, s'appuyant sur les partenariats territoriaux, complètent le parcours.

Pour la construction du parcours, les enseignants et équipes éducatives peuvent avoir recours à la **démarche de projet, dans le cadre des enseignements et des actions éducatives**. Une telle démarche doit permettre de conjuguer au mieux les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle : connaissances, pratiques, rencontres (avec des œuvres, des lieux, des professionnels de l'art et de la culture). Les projets élaborés sont inscrits dans les projets d'école ou d'établissement.

Pour **faciliter la démarche de projet et le partenariat**, les équipes pédagogiques peuvent proposer différentes formes de regroupements horaires, dans le respect d'une part des volumes horaires annuels des disciplines concernées, d'autre part des programmes d'enseignement en vigueur.

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**.

Pour chacune de ces étapes, **le volet culturel du projet d'école ou d'établissement**, élaboré par les équipes éducatives, **est le garant de la cohérence du parcours d'éducation artistique et culturelle** de chaque élève. Ce mode d'organisation au niveau de l'école ou de l'établissement permet de **favoriser la démarche de projet** entre les services déconcentrés des ministères en charge de l'éducation et de la culture, les autres ministères concernés, les collectivités territoriales et les associations et institutions culturelles, en s'appuyant notamment sur les ressources et les atouts locaux.

En dehors du cadre scolaire

En dehors du cadre scolaire, le parcours d'éducation artistique et culturelle est complété par une offre de rencontres ou de pratiques qui peuvent soit être élaborées dans une démarche partenariale associant structures ou acteurs culturels et milieux socioéducatifs, notamment ceux de l'éducation populaire, soit relever d'une démarche personnelle en réponse à une offre culturelle, ou se développant dans le cadre d'échanges entre pairs, notamment en termes de pratiques numériques.

Ces rencontres, quand elles sont proposées par les structures culturelles, prennent place dans le cadre des projets d'actions éducatives qu'elles développent, en lien avec les politiques éducatives territoriales et les politiques de développement culturel que mènent les collectivités territoriales. Quand ces rencontres s'inscrivent dans une démarche de projet avec les acteurs socioéducatifs, leurs contenus doivent rechercher la complémentarité des trois piliers de l'éducation artistique et culturelle.

Ces rencontres et pratiques peuvent prendre la forme :

- Des enseignements spécialisés dans les domaines de la musique, de la danse ou du théâtre, en conservatoires notamment ;
- De tout dispositif ou projet éducatif permettant cette rencontre, mis en œuvre par des établissements d'enseignement spécialisé ;
- De tout dispositif ou projet éducatif permettant cette rencontre, mis en œuvre par des structures culturelles et/ou les milieux socioéducatifs ;
- De tout dispositif d'initiation ou de sensibilisation à l'initiative des structures culturelles ;
- De toute activité de fréquentation des œuvres et des lieux culturels dans un cadre collectif, familial ou individuel.

Tous les champs de l'art et de la culture sont concernés, selon les modalités qui seront précisées par le ministère de la culture et de la communication (arts visuels, arts du son, spectacle vivant, cinéma, musées, archives, patrimoine, architecture, livre et lecture, etc.).

Lorsque sont élaborées, sur le temps scolaire, des actions éducatives conduites dans le cadre d'une démarche de projet partenarial, des rencontres visant à accroître le rayonnement de ces projets hors de l'école sont proposées afin de bénéficier au plus grand nombre d'enfants et de jeunes sur le temps périscolaire et le temps de loisirs, dans le cadre, le cas échéant, du projet éducatif territorial. Les acteurs éducatifs peuvent se saisir de cet outil pour favoriser la continuité du parcours d'éducation artistique et culturelle entre les différents temps éducatifs de l'enfant.

Le suivi pour chaque élève

Chaque élève doit pouvoir conserver la mémoire de son parcours pour qu'il se l'approprie pleinement. Les actions auxquelles l'élève a participé, notamment celles menées dans le cadre défini par le projet d'école ou d'établissement, pourront être recensées dans un document individuel sous forme papier ou sous forme électronique.

À cet effet, une application, proposée à titre expérimental aux écoles et aux établissements dès la rentrée 2013, permettra d'ouvrir des portfolios en ligne pour enregistrer les étapes du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève. Une évaluation des différentes modalités de suivi et des usages de ces outils sera réalisée à la fin de l'année scolaire.

Pilotage et suivi

À l'échelon territorial

Afin d'assurer la mise en cohérence et la continuité des propositions et de veiller au rééquilibrage des territoires, il est mis en place, à l'initiative des préfets de région et des recteurs qui y associent les collectivités territoriales, des **comités territoriaux de pilotage**. Ces instances politiques réunissent annuellement le recteur, le préfet de région et le DRAC, les autres chefs de services déconcentrés de l'État concernés, le président du conseil régional, les présidents des conseils généraux, les présidents des associations départementales des maires ou leurs représentants. Ces comités ont pour objectif de définir et mettre en œuvre les grands axes stratégiques de développement de l'éducation artistique et culturelle, sur la base de diagnostics et de bilans régionaux, en portant une attention particulière aux territoires ruraux et périurbains. Ils impulsent une dynamique auprès des acteurs locaux et identifient des territoires porteurs de projets qui maillent l'ensemble de la région pour un égal accès de tous les jeunes aux arts et à la culture. Ils veillent à la mise en synergie des actions et des budgets. Ils peuvent également initier des expérimentations et des actions innovantes. Enfin, ils assurent le suivi et l'évaluation de ces politiques,

dans le dialogue entre l'État dans ses diverses composantes (éducation nationale, culture et communication, agriculture, jeunesse et sport, ville, etc.) et les collectivités territoriales.

Ce comité peut s'appuyer sur les travaux d'une **commission technique**. Réunie à l'initiative du recteur et du DRAC, cette commission associe les services du rectorat (DASEN, DAAC, corps d'inspection territoriaux, directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation, directeur du CRDP), les services des différentes directions régionales (DRAC, DRAAF, DRJSCS, etc.), des représentants des services des collectivités territoriales concernés par l'éducation artistique et culturelle. Elle établit notamment une carte des ressources culturelles de l'éducation artistique et culturelle pour faciliter la mise en œuvre des projets.

Les territoires porteurs de projets s'organisent à l'initiative de l'ensemble des acteurs locaux. Ces acteurs locaux (écoles et établissements scolaires, services de l'État concernés, structures culturelles, collectivités territoriales, associations d'éducation populaire) constituent des comités locaux de pilotage pour articuler et mettre en complémentarité leurs différentes approches de l'ÉAC (volet culturel des projets d'école ou d'établissement, volet éducatif du projet artistique et culturel des structures culturelles, politique d'éducation artistique et culturelle des collectivités territoriales, actions des associations). Leur collaboration peut se formaliser selon plusieurs modalités (convention, CLÉA, volet d'éducation artistique et culturelle des projets éducatifs territoriaux, etc.), afin de permettre la mise en œuvre opérationnelle des parcours d'éducation artistique et culturelle.

Afin de mettre en cohérence axes stratégiques régionaux et projets locaux, les territoires porteurs de projets peuvent être accompagnés dans leur démarche par les conseillers ÉAC des DRAC et par les DAAC en collaboration étroite avec les corps d'inspection. À cet effet, les liens entre DAAC et corps d'inspection sont consolidés et le réseau des DAAC est renforcé.

[...]

Texte 2 : Parcours d'éducation artistique et culturelle

Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 – B.O.E.N N°28 du 09-07-2015 (*extraits*)

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 [...]

Annexe

Première partie

Principes et définitions

1. Le contexte

L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses. [...]

Deuxième partie

Éléments pour la mise en œuvre du parcours

[...]

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

[...] **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 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. [...]

2. L'importance du partenariat

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.**

Texte 3 : Conseil école-collège
Composition et modalités de fonctionnement

Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013

Article 1 - Au livre IV de la deuxième partie (partie réglementaire) du code de l'éducation, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé :

« Titre préliminaire

« Dispositions communes

« Chapitre unique

« Art. D.401-1. - Le conseil école-collège, institué par l'article L.401-4, associe un collège public et les écoles publiques de son secteur de recrutement afin de contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège.

« Art. D.401-2. - I. - Le conseil école-collège comprend :

« 1° le principal du collège ou son adjoint ;

« 2° l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou le représentant qu'il désigne ;

« 3° des personnels désignés par le principal du collège sur proposition du conseil pédagogique du collège prévu à l'article L.421-5 ;

« 4° des membres du conseil des maîtres prévu à l'article D.411-7 de chacune des écoles du secteur de recrutement du collège, désignés par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré dont relève l'école, sur proposition de chacun des conseils des maîtres concernés.

« Le conseil école-collège est présidé conjointement par le principal du collège ou son adjoint et par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou le représentant qu'il désigne.

« Le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré fixent conjointement le nombre des membres du conseil école-collège en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège.

« II - Lorsque plusieurs circonscriptions du premier degré relèvent d'un même secteur de recrutement de collège, le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie désigne l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré qui siège au conseil école-collège.

« III - Le conseil école-collège peut inviter à participer ponctuellement à ses travaux toute personne dont les compétences peuvent lui être utiles. »

« Art. D.401-3. - Le conseil école-collège détermine un programme d'actions, qui s'inscrit dans le champ des missions qui lui sont assignées par l'article L.401-4. Le conseil école-collège peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs de ces actions. La composition, les objectifs et les modalités de travail de ces commissions sont arrêtés par le conseil école-collège.

« Art. D.401-4. - Le conseil école-collège se réunit au moins deux fois par an. Chaque année, il établit son programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations. Il soumet le programme d'actions à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Le bilan des réalisations est présenté aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis pour information, conjointement par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré et le principal du collège, au directeur académique des services de l'éducation nationale. »

Article 2 - À l'article D.211-10, les mots : « secteurs scolaires » sont remplacés par les mots : « secteurs de recrutement ».

Article 3 - La mise en place du conseil école-collège s'effectue progressivement au cours de l'année scolaire 2013-2014 afin que son premier programme d'actions soit adopté pour être mis en œuvre à compter de la rentrée scolaire de septembre 2014.

Article 4 - Le ministre de l'éducation nationale est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 24 juillet 2013

Jean-Marc Ayrault

Par le premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,

Vincent Peillon

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°45

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Document 1 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle : circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 MEN – DGESCO (extraits)

Document 2 : Grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours d'éducation artistique et culturelle : arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 (extrait de l'annexe)

Document 3 : Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle Eduscol MEN 2013 (extraits)

Description de la situation :

Les enjeux et la mise en place d'un projet d'action avec un partenaire.

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur les documents proposés, définissez les enjeux du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.
- Comment organiseriez-vous pour votre classe un projet en partenariat avec une structure ou un intervenant ? (Quels préalables, quelles modalités, quelles limites)

Document 1 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle

NOR : MENE1311045Ccirculaire n° 2013-073 du 3-5-2013MEN - DGESCO

Le présent texte s'inscrit dans le cadre de la priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle, et a pour but de développer les principes et les modalités de mise en œuvre des parcours d'éducation artistique et culturelle.

Au cours de sa scolarité, chaque jeune suit des enseignements qui constituent l'un des fondements d'une éducation artistique et culturelle ; ce fondement est souvent complété par des actions éducatives et s'enrichit d'expériences personnelles ou collectives, à l'école et en dehors de l'école.

Cette éducation artistique et culturelle est encore trop inégale d'un jeune à l'autre, pour des raisons diverses (socioculturelles, géographiques, etc.) et en fonction des écoles ou établissements fréquentés.

La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, dans le respect de la liberté et des initiatives de l'ensemble des acteurs concernés.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle a donc pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier. La mise en place du parcours doit à la fois formaliser et mettre en valeur les actions menées, en leur donnant une continuité.

Il doit permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Ce parcours contribue pleinement à la réussite et à l'épanouissement de chaque jeune par la découverte de l'expérience esthétique et du plaisir qu'elle procure, par l'appropriation de savoirs, de compétences, de valeurs, et par le développement de sa créativité. Il concourt aussi à tisser un lien social fondé sur une culture commune. Sa mise en œuvre résulte de la **concertation entre les différents acteurs d'un territoire** afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture.

Le présent texte vise à en définir l'organisation, le pilotage et le suivi en s'appuyant sur les enseignements et sur les dispositifs nationaux ou territoriaux. [...]

Annexe1

Construction du parcours d'éducation artistique et culturelle à l'École

Un projet nécessitant une réflexion commune au sein de l'école ou de l'établissement scolaire

Le conseil des maîtres à l'école primaire ou **le conseil pédagogique** au collège et au lycée fait des propositions pour assurer la diversité et la progressivité du parcours des élèves.

Par exemple, le conseil des maîtres ou le conseil pédagogique propose **un grand domaine des arts et de la culture qui fera l'objet d'actions spécifiques** au sein de l'école ou de l'établissement durant l'année scolaire. Les choix des équipes privilégient **la démarche de projet en partenariat** et s'appuient notamment pour cela sur les **ressources culturelles développées par les différents partenaires du territoire concerné**. Il est souhaitable de **varier les approches** en conjuguant le plus possible les pratiques artistiques, les rencontres avec des œuvres, des lieux, des professionnels de l'art et de la culture, ainsi que les connaissances et l'approche méthodique et réfléchie permettant la formation du jugement esthétique.

D'une année à l'autre, les équipes éducatives peuvent **reconduire et approfondir ces actions et les relations partenariales ainsi nouées, et en impulser de nouvelles, dans d'autres grands domaines des arts et de la culture, pour enrichir et diversifier peu à peu les parcours** des élèves au sein de l'école ou de l'établissement.

Ces actions, inscrites dans le projet d'école ou d'établissement, **s'articulent avec les activités menées par chaque enseignant** dans le domaine des arts et de la culture au sein de sa classe, selon son projet et dans le respect de sa liberté pédagogique.

Le nouveau conseil école-collège doit permettre de **réfléchir à la complémentarité et à la progressivité des parcours sur l'ensemble de la scolarité obligatoire**, afin notamment d'éviter des redondances ou des manques.

Document 2 : Parcours d'éducation artistique et culturelle

NOR : MENE1514630A

Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

MENESR - DGESCO B3-4

Annexe

Troisième partie

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours

1. Grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours

Le tableau suivant présente les grands objectifs de formation visés durant tout le parcours pour chaque pilier de l'éducation artistique et culturelle. Ces piliers indissociables sont transcrits sous forme de verbes, du point de vue des actions de l'élève : fréquenter, pratiquer, s'approprier.

Piliers de l'éducation artistique et culturelle	Grands objectifs de formation visés tout au long du parcours d'éducation artistique et culturelle
Fréquenter (Rencontres)	Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres (3) Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture Appréhender des œuvres et des productions artistiques Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
Pratiquer (Pratiques)	Mettre en œuvre un processus de création Concevoir et réaliser la présentation d'une production S'intégrer dans un processus collectif Réfléchir sur sa pratique Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
S'approprier (Connaissances)	Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel Mettre en relation différents champs de connaissances Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Les trois tableaux qui suivent explicitent pour chaque grand objectif défini ci-dessus 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.

	Grands objectifs de formation	Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
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	Manifestation d'une familiarité avec des productions artistiques d'expressions et de cultures diverses
	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	Échange approfondi avec un artiste (un créateur) afin d'établir des liens entre la pratique de l'artiste et son propre travail
	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	Découverte personnelle (directe ou indirecte) d'œuvres et de productions artistiques de manière plus autonome
	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	Repérage de parcours de formation menant à différents métiers de l'art et de la culture, [...]

	Grands objectifs de formation	Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
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	Emploi de différentes techniques, réalisation de choix en fonction d'un projet de création
	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	Prise d'initiatives, engagement, exercice de sa créativité
	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	Présentation de sa production en tenant compte du contexte
	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	Participation aux décisions collectives et à leur mise en œuvre
	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	Exercice d'un regard critique sur sa pratique pour faire évoluer son projet

	Grands objectifs de formation	Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
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	Défense d'un point de vue en argumentant
	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	Exploitation d'un lexique spécialisé pour analyser 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	Situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes à partir de questionnements transversaux
	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	Utilisation de ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens

Document 3 : Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle Eduscol ed MEN 2013

[...]

Complémentarité

Cet autre principe essentiel concerne tout d'abord la succession des projets qui constituent le parcours de l'élève, celui-ci devant lui permettre de vivre une diversité d'expériences qui reflète la diversité des expressions artistiques. Il s'entend aussi dans les liens qu'entretient chaque projet avec les apports cognitifs des enseignements parallèlement dispensés ; les projets menés permettent en effet bien souvent de mobiliser des connaissances acquises pour les confronter à la réalité d'une action concrète et investie, aux exigences de la réalisation d'un projet. Il s'agit alors pour l'élève de prendre la mesure du sens et de la portée des connaissances qu'il a acquises.

La complémentarité est aussi celle des différents acteurs intervenants, que ce soit au sein d'une équipe de professeurs ou d'une action partenariale. Cette complémentarité maîtrisée par tous, si elle suppose d'avoir partagé la conception du projet puis du parcours et d'avoir conçu conjointement les grands axes de sa mise en œuvre, nécessite des échanges réguliers entre les intervenants pour mutualiser les observations sur le déroulement de l'action.

[...]

Équilibre

Au-delà de la progressivité du parcours, les enseignants ont aussi la responsabilité, collectivement et individuellement, de veiller à la diversité des grands domaines artistiques et culturels abordés par les élèves tout au long de leur scolarité – différentes formes du spectacle vivant, arts visuels, arts du son, arts de l'espace, arts appliqués, arts du langage. Par leurs choix pédagogiques (œuvres étudiées, lieux explorés, intervenants, professionnels des arts et de la culture rencontrés etc.), ils s'assurent en outre que les élèves explorent ces domaines dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, pour permettre un dialogue fécond entre l'art d'hier et l'art d'aujourd'hui.

[...]

Travailler en équipe...

La construction d'un projet – et a fortiori d'un parcours – peut être l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe autour d'objectifs communs et portant sur un objet partagé. Les associations de disciplines peuvent être des plus diverses et réunir plusieurs classes d'un ou plusieurs niveaux. Au-delà, une attention particulière devra être portée à la liaison interdegré, notamment au sein du nouveau conseil école-collège, entre école élémentaire et collège afin de favoriser la continuité des apprentissages et des parcours dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

...Pluridisciplinaire

Parcours croisés et diversifiés, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, travaux d'initiative personnelle encadrés : les dispositifs visant à développer l'interdisciplinarité au sein du système éducatif qui se sont succédé depuis quinze ans ont tous montré combien les arts et la culture constituaient un terrain particulièrement favorable à la rencontre des disciplines autour d'objets communs. Toute éducation artistique et culturelle est une éducation aux différentes dimensions de l'œuvre d'art et, plus largement, des objets culturels. Elle libère le jugement et la parole de l'élève, tout en les éclairant de connaissances diversifiées et en affinant sa sensibilité.

[...]

Associant des partenaires extérieurs

L'extension de ce travail en équipe à des compétences extérieures à l'école est toujours profitable à l'éducation artistique et culturelle. Qu'ils soient artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture, les partenaires venus des structures qui constituent l'environnement culturel de l'école ou de l'établissement enrichiront la conception et la mise en œuvre des projets d'une expertise, de savoir-faire et de multiples expériences que l'école, à elle seule, ne peut apporter.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIÈME ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°46

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Document n° 1 : Charte pour l'éducation artistique et culturelle élaborée par le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle et présentée vendredi 8 juillet 2016 à Avignon.

Document n° 2 : Mobiliser les bons acteurs pour favoriser l'Éducation artistique et culturelle.
Alexandra Oury - CRLL Nord Pas de Calais - 25.07.2017
Article disponible sur actualitte.com

Document n° 3 : Descriptif du projet « 10 mois d'école et d'opéra »
http://passeursdedanse.fr/action_culturelle/10mois_contenu/

Description de la situation :

La nécessité du partenariat dans la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle.

Question posée au candidat :

Le partenariat dans les projets artistiques et culturels : rôle de l'enseignant, place des intervenants ?

Document n° 1 : Charte pour l'éducation artistique et culturelle élaborée par le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle et présentée vendredi 8 juillet 2016 à Avignon.

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances**.

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art**.

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art**.

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical**.

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain**.

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires** : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



**Document n°2 : Mobiliser les bons acteurs pour favoriser l'Éducation artistique et culturelle.
Alexandra Oury - CRL Nord Pas de Calais - 25.07.2017**

L'Éducation artistique et culturelle (EAC) est devenue une composante de la formation générale dispensée aux élèves avec la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Le parcours d'EAC qui « vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses envies » engage conjointement les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture.

Il repose sur trois piliers : la rencontre avec des œuvres et des artistes, l'initiation à des pratiques artistiques individuelles et collectives, l'acquisition de connaissances fondées sur les apprentissages. Dans son rapport de janvier 2017 au Premier ministre, la députée Sandrine Doucet rappelle que « sa co-construction à l'échelle du bassin de vie suppose que soient mobilisés ses multiples acteurs. Depuis l'école et en dehors de l'école, tous doivent mutualiser leurs talents et leurs moyens afin de permettre d'installer durablement l'EAC dans les territoires. »

Les bibliothèques font partie des nombreux acteurs concernés par l'EAC, mais leur rôle à cet égard n'apparaît pas toujours de manière évidente. Le CR2L Picardie (1) qui s'intéresse depuis longtemps au champ très vaste de la lutte contre l'illettrisme a souhaité mettre en lumière leur implication dans les parcours d'Éducation artistique et culturelle qui peuvent faire office de levier dans ce domaine.

La prise en compte de la lecture est d'autant plus importante sur le territoire de l'ancienne région Picardie que le taux d'illettrisme des 18-65 ans y atteint 11 % contre 7 % pour l'ensemble du territoire français (Source : Enquête IVQ 2011). La bibliothèque est un équipement culturel public, gratuit et ouvert à tous qui a connu de profondes mutations ces dernières décennies, notamment avec le développement des nouvelles technologies. Sur un territoire picard rural dont seulement vingt-deux communes dépassent les 10 000 habitants, sa place est unique et centrale en matière de conservation, de médiation et de diffusion de l'information.

Au-delà des freins : déployer l'EAC en bibliothèque

L'état des lieux réalisé par le CR2L Picardie entre mars et décembre 2016 s'est organisé selon deux phases : l'une quantitative (questionnaire en ligne complété par quarante-sept structures) et l'autre qualitative (quarante-deux entretiens avec des acteurs de l'EAC des trois départements). Il a révélé que la plupart des bibliothèques faisaient de l'EAC sans le savoir ni la définir avec précision.

Elles organisent depuis longtemps des rencontres avec les auteurs, accueillent des publics scolaires ou non-scolaires qu'elles incitent à la pratique artistique, mais elles ignorent souvent que leurs actions entrent dans ce champ particulier. Il apparaît d'ailleurs que la relation triangulaire qui s'instaure avec l'EAC entre élus, bibliothèques et membres de l'Éducation nationale, se caractérise par une méconnaissance réciproque des différents acteurs.

Comme le souligne Thierry Ducret, directeur du CR2L Picardie : « La bibliothèque peine encore à être reconnue comme un équipement culturel à part entière ; elle reste identifiée par une unique mission de prêt de livres alors que ses prérogatives se sont étendues à bien d'autres domaines, en considérant que les ouvrages demeurent un pivot en dialogue avec d'autres activités. »

Certains obstacles sont à surmonter pour que l'EAC se généralise dans les bibliothèques. Les dispositifs dans lesquels elles peuvent s'inscrire, comme le Contrat départemental culture et collège (CDCC) dans l'Aisne, le Contrat départemental de développement culturel (CDDC) dans l'Oise ou le Parcours artistique et culturel (PAC 80) dans la Somme, sont mal connus alors qu'ils offrent de réelles opportunités.

L'engagement dans des démarches administratives parfois lourdes requiert de surcroît des personnels compétents dans la gestion de projets.

Or, beaucoup de bibliothèques manquent de salariés suffisamment qualifiés. Le CR2L Picardie a élaboré une typologie qui classe les bibliothèques selon trois catégories. Le type A regroupe les structures bien identifiées par les partenaires et disposant des moyens adaptés. Le type B correspond à celles qui peuvent mener des actions, mais qui ont des difficultés à les formaliser ou à mobiliser des compétences. Le type C concerne les bibliothèques isolées qui manquent de moyens matériels, financiers, humains, et qui ne sont donc pas structurées pour l'EAC.

Pour les bibliothèques de types A et B, le CR2L Picardie émet des préconisations. Il convient d'abord de sensibiliser les élus dont Thierry Ducret considère que le rôle est de donner une impulsion, de favoriser les projets, de permettre le dialogue entre école et bibliothèque. Les rencontres interprofessionnelles entre les acteurs concernés sont nécessaires.

Une gestion de projet efficace (diagnostic, mise en œuvre des actions, communication, évaluation) est également un élément-clé de la réussite. La formation en direction des enseignants et des bibliothécaires doit permettre de renforcer les connaissances et les compétences, tout comme la création d'outils ressources sur l'EAC (guides, kit de communication, plateforme numérique).

Rappelons à ce sujet le rôle essentiel des bibliothèques départementales de prêt qui œuvrent à la professionnalisation de leurs réseaux. Comme le résume Thierry Ducret : « Les bibliothèques, qui sont un point d'entrée pour l'ensemble des disciplines artistiques et culturelles, disposent de nombreux atouts pour se positionner en acteurs incontournables de l'EAC. Elles n'ont aucun complexe à avoir et doivent au contraire se sentir légitimes pour cela. »

(1) CR2L Picardie : Centre régional du Livre et de la Lecture de Picardie

Document n° 3 : Descriptif du projet « Dix mois d'Ecole et d'Opéra » http://passeursdedanse.fr/action_culturelle/10mois_contenu/

Projet : 10 mois d'école et d'opéra

Qu'est-ce que c'est ?

« Dix mois d'Ecole et d'Opéra » est un programme d'éducation artistique et culturelle fondé sur le partenariat entre l'Opéra de Paris et les trois rectorats d'Ile de France à destination d'élèves de ZEP des académies de Paris, Créteil, Versailles.

Où ? Qui ?

– À l'Opéra national de Paris : Opéra Bastille, 120 rue de Lyon, 75012 PARIS et Palais Garnier, 8 rue Scribe, 75008 PARIS

– Dans les établissements scolaires inscrits dans le programme pour deux ans

– Dans les structures culturelles de proximité (théâtre, conservatoire, maison associative) qui accueillent les ateliers de pratique artistique des classes et parfois leur spectacle.

Pour qui et pourquoi ?

Le programme « Dix mois d'Ecole et d'Opéra » repose sur le postulat suivant : l'appropriation du patrimoine artistique et culturel constitue un puissant levier permettant d'accéder à l'expression, à la dignité et à la citoyenneté. L'opéra souhaite participer à cet objectif en ouvrant ses portes aux élèves. C'est aujourd'hui, avec l'action menée par l'Éducation nationale, un moyen de lutter contre l'exclusion et le décrochage scolaire.

Depuis la saison 1991-1992, l'Opéra national de Paris a mis en place un programme pédagogique intitulé « Dix mois d'Ecole et d'Opéra », en partenariat avec l'Éducation nationale. Ce partenariat a donné lieu à une convention, signée entre les académies de Paris, Versailles et Créteil et l'Opéra national de Paris. Ce programme est mis en œuvre sous la responsabilité d'un comité de pilotage constitué des délégués académiques aux arts et à la culture des trois académies, des représentants de l'Opéra de Paris et de la responsable du programme. Ce comité de pilotage se réunit cinq fois dans l'année afin de définir les classes, les orientations du programme et de faire le bilan des actions.

« Dix mois d'Ecole et d'Opéra » s'adresse aux jeunes scolarisés en zones d'éducation prioritaire qui ont difficilement accès à certains aspects de la culture. Intégré à l'acte pédagogique, ce programme a pour objectif de rendre l'acquisition des savoirs concrète et vivante et de redonner confiance en soi et en l'institution scolaire. Ce programme est fondé sur le partage. Il vise à réduire les inégalités des chances, à former des citoyens et à ouvrir de nouveaux horizons grâce à la découverte des richesses de l'Opéra national de Paris. La rencontre avec ses personnels aux savoir-faire techniques et artistiques majeurs qui représentent une centaine de métiers et la finalisation d'un projet qui engage les élèves individuellement et collectivement est au cœur du programme. L'action que les enseignants poursuivent en classe intègre cette richesse et ces connaissances.

Ce programme est offert chaque année à 30 classes, soit 800 élèves de 5 à 22 ans, issus d'écoles maternelles, élémentaires, de collèges, de lycées professionnels et techniques.

Il est possible grâce au soutien des Académies de Paris, Versailles et Créteil, de l'Acisé (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances), de l'AROP (Association pour le Rayonnement de l'Opéra de Paris), du groupe Total, de la Fondation Lehman Brothers, des différents mécènes et, plus que tout, grâce à la générosité des personnels de l'Opéra national de Paris. Aujourd'hui, le programme « Dix mois d'Ecole et d'Opéra » prend une extension internationale pour que des milliers de jeunes puissent, au contact de la culture et du dialogue interculturel, accroître leurs chances de réussite.

Quoi ?

« Dix mois d'Ecole et d'Opéra » repose sur un contact direct avec les métiers du spectacle, un suivi de relations, d'échanges et d'activités avec le personnel administratif, technique et artistique de l'Opéra national de Paris.

Chaque équipe pédagogique construit avec ses élèves un projet liant la classe et l'Opéra, retranscrit chaque année dans un « Carnet d'Opéra » regroupant tous les projets des classes. Ce projet fixe des objectifs de formation permettant de mettre en jeu diverses compétences en relation avec les programmes scolaires à partir des activités proposées par les deux théâtres. Le projet pédagogique s'articule autour de différentes visites, études, rencontres et travaux effectués à Garnier et à Bastille. Les projets intégrés à la vie scolaire pendant deux années, amènent les jeunes à effectuer de multiples visites et rencontres chaque saison et d'assister à plusieurs représentations de spectacles de ballet et d'opéra.

Trois classes choisies en comité de pilotage de cursus différents (élémentaire, collège et lycée) des trois académies de Paris, Versailles et Créteil sont impliquées dans les ateliers de pratique artistique et suivent les cours de chant, de danse et de théâtre à raison de 3 heures par semaine, à l'Opéra Bastille et dans les structures de proximité. Ces ateliers débouchent au bout de deux ans sur un spectacle présenté à l'Amphithéâtre de l'Opéra Bastille.

Le programme a pour objectif prioritaire de permettre à chaque élève de trouver une valorisation personnelle et un apprentissage de la persévérance dans le travail. La publication d'un journal, la réalisation d'expositions et la présentation d'un spectacle à l'Amphithéâtre de l'Opéra Bastille clôturent le programme. L'action envers les familles et les quartiers se développe de plus en plus.

Combien de temps ?

Chaque classe est inscrite pour deux ans dans le programme. Elle peut postuler pour une troisième année exceptionnelle si le comité de pilotage juge opportun de maintenir le partenariat avec les élèves et l'établissement scolaire.

Quel Contenu ?

La participation au programme représente les visites des deux théâtres (Garnier et Bastille), une rencontre avec des professionnels de l'Opéra toutes les six semaines, un spectacle de ballet et un spectacle d'Opéra par an.

Dans l'enceinte de l'établissement scolaire, le programme donne lieu à des expositions permanentes ou temporaires autour de l'Opéra, à des ateliers de pratiques artistiques qui peuvent aboutir à un spectacle dans l'établissement ou les structures culturelles de proximité.

Les trois classes du programme, qui participent aux ateliers de pratiques artistiques à l'Opéra, réalisent, au terme de deux ans, un spectacle public dans l'Amphithéâtre de l'Opéra Bastille en mai ou juin.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°47

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Document n°1 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève

Eduscol : <https://eduscol.education.fr/pid33049/education-artistique-et-culturelle.html> (extrait)

Document n°2 : Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle.

Anissa Ayoub, Mustapha Touahir (MENJ-DEPP-B3) Nathalie Berthomier, Sylvie Octobre, Claire Thoumelin (MC-DEPS)

Note d'information n°19.34 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) de septembre 2019 (extrait)

Document n°3 : Vers une plateforme nationale et territoriale de l'éducation artistique et culturelle.

Contribution produite au sein du Collectif « Pour l'éducation, par l'art », avril 2017 (extrait)

Description de la situation :

Les actions et projets d'éducation artistique et culturelle à l'école primaire et au collège.

Question posée au candidat :

Qu'est-ce qui peut favoriser et faciliter la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves ?

Document n°1 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève

Eduscol : <https://eduscol.education.fr/pid33049/education-artistique-et-culturelle.html> (extrait)

De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, il fait l'objet d'une circulaire interministérielle, publiée le 9 mai 2013, qui en précise les principes et les modalités, et d'un arrêté du 7 juillet 2015 qui fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours.

Qu'est-ce que le PEAC ?

Périmètre et fondements du parcours d'éducation artistique et culturelle

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble de la scolarité de l'élève de l'école au lycée.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève repose sur les trois champs indissociables de l'éducation artistique et culturelle qui en constituent les trois piliers :

- Des rencontres : rencontres, directes et indirectes, avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- Des pratiques, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- Des connaissances : appropriation de repères ; appropriation d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Objectifs du parcours d'éducation artistique et culturelle

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- Diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'école en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- Articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- Donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part dans le cadre d'enseignements ou d'actions éducatives, le parcours n'étant pas une simple addition ou juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disjointes, mais un enrichissement progressif et continu.

Document n° 2 : Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle.

Anissa Ayoub, Mustapha Touahir (MENJ-DEPP-B3) Nathalie Berthomier, Sylvie Octobre, Claire Thoumelin (MC-DEPS)

Note d'information n°19.34 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) de septembre 2019 (extrait)

Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle.

Les actions et projets relevant de l'éducation artistique et culturelle concernent 75% de l'ensemble des collégiens et des écoliers. La part d'élèves touchés est sensiblement plus élevée dans le premier degré (82% des élèves ont bénéficié d'au moins une action ou un projet de ce type) qu'en collège (cette proportion est de 62%). L'importance relative de l'EAC dans le premier degré ne se lit pas uniquement dans la part d'élèves touchés. Le nombre de projets pour 100 élèves présente, lui aussi, des différences avec le collège. En école, le nombre de projets pour 100 élèves est de 3,4 ; en collège, il est de 1,8. Un tel écart suggère que non seulement les écoliers sont plus souvent touchés que les collégiens par les actions et projets EAC mais que, de surcroît, les élèves qui sont touchés dans le premier degré le sont par davantage de projets. Ces moyennes cachent des disparités entre les établissements scolaires. Ainsi, 77 % des écoles proposent au moins une action ou un projet EAC à l'ensemble de leurs élèves ; à l'inverse, dans 16 % des écoles, moins de la moitié des élèves sont impliqués. Dans près d'un collège sur deux, tous les élèves ou presque sont touchés par les actions et projets EAC ; dans près d'un collège sur trois, cette part ne dépasse pas 50 %.

Des disparités liées notamment au profil des établissements scolaires.

La proportion d'élèves participant aux actions et projets EAC est notamment liée au profil des établissements scolaires. 83 % des écoles de petite taille (i.e. de moins de 80 élèves) parviennent à toucher l'ensemble de leurs élèves contre 72 % pour les écoles les plus grandes. Pour ces écoles de petite taille, le nombre de projets rapporté à 100 élèves atteint 5,4 (contre 2,6 pour les écoles de plus de 160 élèves). De même, les écoles rurales, en moyenne plus petites, touchent, par leurs actions et projets EAC, davantage d'élèves que les écoles en milieu urbain. En collège également, les établissements dans lesquels les actions et projets d'éducation artistique et culturelle concernent le plus d'élèves sont généralement d'effectifs réduits. La part d'élèves touchés est en effet de 69% pour les collèges comptant moins de 500 élèves, soit 11 points de plus que pour les collèges de plus de 500 élèves. De même, on observe un lien entre la part d'élèves touchés par l'EAC et l'ancienneté des enseignants qui exercent au sein du collège. Dans les établissements où les enseignants sont les plus « anciens », 70% des collégiens participent au moins à un projet ; cette part est de 56% dans les établissements où l'ancienneté des enseignants est la moins élevée. Les collèges les plus marqués socialement sont moins concernés par l'EAC : dans les établissements les plus favorisés comme dans les plus défavorisés, respectivement 51% et 56% des élèves bénéficient d'au moins une action ou un projet contre 77% et 71% dans les collèges moins marqués socialement. En EP, 55% des collégiens sont touchés par au moins une action ou un projet EAC (contre 64% hors EP). L'écart observé pour l'éducation prioritaire est moins grand dans le premier degré (78% contre 83%).

Des disparités également liées à l'organisation de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements scolaires.

Il existe également des disparités dans l'organisation et le pilotage de l'éducation artistique et culturelle au sein des écoles et des collèges. Ainsi, les écoles insèrent un peu moins fréquemment un volet d'éducation artistique et culturelle dans leur projet d'école que les collèges dans leur projet d'établissement (78% contre 87%). De plus, les écoles sont également moins souvent dotées d'un coordinateur éducation artistique et culturelle. Plus de deux écoles sur cinq en ont un - et dans neuf cas sur dix, il s'agit du directeur d'école- tandis que deux tiers des collèges ont un référent éducation artistique et culturelle- et dans 78 % des cas, celui-ci est professeur documentaliste, professeur de lettres ou professeur d'arts plastiques. Cette disparité d'organisation de l'EAC influe sur la part d'élèves touchés dans le premier degré comme dans le second degré. Dans les écoles, généralisation de l'EAC et présence d'un enseignant assurant la coordination des actions et projets EAC vont de pair : au sein des écoles où tous les élèves sont touchés par l'EAC, 45 % disposent d'un enseignant qui assure cette coordination, soit 1,8 fois plus que pour les écoles où moins de la moitié des élèves est touchée par l'EAC. De même, les écoles où l'ensemble des élèves participent à au moins une action ou un projet EAC disposent plus fréquemment, dans leur projet d'école, d'un volet dédié à l'éducation artistique et culturelle : 81 % de ces écoles ont un volet dédié à l'EAC (soit 1,3 fois plus que pour les écoles où moins d'un élève sur deux participe à une action ou projet EAC). Au collège, le constat est similaire : 92 % des collèges dans lesquels l'ensemble des élèves participent à au moins une action ou un projet EAC

disposent d'un volet EAC dans leur projet d'établissement (contre 75 % des collèges où moins d'un élève sur deux participe à une action ou projet EAC). À l'instar de ce qui est observé au sein des écoles, un lien existe entre la part de collégiens touchés par l'EAC et la présence d'un référent EAC : 75 % des collèges les plus concernés par l'EAC ont un référent EAC (soit 1,4 fois plus que pour les collèges les moins concernés par l'EAC).

Près de 100 % des écoles et des collèges organisent au moins une activité en lien avec l'éducation artistique et culturelle.

Au-delà des actions et projets EAC proposés aux élèves, les directeurs d'école et principaux de collège ont également été interrogés sur les activités organisées dans leur établissement. Parmi ces activités, ce sont les sorties ou visites culturelles qui sont les plus répandues (respectivement dans 92% des écoles et 99% des collèges). Par ailleurs, les voyages à dimension culturelle ou artistique, tout comme les rencontres avec des artistes ou avec des professionnels de la culture sont proposés dans plus de sept collèges sur dix et dans un peu plus d'une école sur deux (excepté le voyage à dimension culturelle ou artistique qui est organisé dans trois écoles sur dix). À l'opposé, certaines activités sont très rares (elles sont proposées par moins de 5% des établissements scolaires): ce sont notamment, pour les écoles, les clubs de jeu vidéo, les résidences de professionnels de la culture, les orchestres, les clubs d'écriture, et les clubs multimédias et pour les collèges, les clubs de jeu vidéo.

Des partenariats fréquents avec des structures ou acteurs culturels.

Les partenariats pour la mise en place de ces activités sont largement répandus puisqu'ils concernent trois écoles sur quatre et plus de neuf collèges sur dix. Ils sont plus fréquents dans les écoles élémentaires (+19 points par rapport aux écoles maternelles), de même que dans les écoles de grande taille (+15 points par rapport aux écoles de petite taille), ou dans celles situées en milieu urbain (+12 points). Par ailleurs, l'ancienneté des enseignants tout comme la présence d'un coordinateur EAC sont positivement corrélées à l'existence de partenariats : +11 points pour les écoles où l'ancienneté des enseignants est la plus importante comparativement à celles où elle est la plus faible, +11 points également pour les écoles dotées d'un coordinateur. Au collège, les partenariats sont plus fréquents dans le secteur public (+23points), dans les établissements avec un référent EAC (+13 points), dans les établissements situés en éducation prioritaire (+ 8points) ou encore dans ceux où les enseignants ont le plus d'ancienneté (+ 5 points par rapport aux collèges où l'ancienneté est la plus faible). Les musées et lieux d'expositions sont les partenaires culturels les plus fréquents (35% des écoles et 50% des collèges ont un partenariat avec ce type de structures), devant les bibliothèques et médiathèques (34 % et 42 %), les compagnies de théâtre ou de danse (respectivement 27 % et 51 %), les artistes ou collectifs d'artistes (26 % et 51%), les cinémas (25 % et 39 %) et les salles de spectacles (24 % et 47 %). Les partenariats conventionnés, sur lesquels ont été interrogés les principaux de collège, concernent 37% de ces établissements. Ils sont plus fréquents dans les collèges publics (+21 points), dans ceux qui sont le plus défavorisés socialement (+19 points par rapport aux collèges les plus favorisés), dans ceux dotés d'un référent EAC (+10 points) ou encore dans ceux où les enseignants ont le plus d'ancienneté (ceux au-dessus de l'ancienneté médiane) : +10 points par rapport aux autres collèges. Le partenariat conventionné est, de fait, plus fréquent en éducation prioritaire (+15points), ainsi que dans les collèges les plus isolés (+ 10 points pour les établissements situés au-dessus de l'indice d'éloignement médian par rapport aux autres). Dans le cas de partenariats conventionnés, qui concernent les collèges, les structures culturelles privilégiées diffèrent de celles qui s'engagent dans des partenariats simples : cette fois, ce sont d'abord les compagnies de théâtre ou de danse (12% des collèges) qui sont mobilisées, avant les artistes ou collectifs d'artiste (9 %), les salles de spectacle (8 %), les conservatoires (7 %), les centres culturels (6 %), les bibliothèques médiathèques (6 %), les musées et lieux d'expositions (6 %) et les cinémas (5 %).

La chorale, une activité en partenariat dans près d'une école et d'un collège sur trois.

Au cours de l'année 2017-2018, 56% des écoles et 84% des collèges proposent une chorale en leur sein. Dans plus de 75% des écoles et 95% des collèges, la chorale était déjà présente l'année précédente. L'activité chorale est plus souvent proposée dans les écoles situées en milieu urbain (+20points), dans les écoles élémentaires (+ 14 points versus écoles maternelles) ou dans les écoles où les enseignants ont le plus d'ancienneté (+10points versus le moins d'ancienneté). En collège, ce sont les établissements où les enseignants ont le plus d'ancienneté (+ 15 points versus le moins d'ancienneté), publics (+ 12points) ou de grande taille (+8points versus de petite taille) qui proposent plus souvent l'activité chorale. Cette activité est également plus souvent présente dans les collèges caractérisés par un éloignement moyen. À l'inverse, la chorale est moins fréquente dans les collèges les plus isolés comme dans ceux qui le sont le moins. Les écoles et les collèges relevant de l'éducation prioritaire sont également moins concernés (respectivement -6 et -5points). Près d'un tiers des écoles et des collèges proposant une activité chorale l'organisent en lien avec une structure ou un acteur artistique ou culturel.

Académie de Nice

Dans les écoles, 16 % des chorales sont organisées en partenariat avec un conservatoire ou une école de musique, 10% avec des artistes ou collectifs d'artistes et 5% avec une salle de spectacle. 13% des chorales au collège sont organisées avec une salle de spectacle, 11% avec un conservatoire ou une école de musique, et 8% avec des artistes ou collectifs d'artistes.

Document n° 3 : Vers une plateforme nationale et territoriale de l'éducation artistique et culturelle
Contribution de C. Bolze, en complicité avec le Collectif « Pour l'éducation, par l'art », avril 2017 (extrait)

Qu'elle soit développée en milieux scolaires ou éducatifs, ou bien projetée tout au long de la vie, l'EAC est apparue au fil des quatre à cinq dernières décennies comme une incontournable réponse à de nombreuses questions posées tant par les militants inventifs et convaincus du potentiel roboratif de l'action artistique que par les observateurs attentifs aux limites de la démocratisation culturelle. Réponse également aux questions de très nombreux enseignants, pédagogues, éducateurs, parents, sur le nécessaire développement de la pratique et de la connaissance des arts pour les enfants d'aujourd'hui. Réponse, enfin, aux enjeux de la démocratisation scolaire, citoyenne, et au constat de la persistance voire de l'aggravation des inégalités sociales, économiques, culturelles, territoriales qui impactent la jeunesse.

Inscrite systématiquement depuis 2007 dans les décrets successifs de nomination des ministres de l'Education Nationale et de la Culture, située au premier plan de leurs attributions, l'EAC est devenue une priorité visible de l'Etat et de nombreuses collectivités territoriales. Un ensemble de textes législatifs et réglementaires parus ces dernières années ont affirmé le rôle que le législateur reconnaît à l'art et à la culture tant pour la formation du citoyen que pour l'expression de ses « droits culturels ».

L'Etat et les collectivités territoriales partagent désormais les responsabilités et les compétences quant à la mise en œuvre de ces droits.

Quiconque s'intéresse à l'éducation artistique, saisit combien elle peut servir le développement de l'enfant et du citoyen. La députée Sandrine Doucet l'a rappelé il y a à peine quelques semaines : « La démarche artistique renouvelle, c'est indiscutable, la relation pédagogique. Elle offre une nouvelle opportunité de développement et de réalisation, une autre façon également d'appréhender la notion de culture, d'aimer ce qui fait le commun d'une nation. Le choix de l'éducation à l'art et par l'art est donc celui d'une société qui fabrique du sens partagé autour de valeurs immatérielles. Le choix d'une Ecole de la République qui offre une alternative aux valeurs consuméristes et individualistes. Le projet d'une nation qui compose son unité dans la diversité en donnant à chaque enfant la chance d'éveiller sa part sensible, de nourrir son imaginaire pour s'émanciper grâce à tous ses talents. Pour préparer l'avenir, l'éducation artistique et culturelle est bien un atout qui aide à grandir et à vivre ensemble. »

La voix de Maguy Marin au Théâtre de la Colline en décembre 2014 transmettait magnifiquement cette même conviction : « Mettre l'Art au cœur de l'enseignement des enfants et des jeunes est essentiel pour les aider à se dégager de l'idée martelée d'une préfiguration du monde. L'Art n'est pas une discipline. Enseigner les arts n'est pas un dressage mais un « toucher des choses » menant à une meilleure connaissance du monde et de soi-même. Qui suis-je ? Est une question que les êtres humains se posent depuis la nuit des temps. C'est une question essentielle pour tout un chacun qui se déploie dès l'enfance. Et qui prend une couleur singulière à travers l'acte poétique pour tous les créateurs et interprètes de disciplines littéraires ou artistiques. Aiguiser les sens et les réflexions de cette question pour pouvoir dire comment est-ce que je perçois le monde, pour que pas à pas, se révèle un processus, un cheminement qui met dans la position du chercheur, de l'explorateur, conséquence de tâtonnements, d'hésitations, de questions à résoudre du mieux possible. De quelles couleurs, formes, sons ou mots ai-je besoin pour donner vie à cette vision, et à travers elle, exprimer qui je suis ? Comment cette vision même change-t-elle mon identité, mon approche du savoir, mon système de valeurs ? Ce questionnement par l'Art entame un commencement qui me définit déjà, me fait connaître à moi-même, me représente. Je suis auteur de ce premier jet. Je peux le transformer, le déformer pour arriver à une 2ème esquisse, que je pourrais retravailler pour lui donner une 3ème forme, et ainsi de suite, faire, refaire, défaire. Sans cesse, apprendre qu'il faudra encore et encore choisir entre faire une chose ou une autre par un processus d'élimination, une série de décisions, de tergiversations qui demande une pause, un arrêt, un moment de réflexion. Un travail d'archéologie qui oblige à creuser, à chercher, pousse à s'intéresser aux influences qui construisent la pensée, et dans ces influences qui me constituent, quelles sont celles que je retiens, que je repousse ? Cela oblige à faire connaissance avec soi-même comme s'il s'agissait de quelqu'un d'autre, à se distancier. A se voir comme un autre. A se situer en autre parmi les autres en découvrant que d'autres, avant moi, avaient déjà fait ce qu'il me semblait avoir découvert par moi-même. En m'exilant de moi-même, en acceptant de me déplacer, je découvre d'autres mondes que j'ignore, d'autres manières de faire, une multiplicité d'actes déjà faits et refaits, des gestes et des gestes séculiers, des démarches que je ne reconnais pas encore, parce que je ne les connais pas encore. »

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°48

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle.

Références :

Document n° 1 : extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au BOEN n°28 du 9 juillet 2015.

Document n° 2 : extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Document n° 3 : exemple de projet extrait du « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle » 2013. CE2 : « Les muséales : adopter une œuvre » - Projet sur les arts visuels adossé à un musée et à une structure du spectacle vivant (compagnie théâtrale).

Document n° 4 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève - Eduscol.

Description de la situation : de l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Pour ce faire, le ministère de l'éducation nationale a proposé divers textes (circulaire, guide...) et mis en place les conditions pour favoriser le partenariat.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux du parcours d'éducation artistique et culturelle en termes d'enseignement, d'apprentissage et de continuité ?
- En quoi la mise en œuvre d'un projet artistique permet d'agir sur le climat scolaire ?

Document n° 1 : Extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au BOEN [n°28 du 9 juillet 2015](#).

L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- **une éducation à l'art**, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée : cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- **et une éducation par l'art**, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- **des rencontres** : rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;

- **des pratiques** : individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;

- **des connaissances** : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentaires et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

À l'école primaire et au collège, l'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements obligatoires auxquels elle ne peut pourtant se limiter. Les élèves suivent les mêmes enseignements dans différents champs disciplinaires, qui permettent de poser les premiers éléments d'une culture artistique (voir partie II.1). Dans le cadre des enseignements ou en lien avec eux, les élèves peuvent participer à des projets, souvent partenariaux et parfois fondés sur des dispositifs spécifiques et des actions éducatives (voir II.2).

L'éducation artistique et culturelle à l'École est organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire.

Document n°2 : Extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle, pivot de la généralisation de l'EAC

Le PEAC vise à solliciter les multiples leviers de l'EAC, notamment en permettant la cohérence et l'équilibre entre les enseignements et les activités artistiques et culturelles, entre les apprentissages encadrés et les expériences personnelles. Il s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini pour la scolarité obligatoire sur le socle commun et sur le temps long de l'école dans les programmes des cycles 2, 3, 4 et au lycée.

Le législateur a souhaité que le PEAC concerne tous les enfants, et embrasse non seulement le temps scolaire mais tous les autres temps de vie des jeunes. De fait, le parcours est l'outil qui permet pour la première fois d'associer l'ensemble des parties prenantes de l'EAC : l'institution scolaire en premier lieu, car c'est à l'école que l'égalité républicaine est la plus forte, mais également les structures culturelles, les lieux de l'éducation populaire, et l'ensemble des structures accueillant des jeunes.

Le PEAC, concerté au sein des comités locaux de pilotage réunissant pouvoirs publics et acteurs locaux, privilégiera dès sa conception le partenariat autour d'un réseau d'écoles et d'établissements scolaires, de la maternelle au lycée, et les lieux développant des projets d'EAC présents sur le bassin de vie (structures culturelles et socio-culturelles notamment). Chaque partenaire dans son champ de compétences veillera à penser le PEAC en termes de continuum inter-cycles, inter-établissements, sur les temps scolaires, périscolaire et extra-scolaire. La réflexion pourra porter dès le démarrage sur la définition des besoins et des modalités de formation conjointe à mettre en œuvre afin de créer une culture de projet commune entre enseignants, professionnels de l'éducation, artistes, professionnels de la culture, animateurs, médiateurs, agents publics, etc.

[...]

Pour garantir la qualité, la souplesse et la durabilité de l'expérience artistique inscrite dans le PEAC, il conviendra de veiller dans le cadre scolaire à ce que les élèves puissent bénéficier d'une rencontre artistique et culturelle sur chaque cycle d'enseignement en fonction des horaires définis par les programmes d'enseignement. Seront privilégiés autant que possible l'accueil d'artistes en résidence et d'œuvres dans les établissements scolaires, l'intervention de professionnels de la culture autour de leur métier ou de leur objet de recherche, des jumelages avec une structure culturelle ou une équipe artistique. On cherchera à favoriser les résonances et les prolongements des propositions faites durant le temps scolaire avec les activités menées hors temps scolaire, dans toutes les structures qui accueillent les enfants et les jeunes. De ce point de vue, le dispositif « Création en cours » lancé en 2016, et les nombreuses résidences artistiques qui maillent le territoire et fédèrent les écoles et les établissements, répondent à l'enjeu de la présence d'artistes à l'école, qu'il s'agit d'amplifier, et offrent aux élèves la possibilité de vivre des expériences sensibles en prenant part à un processus de création partagée avec un artiste. Toutes les autres typologies de projet permettant de prendre appui sur les trois piliers de l'EAC que sont les rencontres avec les œuvres et les artistes, les pratiques artistiques et culturelles et l'apport de connaissances sur les arts, seront également encouragés.

Document n° 3 : Exemple de projet extrait du « Guide pour le mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle » 2013.

CE2 : « LES MUSEALES : ADOPTER UNE ŒUVRE »

Projet sur les arts visuels adossé à un musée et à une structure du spectacle vivant.

DOMAINES	PRINCIPALES ACTIVITES, PARTENAIRES ET INTERVENANTS
<p>ARTS VISUELS PATRIMOINE MUSIQUE DANSE</p>	<p><u>Principales activités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visite du musée. • Choix d'une œuvre par petits groupes d'élèves. • Mise en corrélation avec d'autres œuvres en fonction d'un mouvement artistique ou d'une période historique. • Etude des principales caractéristiques de l'œuvre, expression des sensations et émotions qu'elle suscite. • A partir des éléments de connaissance et de l'approche sensible, préparation en classe de la présentation des œuvres dans le musée lors d'une déambulation d'élèves spectateurs : recours possible à la théâtralisation, à une forme de chorégraphie, à la musique ou à des productions plastiques. • Conservation dans le cahier du parcours culturel ou d'histoire des arts d'une trace de la production et des principales connaissances acquises. <hr/> <p><u>Partenaires et intervenants possibles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les membres d'une équipe des services pédagogiques d'un musée ; un comédien, un musicien intervenant, un chorégraphe ; un plasticien.

Document n° 4 : Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève Eduscol.

De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, il fait l'objet d'une circulaire interministérielle, publiée le 9 mai 2013, qui en précise les principes et les modalités, et d'un arrêté du 7 juillet 2015 qui fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours.

Qu'est-ce que le PEAC ?

[...]

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.

Objectifs du parcours d'éducation artistique et culturelle

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- **Diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'école** en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- **Articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti**, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- **Donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part** dans le cadre d'enseignements ou d'actions éducatives, le parcours n'étant pas une simple addition ou juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu.

Une construction commune et en partenariat

Le parcours est construit conjointement par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle et par l'élève lui-même.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements

Les enseignements obligatoires dispensés à l'école, enseignements de culture humaniste, mais également enseignements scientifiques et technologiques, sont les principaux vecteurs de l'éducation artistique et culturelle.

Les enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts), parce qu'ils contribuent au développement de la sensibilité, à la formation du goût et du jugement, à l'explicitation des liens entre les différents champs des savoirs, occupent une place particulière dans le parcours.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle se fonde sur des projets

Le parcours d'éducation artistique de l'élève est jalonné de projets organisés sur les différents temps, scolaire, périscolaire et extrascolaire, dans le cadre des enseignements disciplinaires et pluridisciplinaires ou dans le cadre d'actions éducatives. À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, l'élève aborde un des grands domaines des arts et de la culture.

La construction de ces projets nécessite une définition préalable des objectifs de formation pour les élèves, à partir des programmes d'enseignement, du référentiel du parcours et des modalités de mise en œuvre de ces objectifs (organisation horaire, actions, restitution du projet, organisation de l'interdisciplinarité avec les autres enseignements du cycle concerné...). Ils sont fondés sur la participation et l'implication des élèves.

Cette démarche de projet favorise 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 et 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.

Le parcours repose également sur le partenariat

Ces projets, disciplinaires ou transdisciplinaires, sont co-construits en partenariat avec les instances culturelles, collectivités territoriales et associations. L'enjeu étant l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif partagé qui articule des univers professionnels différents, construit par les enseignants et les partenaires culturels, et au centre duquel se trouve l'enfant.

La charte pour l'éducation artistique et culturelle

La charte pour l'éducation artistique et culturelle rassemble les acteurs et institutions impliquées dans l'éducation artistique et culturelle autour de 10 principes. Elle permet à chacune et à chacun de s'en emparer, de la mettre en œuvre, et de l'inscrire dans le parcours de l'élève.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°49

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Références :

Document n°1 :

Extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au JORF du 7 juillet 2015

Document n°2 :

Extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Document n°3 :

Extrait du dossier de présentation du « Plan mercredi » par Monsieur le Ministre de l'Education nationale pour la rentrée 2018

Description de la situation :

Le projet d'éducation artistique et culturelle : un outil au service de la mise en place de projets avec les partenaires.

Questions posées au candidat :

- Comment définiriez-vous les enjeux du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève ?
- Pourquoi l'Éducation nationale se tourne-t-elle vers des partenaires extérieurs pour concourir à la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle ?
- Comment construiriez-vous un projet avec votre classe en partenariat avec une structure qui pourrait se prolonger sur le temps périscolaire ?

Document n°1 :

Extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au JORF du 7 juillet 2015

Vu code de l'éducation, notamment article L. 121-6 ; avis du CSE du 28-5-2015

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.

Article 3

Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2015.

Article 4

La directrice générale de l'enseignement scolaire est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2015

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

Annexe

[...] L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses. [...]

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

[...] 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 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. [...]

2. L'importance du partenariat

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. [...]

Document n°2 :

Extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle, pivot de la généralisation de l'EAC

Le PEAC vise à solliciter les multiples leviers de l'EAC, notamment en permettant la cohérence et l'équilibre entre les enseignements et les activités artistiques et culturelles, entre les apprentissages encadrés et les expériences personnelles. Il s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini pour la scolarité obligatoire sur le socle commun et sur le temps long de l'école dans les programmes des cycles 2, 3, 4 et au lycée.

Le législateur a souhaité que le PEAC concerne tous les enfants, et embrasse non seulement le temps scolaire mais tous les autres temps de vie des jeunes. De fait, le parcours est l'outil qui permet pour la première fois d'associer l'ensemble des parties prenantes de l'EAC: l'institution scolaire en premier lieu, car c'est à l'école que l'égalité républicaine est la plus forte, mais également les structures culturelles, les lieux de l'éducation populaire, et l'ensemble des structures accueillant des jeunes.

Le PEAC, concerté au sein des comités locaux de pilotage réunissant pouvoirs publics et acteurs locaux, privilégiera dès sa conception le partenariat autour d'un réseau d'écoles et d'établissements scolaires, de la maternelle au lycée, et les lieux développant des projets d'EAC présents sur le bassin de vie (structures culturelles et socio-culturelles notamment). Chaque partenaire dans son champ de compétences veillera à penser le PEAC en termes de continuum inter-cycles, inter-établissements, sur les temps scolaires, périscolaire et extra-scolaire. La réflexion pourra porter dès le démarrage sur la définition des besoins et des modalités de formation conjointe à mettre en œuvre afin de créer une culture de projet commune entre enseignants, professionnels de l'éducation, artistes, professionnels de la culture, animateurs, médiateurs, agents publics, etc.

La formation initiale des enseignants dans les ESPE devra également intégrer la relance de la formation des professeurs des écoles à la conduite des enseignements artistiques et des modules obligatoires sur la conduite de projets d'éducation artistique et culturelle, de même que les formations relevant de l'enseignement supérieur culturel devront comporter des modules de sensibilisation à la médiation ou des modules de sensibilisation à la rencontre avec les enfants et les jeunes.

Le PEAC devra chercher à tirer profit des ressources artistiques, culturelles et patrimoniales présentes sur le territoire, et donner lieu à des projets innovants associant de manière étroite les acteurs éducatifs, culturels et socio-culturels. À cette fin, le ministère de la culture et de la communication mobilisera plus encore les établissements publics relevant de sa tutelle et l'ensemble des structures et équipes artistiques labellisées afin qu'ils s'engagent dans cette politique concertée au niveau des territoires et qu'ils s'impliquent dans le PEAC.

Pour garantir la qualité, la souplesse et la durabilité de l'expérience artistique inscrite dans le PEAC, il conviendra de veiller dans le cadre scolaire à ce que les élèves puissent bénéficier d'une

rencontre artistique et culturelle sur chaque cycle d'enseignement en fonction des horaires définis par les programmes d'enseignement. Seront privilégiés autant que possible l'accueil d'artistes en résidence et d'œuvres dans les établissements scolaires, l'intervention de professionnels de la culture autour de leur métier ou de leur objet de recherche, des jumelages avec une structure culturelle ou une équipe artistique. On cherchera à favoriser les résonances et les prolongements des propositions faites durant le temps scolaire avec les activités menées hors temps scolaire, dans toutes les structures qui accueillent les enfants et les jeunes. De ce point de vue, le dispositif « Création en cours » lancé en 2016, et les nombreuses résidences artistiques qui maillent le territoire et fédèrent les écoles et les établissements, répondent à l'enjeu de la présence d'artistes à l'école, qu'il s'agit d'amplifier, et offrent aux élèves la possibilité de vivre des expériences sensibles en prenant part à un processus de création partagée avec un artiste. Toutes les autres typologies de projet permettant de prendre appui sur les trois piliers de l'EAC que sont les rencontres avec les œuvres et les artistes, les pratiques artistiques et culturelles et l'apport de connaissances sur les arts, seront également encouragés.

Les dispositifs d'EAC, notamment ceux relevant de l'éducation à l'image, de l'éducation à l'information et aux médias, des pratiques collectives musicales et chorales, plastiques, architecturales, théâtrales ou de danse seront encouragés et renforcés à l'école et pendant les temps périscolaire et extra-scolaire, en particulier dans les territoires les plus fragiles. Toutes ces actions doivent s'inscrire dans une complémentarité avec les enseignements artistiques. Nous tenons, à cet égard, à rappeler l'importance des enseignements artistiques optionnels au lycée, qui doivent eux aussi faire l'objet d'une réflexion dans un cadre territorial associant étroitement les recteurs et les Drac, mais aussi l'ensemble des acteurs culturels du territoire.

L'EAC a pris une place prépondérante dans les politiques publiques et dans les pratiques des professionnels, sur l'ensemble des territoires. Entretenir cet élan, le prolonger et l'amplifier, nécessite une mobilisation sans faille de l'État, pour que chaque jeune, en France, bénéficie d'une véritable éducation à l'art et par l'art...

Document n°3 :

Extrait du dossier de présentation du « Plan mercredi » par Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale pour la rentrée 2018

Plan mercredi : la charte de qualité

Dans le cadre du Plan mercredi, les accueils de loisirs du mercredi intégrés dans un projet éducatif territorial doivent être déclarés comme accueils collectifs de mineurs à la direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations (DDCS/PP) du département où ils sont organisés. Leur projet doit répondre aux critères suivants :

Définition et place des projets éducatifs et pédagogiques périscolaires mis en oeuvre les mercredis

- Le projet de l'accueil périscolaire du mercredi est intégré dans le projet éducatif territorial et figure en annexe de ce dernier. L'élaboration d'un seul projet pour l'ensemble des accueils périscolaires, incluant tous les jours ouvrés de la semaine, est préférable.
- Le projet tient compte de la place du mercredi comme un temps de relâche dans la semaine : la spécificité du mercredi est bien présente dans le projet qui veille aux rythmes de vie des enfants, à leurs envies et à leur fatigue.
- La collectivité assure la bonne coordination du projet de l'accueil du mercredi avec le projet éducatif territorial et veille, dans la mesure du possible, à la stabilité et la permanence de l'équipe le mercredi ainsi que sur l'ensemble des temps de loisirs périscolaires.

Dans les projets périscolaires mis en œuvre les mercredis seront recherchés :

La complémentarité et la cohérence éducatives des différents temps de l'enfant

- Mise en cohérence du (ou des) projet(s) d'école et du projet pédagogique de l'accueil de loisirs.
- Déclinaison des parcours éducatifs sur les temps scolaires et périscolaires.

- Collaboration équipe enseignante/équipe d'animation (notamment lien inter-directions), présentation du projet pédagogique périscolaire de l'année au conseil d'école, présentation du projet d'école à l'équipe d'animation.
- Mutualisation des locaux, du matériel pédagogique grâce à une charte d'utilisation et d'occupation.
- Intégration de l'équipe d'animation aux différentes instances de pilotage du projet éducatif territorial (comité, commission, etc.).

L'accueil de tous les publics (enfants et leurs familles)

- Inclusion des enfants en situation de handicap (assurer la continuité de l'encadrement des enfants en situation de handicap par les AESH, apporter les aménagements nécessaires, concevoir des activités accessibles).
- Développement de la mixité sociale.
- Gratuité ou tarification progressive : des activités financièrement accessibles aux familles
- Mise en place d'une politique d'information des familles, notamment sur le site Internet de la collectivité (fonctionnement de l'accueil, tarification, règlement intérieur, programme d'activités et des sorties).

Mise en valeur de la richesse des territoires

- Découverte du territoire, des institutions, de l'environnement naturel, du patrimoine historique et culturel, notamment par l'organisation de sorties.
- Construction de partenariats avec les établissements culturels (bibliothèques, musées, conservatoires, etc.), les associations d'éducation populaire, sportives et culturelles, les sites naturels (parcs, jardins et fermes pédagogiques).
- Implication des habitants dans les projets pédagogiques (intervention ponctuelle des parents, des bénévoles, des agents territoriaux, etc.).
- Rôle pivot de l'accueil dans l'organisation des loisirs des enfants : il établit des liens avec d'autres structures socioculturelles et sportives.

Le développement d'activités éducatives de qualité

- Les activités sont conçues dans une logique de loisirs et de découverte et relèvent de thématiques diversifiées (culturelles, artistiques, manuelles, environnementales, numériques, citoyennes et sportives). Elles reposent sur une approche ludique, récréative et créatrice, et sont ponctuées de sorties.
- Les activités sont au service du projet et s'inscrivent dans la durée en harmonie avec les autres temps de la journée de l'enfant (accueil, repas, vie collective, temps libres, transitions, etc.). Elles sont élaborées en relation avec le socle commun de la culture, des compétences et des connaissances.
- La participation aux activités est fondée sur le principe de libre choix de l'enfant, selon ses aspirations, ses attentes et ses besoins, exprimés par sa famille.
- Les activités sont le plus souvent organisées en cycle, dans une logique de parcours, de manière à respecter une certaine progressivité pédagogique, et aboutissent régulièrement à une réalisation finale selon la nature de l'activité (spectacle, objet, jeu, livre, tournoi, œuvre artistique, etc.).

La déclaration de l'accueil de loisirs périscolaire à la DDCS/PP du département où il se déroule, implique une vérification systématique de l'honorabilité de tous les intervenants ainsi qu'un contrôle régulier par l'État.

Le projet éducatif territorial, dans lequel est intégré le projet pédagogique de l'accueil du mercredi, est formalisé par la signature conjointe d'une convention entre le maire ou le président de l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI), le préfet de département et le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) et les directeurs ou directrices des Caf. Ce cadre contractuel permet l'évaluation initiale des critères qualitatifs nécessaires à la validation du projet. Le suivi du projet éducatif territorial par les services de l'État et les Caf constitue une garantie de la bonne application de ces critères.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°50

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

Thème : Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle.

Références

Document n°1 :

Extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au JORF du 7 juillet 2015

Document n°2 :

Extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Document n°3 :

Extrait de la note d'information de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance de septembre 2019

Document n°4 :

Extrait de la présentation de la convention interministérielle d'objectifs du 8 février 2017 entre le ministère chargé de la Ville et celui de la Culture et de la Communication tiré du site du Commissariat Général à l'Egalité des Territoires

Description de la situation :

Le projet d'éducation artistique et culturelle et ses enjeux en éducation prioritaire

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux de la mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, notamment en éducation prioritaire ?
- Comment favoriser la continuité de ce parcours dans le cadre d'une réflexion au niveau d'un réseau d'éducation prioritaire ?
- Quel(s) dispositif(s) spécifique(s) à l'éducation prioritaire permettrai(en)t de développer une action partenariale que vous présenterez ?
- En quoi les dispositifs mis en œuvre en REP/REP+ favorisent-ils une égalité scolaire ?

Document n°1 :

Extrait de l'arrêté du 1-7-2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle paru au JORF du 7 juillet 2015

Vu code de l'éducation, notamment article L. 121-6 ; avis du CSE du 28-5-2015

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.

Article 3

Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2015.

Article 4

La directrice générale de l'enseignement scolaire est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2015

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

Annexe

[...] L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses. [...]

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

2. L'importance du partenariat

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. [...]

Document n°2 :

Extrait de la circulaire n°2017-003 du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle dans tous les temps de la vie de l'enfant et des adolescents parue au BOEN n°24 du 6 juillet 2017.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle, pivot de la généralisation de l'EAC

Le PEAC vise à solliciter les multiples leviers de l'EAC, notamment en permettant la cohérence et l'équilibre entre les enseignements et les activités artistiques et culturelles, entre les apprentissages encadrés et les expériences personnelles. Il s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini pour la scolarité obligatoire sur le socle commun et sur le temps long de l'école dans les programmes des cycles 2, 3, 4 et au lycée.

Le législateur a souhaité que le PEAC concerne tous les enfants, et embrasse non seulement le temps scolaire mais tous les autres temps de vie des jeunes. De fait, le parcours est l'outil qui permet pour la première fois d'associer l'ensemble des parties prenantes de l'EAC: l'institution scolaire en premier lieu, car c'est à l'école que l'égalité républicaine est la plus forte, mais également les structures culturelles, les lieux de l'éducation populaire, et l'ensemble des structures accueillant des jeunes.

Le PEAC, concerté au sein des comités locaux de pilotage réunissant pouvoirs publics et acteurs locaux, privilégiera dès sa conception le partenariat autour d'un réseau d'écoles et d'établissements scolaires, de la maternelle au lycée, et les lieux développant des projets d'EAC présents sur le bassin de vie (structures culturelles et socio-culturelles notamment). Chaque partenaire dans son champ de compétences veillera à penser le PEAC en termes de continuum inter-cycles, inter-établissements, sur les temps scolaires, périscolaire et extra-scolaire. La réflexion pourra porter dès le démarrage sur la définition des besoins et des modalités de formation conjointe à mettre en œuvre afin de créer une culture de projet commune entre enseignants, professionnels de l'éducation, artistes, professionnels de la culture, animateurs, médiateurs, agents publics, etc.

La formation initiale des enseignants dans les ESPE devra également intégrer la relance de la formation des professeurs des écoles à la conduite des enseignements artistiques et des modules obligatoires sur la conduite de projets d'éducation artistique et culturelle, de même que les formations relevant de l'enseignement supérieur culturel devront comporter des modules de sensibilisation à la médiation ou des modules de sensibilisation à la rencontre avec les enfants et les jeunes.

Le PEAC devra chercher à tirer profit des ressources artistiques, culturelles et patrimoniales présentes sur le territoire, et donner lieu à des projets innovants associant de manière étroite les acteurs éducatifs, culturels et socio-culturels. À cette fin, le ministère de la culture et de la communication mobilisera plus encore les établissements publics relevant de sa tutelle et l'ensemble des structures et équipes artistiques labellisées afin qu'ils s'engagent dans cette politique concertée au niveau des territoires et qu'ils s'impliquent dans le PEAC.

Pour garantir la qualité, la souplesse et la durabilité de l'expérience artistique inscrite dans le PEAC, il conviendra de veiller dans le cadre scolaire à ce que les élèves puissent bénéficier d'une rencontre artistique et culturelle sur chaque cycle d'enseignement en fonction des horaires définis par les programmes d'enseignement. Seront privilégiés autant que possible l'accueil d'artistes en résidence et d'œuvres dans les établissements scolaires, l'intervention de professionnels de la culture autour de leur métier ou de leur objet de recherche, des jumelages avec une structure culturelle ou une équipe artistique. On cherchera à favoriser les résonances et les prolongements des propositions faites durant le temps scolaire avec les activités menées hors temps scolaire, dans toutes les structures qui accueillent les enfants et les jeunes. De ce point de vue, le dispositif « Création en cours » lancé en 2016, et les nombreuses résidences artistiques qui maillent le territoire et fédèrent les écoles et les établissements, répondent à l'enjeu de la présence d'artistes à l'école, qu'il s'agit d'amplifier, et offrent aux élèves la possibilité de vivre des expériences sensibles en prenant part à un processus de création partagée avec un artiste. Toutes les autres typologies de projet permettant de prendre appui sur les trois piliers de l'EAC que sont les rencontres avec les œuvres et les artistes, les pratiques artistiques et culturelles et l'apport de connaissances sur les arts, seront également encouragées.

Les dispositifs d'EAC, notamment ceux relevant de l'éducation à l'image, de l'éducation à l'information et aux médias, des pratiques collectives musicales et chorales, plastiques, architecturales, théâtrales ou de danse seront encouragés et renforcés à l'école et pendant les temps périscolaire et extra-scolaire, en particulier dans les territoires les plus fragiles. Toutes ces actions doivent s'inscrire dans une complémentarité avec les enseignements artistiques. Nous tenons, à cet égard, à rappeler l'importance des enseignements artistiques optionnels au lycée, qui doivent eux aussi faire l'objet d'une réflexion dans un cadre territorial associant étroitement les recteurs et les Drac, mais aussi l'ensemble des acteurs culturels du territoire.

L'EAC a pris une place prépondérante dans les politiques publiques et dans les pratiques des professionnels, sur l'ensemble des territoires. Entretenir cet élan, le prolonger et l'amplifier, nécessite une mobilisation sans faille de l'État, pour que chaque jeune, en France, bénéficie d'une véritable éducation à l'art et par l'art...

Document n°3 :

Extrait de la note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance de septembre 2019

Au cours de l'année 2017-2018, 3 élèves sur 4 ont été touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle : 82 % dans le premier degré et 62 % dans les collèges. Les disparités de l'offre en matière d'action ou de projet sont en partie liées aux caractéristiques des établissements scolaires, notamment à l'ancienneté moyenne des enseignants.

En éducation prioritaire (EP), les parts d'élèves touchés par les actions ou projets sont moindres, respectivement 78 % en école et 55 % en collège.

Les différences entre établissements sont également liées à l'organisation de l'éducation artistique et culturelle et à la présence d'un coordinateur éducation artistique et culturelle (dont sont dotées plus de deux écoles sur cinq ou d'un référent EAC (présents dans deux tiers des

collèges). Outre les actions et projets EAC, près de 100 % des écoles et des collèges organisent au moins une activité en lien avec l'éducation artistique et culturelle (sortie culturelle, rencontre avec un artiste, etc.).

Dans trois écoles sur quatre et dans plus de de neuf collèges sur dix, au moins une activité est réalisée en partenariat avec une structure culturelle. Enfin, au cours de l'année 2017-2018, la chorale est présente dans 56 % des écoles et 84 % des collèges.

[...] Les collèges les plus marqués socialement (ceux des premier et dernier quartile de l'indice de position sociale sont moins concernés par l'EAC : dans les établissements les plus favorisés comme dans les plus défavorisés, respectivement 51% et 56% des élèves bénéficient d'au moins une action ou un projet contre 77% et 71% dans les collèges moins marqués socialement (deuxième et troisième quartiles). En EP, 55% des collégiens sont touchés par au moins une action ou un projet EAC (contre 64% hors EP). L'écart observé pour l'éducation prioritaire est moins grand dans le premier degré (78% contre 83%). [...]

Document n°4 :

Extrait de la présentation de la convention interministérielle d'objectifs du 8 février 2017 entre le ministère chargé de la Ville et celui de la Culture et de la Communication tiré du site du Commissariat Général à l'Egalité des Territoires

Cette convention s'inscrit dans le prolongement de la précédente, afin de pérenniser l'action partenariale engagée depuis 2013 au bénéfice des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville, et de renforcer la territorialisation des politiques culturelles dans les quartiers prioritaires.

Elle prévoit le développement des axes suivants :

- Renforcer la présence artistique et culturelle dans les quartiers, en lien notamment avec les conseils citoyens ;
- Développer l'éducation artistique et culturelle à destination des enfants et des jeunes ;
- Promouvoir la diversité culturelle et linguistique ;
- Soutenir les médias de proximité, afin de lutter contre les préjugés relatifs à l'image des quartiers ;
- Faciliter l'appropriation du cadre de vie et une meilleure compréhension (histoire de l'espace urbain, qualité architecturale, transmission de la mémoire).

Le renforcement de la présence artistique et culturelle dans les quartiers passera par le développement de résidences d'artistes, de jumelages entre les équipements culturels et les quartiers mais aussi des modes d'expression des habitants. La mobilisation renforcée des bibliothèques et des médiathèques est également prévue, y compris dans la dimension civique et citoyenne de leurs activités.

La politique d'éducation artistique et culturelle, en lien avec l'Éducation nationale, sera également renforcée, notamment dans le hors temps scolaire, afin de tendre à une généralisation de parcours au profit des enfants et des jeunes des quartiers. Des crédits supplémentaires seront prévus à cet effet (ils représenteront 15 % du budget national). Le réseau des conservatoires va en particulier être mobilisé à cet effet.

Enfin, la valorisation du cadre de vie sera amplifiée dans sa dimension architecturale, patrimoniale et mémorielle, en favorisant systématiquement l'association des habitants et des conseils citoyens, notamment, mais pas exclusivement, dans les quartiers bénéficiant d'une opération de rénovation urbaine.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°51

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

Thème : Le parcours éducatif de santé

Références :

Texte 1 : Le parcours éducatif de santé en référence à la circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016, source Eduscol, extrait.

Texte 2 : Fiche de rentrée 18 : Le bien-être des élèves : santé et sport, source Eduscol, extrait.

Texte 3 : Extraits du guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives, source Eduscol, extrait.

Description de la situation :

Les enjeux, les objectifs et les effets de mise en œuvre du parcours éducatif de santé.

Questions posées au candidat :

- En quoi le parcours éducatif de santé doit-il favoriser la réussite de tous les élèves ?
- Comment optimiser la mise en œuvre de ce parcours (disciplines qui sont mobilisées, lien avec les compétences du socle de connaissances, de compétences et de culture, partenaires à solliciter et leur rôle, progressivité et cohérence ...) ?
- Quels sont les liens du parcours éducatif de santé avec les autres parcours, et en particulier avec le parcours citoyen ?

Texte 1 : Le parcours éducatif de santé, en référence à la circulaire n°2016-008 du 28 janvier 2016, source Eduscol, extrait.

De la maternelle au lycée, le parcours éducatif de santé permet de structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires.

Un parcours au cœur de la politique éducative

La **politique éducative sociale et de santé** en faveur des élèves vise à réduire les inégalités sociales, d'éducation et de santé pour permettre la réussite de tous les élèves et promouvoir une École plus juste et plus équitable.

Elle contribue à offrir aux élèves les conditions favorables aux apprentissages et vise à permettre à chacun d'entre eux d'acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à la construction d'un individu et d'un citoyen responsables. Elle concourt à créer un environnement scolaire favorable et constitue un élément clé d'une École du bien-être et de la bienveillance. [...]

Les enjeux du parcours éducatif de santé

Mis en place à la rentrée 2016, le **parcours éducatif de santé** recouvre tous les niveaux scolaires, **de la maternelle au lycée**. Il structure la présentation et regroupe les dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence au socle commun et aux programmes scolaires. [...]

Une structure en trois axes

Le parcours éducatif de santé sera structuré autour de trois axes :

- L'éducation à la santé, fondée sur le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- La prévention : conduites à risques, conduites addictives, etc. ;
- La protection de la santé : environnement favorable à la santé et au bien-être.

Éducation à la santé

Axe premier du parcours, **l'éducation à la santé**, en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaine 3 - la formation de la personne et du citoyen) et le développement des compétences disciplinaires dans le cadre des programmes d'enseignement et des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), propose des activités intégrant l'alimentation, l'hygiène, les rythmes de vie, la prévention des addictions, la sécurité, etc. Dès lors, il importe de **travailler sur la question des acquisitions dans le cadre des enseignements** et inviter à se pencher sur les activités faites dans la classe, le PES ne devant pas reposer sur des actions éducatives faites uniquement par les personnels de santé ou des partenaires.

Les actions éducatives peuvent notamment reprendre les priorités définies dans la circulaire n°2011-216 du 02 décembre 2011 :

- Faire acquérir aux élèves des bonnes habitudes d'hygiène de vie ;
- Généraliser la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle et promouvoir les activités physiques (intégrant la prévention du surpoids et de l'obésité) ;
- Généraliser l'éducation à la sexualité (accès à la contraception et prévention des IST et du sida) ;
- Généraliser la prévention des conduites addictives ;
- Organiser la prévention des « jeux dangereux » et participer à la prévention et à la lutte contre le harcèlement entre élèves ;

- Repérer les signes d'alerte témoignant du mal-être et organiser le cas échéant la prise en charge des élèves repérés, notamment des victimes ou des auteurs de harcèlement ;
- Renforcer l'éducation à la responsabilité face aux risques (formation aux premiers secours)... [...]

Prévention L'axe **prévention** regroupe les actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des **dimensions éducatives et sociales** (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple...). Les démarches de prévention mobilisent les familles et les acteurs locaux du territoire. Ces actions doivent **répondre aux besoins des élèves d'un territoire scolaire identifié** et proposer des actions réalisables en fonction des ressources. Cela nécessite **un travail de diagnostic**.

Protection Les actions relevant de l'axe **protection** visent à créer un **climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative**. Il s'agit d'une démarche à mener collectivement, centrée sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement (la restauration, l'ergonomie, les locaux, les sanitaires).

Cela comprend aussi **les ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé** comme les visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier, l'accompagnement social, les dispositifs locaux de prise en charge des enfants et adolescents (PMI, maisons des adolescents, secteur de psychiatrie, réseau « dys », etc.). [...]

Le rôle citoyen du parcours éducatif de santé

Le but est aussi de promouvoir une approche éducative en inscrivant ce PES dans l'éducation citoyenne de l'école. Les démarches choisies doivent associer l'assemblée générale des délégués (AGD), le conseil de la vie collégienne (CVC), le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) et surtout être inscrite dans le projet du **comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)**.

Texte 2 : Fiche de rentrée 18 : Le bien-être des élèves : santé et sport, source Eduscol, extrait.

Promouvoir la santé à l'École

La promotion de la santé à l'École permet de favoriser l'adoption de comportements favorables à la santé pour tous les élèves et, pour certains, de répondre aux problèmes de santé rencontrés, notamment la détection des problèmes de vision ou d'audition, la prévention des conduites addictives, des conduites à risque, de l'obésité, des mauvaises habitudes de vie (activité physique, temps passé devant un écran, sommeil, habitudes alimentaires, etc.).

Ainsi, d'après l'enquête DREES (direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) publiée en juin 2015 et faite en 2013 auprès des élèves en grande section de maternelle, 12 % des enfants sont en surcharge pondérale et 3,5 % sont obèses. Dès le collège, la prévention des conduites addictives a toute sa place : 28 % des élèves déclarent avoir connu au moins une ivresse durant leurs années collège (HBSC – Health Behaviour in School-aged Children 2014) ; l'usage quotidien de tabac a continué de progresser très légèrement, passant de 31,5 % à 32,4 % entre 2011 et 2014 (ESPAD – European School Survey on Alcohol and Other Drugs 2015). Les années collège correspondent toujours à une période importante d'expérimentation des substances psychoactives.

Renforcer le parcours éducatif de santé (PES)

De la maternelle au lycée, le parcours éducatif de santé (PES) prépare les élèves à prendre soin d'eux-mêmes et des autres. Il se met progressivement en place dans les écoles et les établissements scolaires. Il a pour objectif :

- La construction des compétences et connaissances utiles tout au long de la vie ;
- La participation à l'acquisition de comportements responsables individuels et collectifs ;
- L'accès à des dispositifs de prévention, notamment les visites médicales et de dépistage obligatoires à 6 et 12 ans.

À la rentrée 2017, une réunion commune entre recteurs et directeurs des agences régionales de santé sera organisée sous la présidence des ministres de la Santé et de l'Éducation nationale. Il s'agira de renforcer les coopérations entre les deux ministères pour accroître la protection sanitaire des élèves. Une attention toute particulière sera portée aux diagnostics des troubles auditifs et visuels, notamment à l'occasion des visites médicales obligatoires.

Prendre en charge la souffrance psychique des élèves

L'organisation de la prise en charge de la souffrance psychique des jeunes de 11 à 21 ans sera expérimentée, à compter de janvier 2018, dans trois régions académiques : Grand Est, Île-de-France et Pays de la Loire. Au cours de l'année scolaire, le guide « Une École bienveillante pour tous » sera diffusé afin d'accompagner les équipes éducatives des écoles, collèges et lycées à repérer et orienter les élèves en situation de souffrance psychique. Ce guide, élaboré conjointement avec le ministère des Solidarités et de la Santé et la Société française de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et des disciplines associées, a pour objectif d'aider à mieux connaître et repérer les signes de mal-être des élèves, à agir de manière concertée pour établir un environnement serein pour la réussite scolaire de chaque élève.

Développer la pratique sportive

La pratique sportive régulière permet l'épanouissement de chacun. Elle contribue à l'apprentissage de l'esprit d'équipe, au goût de la coopération, au respect des règles, comme à l'estime de soi et des autres. Elle améliore également l'hygiène de vie et permet ainsi de prévenir les conduites addictives. Le dépassement de soi, inhérent à la pratique sportive, permet enfin de susciter chez les élèves le goût de l'effort indispensable à la réussite de tout parcours scolaire et professionnel.

Cela justifie la promotion de la pratique sportive à l'école notamment dans le cadre de l'EPS et de l'Association Sportive (AS).

Texte 3 : Extraits du guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives, source Eduscol.

La progressivité du parcours

Le développement de la promotion de la santé doit être corrélé au continuum éducatif et progressif tout au long de la scolarité ; il doit donc être assuré de façon adaptée aux différents cycles de la scolarité des élèves, en lien avec le socle de compétences, de connaissances et de culture et en respectant les enjeux sociétaux actuels et le contexte local. Dans la constitution du parcours, chaque projet doit prendre en compte les étapes précédentes et faire de la progressivité un enjeu permanent.

Le livret scolaire unique numérique (LSU) permet d'apprécier cette progressivité, de la rendre visible et lisible pour chacun, y compris les élèves. [...]

Le lien avec les autres parcours

Chaque parcours éducatif s'inscrit dans le projet d'établissement et donc en complémentarité avec les trois autres parcours. Les actions conduites peuvent ainsi se retrouver à la croisée de plusieurs parcours. Cela ne doit pas être vu comme un obstacle méthodologique mais plutôt comme une opportunité pédagogique et éducative à identifier dès le diagnostic.

Ainsi, un travail sur l'éducation à la sexualité ou sur la prévention des conduites addictives par une réflexion sur l'altérité, la relation aux autres, les émotions et les sentiments peut être mené à la fois dans le cadre du parcours éducatif de santé mais vient aussi enrichir le parcours d'éducation artistique et culturel par l'étude d'œuvres littéraires, cinématographiques ou picturales développant ces thématiques.

De même, un projet sur l'alimentation permet d'appréhender de manière plus globale les enjeux actuels des systèmes de pratiques agricoles, de production alimentaire, d'échange entre pays et de préservation de l'environnement. Par le développement de l'esprit critique, la mise en débat et l'ouverture de question du quotidien aux enjeux politiques, économiques et sociaux, un tel projet permet de participer conjointement à la promotion de la santé et l'éducation citoyenne de chacun.

Enfin, l'apprentissage des gestes qui sauvent constitue à la fois une priorité de la politique éducative de santé (conformément à la circulaire n°2011-216 du 2 décembre 2011) et un axe possible du parcours citoyen de l'élève. [...]

L'ancrage du PES dans les pratiques pédagogiques et les enseignements

Le PES contribue au parcours de formation scolaire en s'appuyant sur les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les différents enseignements disciplinaires. Les actions qui pourraient relever de ces orientations facilitent un accès aux savoirs et rendent signifiants les enseignements. Qu'il s'agisse d'éduquer, de promouvoir ou de protéger la santé, de manière formelle dans les enseignements ou informelle dans le cadre de la maison des lycéens, des clubs du foyer socioéducatif et des activités de l'association sportive, chaque enseignant peut s'appuyer sur les programmes pour concevoir une intégration des contenus relatifs à la notion de santé. [...]

Implication mesurée et raisonnée en fonction de la position dans le curriculum

L'implication et la participation des élèves aux différentes phases d'une séance d'enseignement représentent un enjeu important pour le développement des compétences psychosociales. De nombreuses démarches d'enseignement peuvent être mises en œuvre pour faire acquérir un nouveau savoir aux élèves. Elles dépendent entre autres de la discipline concernée, de l'âge des élèves et du contexte de la classe.

Diversité des situations d'apprentissages

Favoriser l'implication des élèves en les amenant à construire tout ou partie du savoir dans des situations problèmes et stimulant leur réflexion est à même de développer la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. En les rendant acteurs de la construction de leurs savoirs et donc de leurs compétences, l'enseignant rend possible la transformation de son projet d'enseignement en un projet d'apprentissage propre à chaque élève. Le temps d'exploitation qui suit ces phases de recherche est propice à la prise de parole individuelle ou au débat argumenté, à la confrontation non seulement des productions, mais aussi des stratégies de résolution.

Dans ce cadre, la valorisation par l'enseignant des interactions entre pairs pour valider, réfuter, opposer, approfondir, enrichir, etc., représente une étape clef pour développer une communication efficace. Ces situations amènent, par exemple, l'élève à contrôler le stress et les émotions induits par la prise de parole devant le groupe classe. Dans ce processus, l'erreur n'est plus associée à la validation binaire de type juste/faux, mais devient le fondement de l'argumentation dans la perspective d'une réelle appropriation et compréhension des enjeux de savoir. Cette activité du professeur s'inscrit dans les compétences définies par le référentiel professionnel :

- « Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ».
- « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ».

Elle est également développée dans de nombreuses disciplines ou champs disciplinaires, comme en sciences autour de la démarche d'investigation, en langues vivantes étrangères, en français ou dans les enseignements physiques, sportifs et artistiques.

Ces temps de classe renvoient par ailleurs à la triple mission des enseignants : instruire, éduquer, insérer ; ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale.

La position qu'adopte l'enseignant pour rendre possible la confrontation des opinions permet à la fois de guider le groupe classe vers le savoir à acquérir en créant les conditions de son appropriation et de promouvoir les attitudes citoyennes qui sont aussi nécessaires en éducation à la santé.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°52

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

Thème : Le partenariat dans l'éducation au développement durable

Références :

Texte 1 : Transition écologique

Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030
Extrait de la circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019

Texte 2 : Mise en place de l'ASTEP - circulaire n° 2010-083 du 8-6-2010 (B.O n°24 du 17-06-2010) NOR : MENE1000474C - MEN - DGESCO A1-1

Texte 3 : Extrait d'un projet d'une école maternelle d'Ivry (75013)

Texte 4 : Présentation du projet de la main à la pâte « Quand la terre gronde », un projet d'éducation au risque, pour l'école primaire

Description de la situation :

La construction des parcours à l'école.

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, précisez la place éventuelle des partenaires dans l'éducation au développement durable.
- En quoi le partenariat pour l'éducation au développement durable est-il un levier pour les apprentissages fondamentaux ?
- Définissez les avantages, les inconvénients et les limites d'un partenariat.

Texte 1 : Transition écologique
Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030
Extrait de la circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019

3. Ces actions concrètes sont démultipliées par un renforcement des thématiques de la protection de l'environnement et de la biodiversité dans les programmes et les diplômes

3.1 L'EDD, une éducation transversale renforcée dans les programmes

L'EDD est une éducation transversale. Elle doit permettre aux élèves de s'approprier les enjeux de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité, de façon scientifique, pédagogique et civique. Elle permet d'appréhender l'ensemble des dimensions environnementales, sociales, économiques et civiques du développement durable.

Ainsi, elle s'inscrit dans le prolongement de l'agenda 2030 des Nations unies. Elle relève de contenus et de démarches s'inscrivant dans les enseignements disciplinaires généraux, technologiques et professionnels, et dans les enseignements et dispositifs interdisciplinaires. Elle constitue un élément important de l'enseignement moral et civique, et de l'éducation à la citoyenneté.

Les enjeux du développement durable sont intégrés aux programmes d'enseignement dès le niveau primaire jusqu'au lycée, tant dans les enseignements obligatoires que dans les enseignements de spécialité des voies générales et technologiques :

- Au lycée général et technologique, les enjeux de changement climatique et de biodiversité sont présents tant dans le programme d'enseignement scientifique, qui sera commun à tous les élèves de la voie générale, que dans l'enseignement de spécialité de sciences de la vie et de la Terre en classe de première, dans le thème Enjeux contemporains de la planète ;

- Dans la voie professionnelle, la réalisation du chef d'œuvre en CAP et baccalauréat professionnel peut utilement porter sur la mise en œuvre du développement durable.

Afin d'être mieux préparés à ces enseignements et projets, les professeurs bénéficient, dans le cadre de la réforme de la formation initiale, d'actions de formation disciplinaires et transversales sur ces thématiques, ainsi que d'actions de formation continue. Les coordonnateurs académiques EDD et les délégués académiques à la vie lycéenne veillent à inscrire dans le plan académique, des formations de formateurs dédiés à accompagner l'engagement des élèves pour le développement durable. Ces formateurs déploieront des formations à destination des référents EDD 2030 et des éco-délégués dans les réseaux d'établissement. Ces modules devront permettre aux équipes adultes-élèves de co-construire et de mettre en œuvre des projets EDD.

Au niveau national, les académies participent au Forum national de l'éducation au développement durable (Foredd) d'Amiens, rendez-vous annuel de la communauté éducative et de tous ses partenaires. Le Foredd est piloté par la Dgesco, en lien étroit avec l'inspection générale de l'éducation nationale, avec Canopé et en partenariat avec le commissariat général au développement durable du ministère de la Transition écologique et solidaire. Le Foredd 2020 portera sur les enjeux croisés de la biodiversité et du changement climatique, en amont de l'accueil par la France du Congrès mondial de l'Union internationale de conservation de la nature, en lien direct avec le CNVL. Une réflexion sera lancée pour mieux intégrer les représentants des lycéens à ces moments nationaux.

Enfin, une mission a été confiée au Conseil supérieur des programmes afin d'identifier et de renforcer les éléments ayant trait au développement durable, au changement climatique et à la biodiversité dans les programmes d'enseignement.

Texte 2 : Mise en place de l'ASTEP - circulaire n° 2010-083 du 8-6-2010 (B.O n°24 du 17-06-2010) NOR : MENE1000474C - MEN - DGESCO A1-1

L'accès à la culture scientifique et technologique est l'un des objectifs fixés par le socle commun de connaissances et de compétences. La pratique de la démarche d'investigation, la maîtrise progressive et la mobilisation de connaissances dans divers domaines scientifiques sont nécessaires dès les premières années de la scolarité obligatoire.

L'accompagnement en science et technologie à l'école primaire (ASTEP) est une des actions conduites au niveau national avec le concours de l'Académie des sciences, en complément des différents dispositifs pédagogiques déjà mis en œuvre dans les classes de l'école primaire, pour faciliter un enseignement de la science et de la technologie conforme aux programmes et qui donne aux élèves les moyens d'atteindre les objectifs de connaissances et de compétences définis par le socle commun.

La présente circulaire a pour objet de faciliter le développement de l'accompagnement en science et technologie à l'école primaire.

L'ASTEP permet à l'enseignant d'être secondé par un scientifique - étudiant, chercheur, ingénieur ou technicien d'entreprise - pour concevoir et conduire des séquences de classe permettant aux élèves de construire des connaissances scientifiques dans une démarche d'investigation. L'accompagnement favorise les échanges de savoirs et de pratiques, le partage de ressources et de compétences et contribue ainsi à rendre les sciences et les techniques accessibles au plus grand nombre.

Plusieurs modalités sont possibles, de l'accompagnement en classe sur un cycle d'activité au suivi à distance utilisant les techniques actuelles de l'information et de la communication ; accompagnement de l'enseignant avec sa classe ou accompagnement de l'enseignant seul, que ce soit pour le suivi, l'aide au projet ou encore pour la formation.

La communauté scientifique, notamment par le biais des établissements d'enseignement supérieur, s'est fortement mobilisée et a d'ores et déjà désigné un correspondant dans chaque académie.

Un réseau de correspondants académiques et départementaux a été mis en place afin d'optimiser le dispositif par la coordination, le suivi et l'évaluation des actions :

1. Un pilotage national est déjà engagé et se poursuit, sous la direction d'un comité d'orientation et de suivi de l'ASTEP. Celui-ci organise régulièrement des rencontres et séminaires nationaux afin d'accompagner la généralisation du dispositif sur les différentes académies.

2. Au niveau académique, l'IA-IPR correspondant assure la mise en relation entre la communauté scientifique et le monde de l'Éducation nationale. Il est attentif à la dynamique du réseau constitué par les différents correspondants, organise autant que de besoin des actions, rencontres, séminaires et remet chaque année au recteur un rapport sur les actions conduites et les perspectives possibles.

3. Au niveau départemental, sous l'autorité de l'IA-DSDEN, l'IEN correspondant assure auprès des autres inspecteurs en charge de circonscription l'information nécessaire à la promotion de l'ASTEP, recense les ressources disponibles et en organise une répartition pertinente selon les besoins. Il organise également, en lien avec le correspondant scientifique, un suivi des actions d'accompagnement et présente au collège des inspecteurs un bilan annuel assorti de propositions de perspectives qui alimente le rapport académique.

Cette action a pour objectif d'apporter aux enseignants un soutien à leur travail quotidien dans la classe. Les équipes de circonscription, en accompagnant cette démarche, lui donneront une pleine dimension de formation.

Il appartient donc à chaque IA-DSDEN et à chaque IEN-CCPD, dans le cadre du dispositif présenté dans la présente circulaire, de garantir localement le bon fonctionnement de l'ASTEP et de s'assurer qu'il profite effectivement aux maîtres et aux élèves.

Texte 3 : Extrait d'un projet d'une école maternelle d'Ivry (75013)

« Nous l'avons fait avec 3 Centres de loisirs : ceux de la maternelle Pointe d'Ivry, de l'élémentaire Ivry B et de l'élémentaire Auguste Perret, cet après-midi. On s'était donné rendez-vous au Centre de Loisirs de l'école élémentaire IVRY B à 14h.

Chaque groupe de 5-6 enfants avait chacun une pince, un appareil photo, des sacs poubelles, des craies et des gants.

L'organisation était la suivante :

- . Un enfant faisait le rôle de « fixeur » : celui qui entoure, avec une craie, le détritrus qui traîne par terre
- . Un enfant faisait le rôle de « ramasseur » : celui qui ramasse à l'aide d'une pince et de gants le détritrus
- . Un enfant faisait le rôle de « journaliste » : il prenait des photos de chaque moment en vue d'une future exploitation à l'école

- . Un enfant faisait le rôle de « communicant » : il expliquait aux passants et les sensibilisait à ce qu'ils étaient en train de faire. Il distribuait aussi des cendriers de poche de la Ville de Paris à tout passant qui fume dehors. »

Texte 4 : Présentation du projet de la main à la pâte « Quand la terre gronde », un projet d'éducation au risque, pour l'école primaire

L'accroissement démographique et l'occupation de nouveaux espaces ont considérablement augmenté l'exposition des populations aux aléas naturels. Nombre de ces catastrophes auraient pourtant pu être grandement atténuées si les populations avaient été davantage informées, responsabilisées et préparées. Dans cette perspective, la Fondation La main à la pâte met en place à partir de mars 2012 un important projet d'éducation au risque. Plus de 4 000 guides pédagogiques sont distribués gratuitement aux enseignants de l'école primaire, qui en font la demande sur le site <www.quand-la-terre-gronde.fr>

« Quand la Terre gronde » est un projet pluridisciplinaire, conforme aux programmes scolaires, et qui s'inscrit pleinement dans le cadre de l'éducation au développement durable.

Ce projet, alliant approche locale et globale, traite de trois risques naturels en particulier (volcans, séismes et tsunamis), et d'un quatrième risque plus directement lié au contexte local (différent pour chaque école : inondation, feu de forêt, tempête, avalanche, etc.).

Les élèves mènent des activités scientifiques, expérimentales ou documentaires, et réalisent des enquêtes sur le terrain, de manière à appréhender les différents risques de la façon la plus complète et la plus responsable possible. Ils prennent conscience des aléas présents sur leur territoire et ailleurs, comprennent les phénomènes en jeu, et acquièrent une culture du risque leur permettant d'adopter un comportement adapté.

Le guide pédagogique « Quand la Terre gronde » propose une progression complète, clé en main et modulable, composée de 4 séquences indépendantes, d'éclairages scientifiques et pédagogiques, de fiches documentaires et d'outils d'évaluation. Il offre également un canevas méthodologique permettant aux classes et aux collectivités locales (en particulier les communes) de travailler ensemble sur la prévention des risques.

Le site Internet <www.quand-la-terre-gronde.fr>, d'accès libre et gratuit, est destiné à accompagner les classes tout au long du projet. Il propose des animations multimédias pour les élèves, des ressources scientifiques et pédagogiques pour les enseignants, ainsi que de nombreux outils communautaires destinés à favoriser les échanges entre les différents acteurs du projet.

La Fondation La main à la pâte accompagne par ailleurs les écoles, les circonscriptions et les collectivités par des actions de sensibilisation et de formation (animations pédagogiques, formations, conférences...).

L'école primaire et la mairie « main dans la main »

Un projet d'éducation au risque est par essence pluridisciplinaire, mobilisant des connaissances et compétences issues des sciences, de la géographie, de l'instruction civique (mais aussi des mathématiques, des nouvelles technologies, de l'apprentissage de la langue...). Il tire donc profit de la polyvalence du maître et des programmes de l'école primaire, qui encouragent une telle approche transversale.

Une autre raison pour laquelle l'école primaire offre un contexte particulièrement favorable à ce projet est la proximité qu'il y a entre cette école et la mairie sur le sujet de la prévention des risques. C'est en effet le maire qui a la responsabilité légale d'informer les habitants de sa commune des risques auxquels celle-ci est exposée... et c'est également lui qui est en charge de la gestion des écoles primaires.

Enseignants et municipalité ont tout intérêt à travailler ensemble pour répondre chacun à leurs obligations et à leurs objectifs pédagogiques. Cette approche, qui peut sembler naturelle, n'est que très rarement mise en place.

Un des objectifs du projet « Quand la Terre gronde » est justement d'offrir aux écoles et aux mairies un outil commun et une méthodologie leur permettant de travailler en partenariat sur la prévention des risques naturels.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°53

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

Thème : Le redoublement à l'école primaire

Références :

Texte 1 : Extrait du résumé : **Équité et qualité dans l'éducation-Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés** (Publication OCDE, 09-02-2012)

Texte 2 : **Enseignements élémentaire et secondaire, dispositions relatives au redoublement** (décret n° 2018-119 du 20-2-2018 - J.O. du 21-2-2018)

Texte 3 : **PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative** (article de l'IH2EF, maj 19 mars 2019)

Description de la situation : face à l'échec scolaire, le redoublement est une réponse controversée qui doit rester exceptionnelle. Dans quels cas une telle mesure peut-elle se révéler utile ? Quelles alternatives existent-elles au maintien ?

Questions posées au candidat :

- Pourquoi lutter contre l'échec scolaire est-il un enjeu majeur de notre système éducatif ?
- Quelles stratégies alternatives au redoublement sont-elles envisageables ? Qui décrète le redoublement d'un élève à l'école primaire ? A quelles conditions ? Combien de fois un élève peut-il redoubler ?
- Quel lien faites-vous entre le redoublement et la mise en place d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ? Existence-ils d'autres plans ou programmes ?

Texte 1 : Extrait du résumé : **Équité et qualité dans l'éducation-Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés** (Publication OCDE, 09-02-2012)

Les pays de l'OCDE sont confrontés au problème de l'échec scolaire et du décrochage

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui (ce qui dénote un manque d'inclusion). La probabilité que les élèves issus de milieux socio-économiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte, ce qui signifie que les circonstances personnelles ou sociales sont des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif (ce qui dénote un manque d'équité). Le manque d'inclusion et d'équité peut aboutir à l'échec scolaire, dont le décrochage est la manifestation la plus visible. Environ 20% de jeunes adultes décrochent du système scolaire sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il est rentable d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire

Les coûts économiques et sociaux de l'échec scolaire et du décrochage sont élevés. En revanche, l'achèvement réussi de l'enseignement secondaire permet aux individus d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de mener une vie saine, et se traduit également par plus d'investissements publics grâce à une hausse de l'impôt. L'amélioration des qualifications des individus contribue à l'émergence de sociétés plus démocratiques et d'économies plus durables, tout en réduisant leur dépendance à l'égard des structures d'aide publique et leur exposition aux récessions. Les sociétés dont la population est qualifiée sont mieux préparées à affronter la crise actuelle et les futures crises potentielles. Investir dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire pour tous, et en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, est une mesure équitable et en même temps économiquement rentable.

Rompre avec les politiques systémiques qui nuisent à la performance des établissements et des élèves

La manière dont les systèmes éducatifs sont conçus peut accentuer les inégalités et avoir un impact négatif sur la motivation et l'investissement des élèves dans leur scolarité, les conduisant parfois au décrochage scolaire. À l'échelle des systèmes éducatifs, l'élimination des obstacles à l'équité est souhaitable pour le bien des élèves défavorisés et ne compromet nullement la progression de leurs camarades. Cinq mesures peuvent contribuer à prévenir l'échec scolaire et faciliter l'achèvement des études secondaires de deuxième cycle 1.

Éliminer le redoublement

Le redoublement est une pratique non seulement coûteuse, mais également inefficace pour améliorer les résultats scolaires. Il existe des stratégies alternatives, consistant notamment à prévenir le redoublement en palliant les lacunes à mesure qu'elles sont identifiées durant l'année scolaire ; à privilégier le passage automatique au niveau supérieur ou à limiter le redoublement aux matières ou modules dans lesquels l'élève a échoué, en lui assurant parallèlement un soutien personnalisé ; et enfin à sensibiliser les parties prenantes, traditionnellement acquiescentes au redoublement, aux implications négatives de cette pratique. Pour appuyer ces stratégies, des politiques complémentaires doivent permettre aux établissements et aux enseignants de renforcer leurs capacités à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, en leur apportant dès que nécessaire un soutien régulier. Réduire la fréquence des redoublements suppose également d'informer les acteurs de l'éducation et la société au sens large des coûts de cette pratique et de son impact négatif sur les élèves ; de définir des objectifs ; et de proposer aux établissements des mesures incitatives adéquates

Texte 2 : Enseignements élémentaire et secondaire, dispositions relatives au redoublement
(décret n° 2018-119 du 20-2-2018 - J.O. du 21-2-2018)

Article 1 - L'enseignant de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les représentants légaux sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Si l'élève rencontre des difficultés importantes d'apprentissage, un dialogue renforcé est engagé avec ses représentants légaux et un dispositif d'accompagnement pédagogique est immédiatement mis en place au sein de la classe pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages.

« Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle.

Article 2 - « À titre exceptionnel, dans le cas où le dispositif d'aide prévu au cinquième alinéa n'a pas permis de pallier les difficultés importantes d'apprentissage rencontrées par l'élève, un redoublement peut être proposé par l'équipe pédagogique. Cette proposition fait l'objet d'un dialogue préalable avec les représentants légaux de l'élève et prévoit pour ce dernier un dispositif d'aide qui est mis en place lorsque le redoublement est décidé. Aucun redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle, sans préjudice des dispositions de l'article D. 351-7. » ;

« Le conseil des maîtres ne peut se prononcer que pour un seul redoublement ou pour un seul raccourcissement de la durée d'un cycle durant toute la scolarité primaire d'un élève. Toutefois, dans des cas particuliers, il peut se prononcer pour un second raccourcissement, après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré.

« La proposition du conseil des maîtres est adressée aux représentants légaux de l'élève qui font connaître leur réponse dans un délai de quinze jours. À l'issue de ce délai, le conseil des maîtres arrête sa décision qui est notifiée aux représentants légaux. Ces derniers peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours auprès de la commission départementale d'appel prévue à l'article D. 321-8. »

Article 3 - À tout moment de l'année scolaire, lorsque l'élève rencontre des difficultés importantes d'apprentissage, un dispositif d'accompagnement pédagogique est mis en place. À titre exceptionnel, lorsque le dispositif d'accompagnement pédagogique mis en place n'a pas permis de pallier les difficultés importantes d'apprentissage rencontrées par l'élève, un redoublement peut être décidé par le chef d'établissement en fin d'année scolaire. Cette décision intervient à la suite d'une phase de dialogue avec l'élève et ses représentants légaux ou l'élève lui-même lorsque ce dernier est majeur et après que le conseil de classe s'est prononcé, conformément à l'article L. 311-7.

« La décision de redoublement est notifiée par le chef d'établissement aux représentants légaux de l'élève ou à l'élève lui-même lorsqu'il est majeur. Ces derniers peuvent faire appel de cette décision dans les conditions prévues par les articles D. 331-34, D. 331-35, D. 331-56 et D. 331-57.

« La mise en œuvre d'une décision de redoublement s'accompagne d'un dispositif d'accompagnement pédagogique spécifique de l'élève concerné, qui peut notamment prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative.

« Une seule décision de redoublement peut intervenir durant la scolarité d'un élève avant la fin du cycle 4 mentionné à l'article D. 311-10, sans préjudice des dispositions de l'article D. 351-7. Toutefois, une seconde décision de redoublement peut être prononcée, avant la fin du cycle 4, après l'accord préalable du directeur académique des services de l'éducation nationale. »

Texte 3 : PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative (article de l'IH2EF, maj 19 mars 2019)

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un dispositif spécifique d'aide, intensive et de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. Il nécessite un engagement écrit entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative. Le PPRE consiste en un plan coordonné d'actions, conçu pour répondre aux difficultés scolaires rencontrées par un élève et formalisé dans un document qui précise les objectifs, les modalités pédagogiques, les échéances et les modes d'évaluation.

1. Repérage des élèves

Le repérage repose sur les éléments recueillis :

- À partir de la fiche de liaison cours moyen 2^e année (CM2)/6^e. Un dispositif spécifique peut être proposé : le PPRE "passerelle" ;
- Lors des conseils de classe, de cycle ou du socle ;
- Par les enseignants, à tout moment de l'année, pour les situations apparaissant comme nouvelles et problématiques ;
- Par un dispositif de veille et de suivi de l'établissement, notamment pour les objectifs d'amélioration du comportement, portés par certains PPRE.

2. Diagnostic

- Identification des compétences du socle commun non maîtrisées et de leur degré d'acquisition ;
- Repérage des points d'appui pertinents (mémoire, motivation, aptitudes à l'oral, etc.) ;
- Connaissance de l'origine des difficultés : comportement, capacité de travail, problèmes sociaux, psychologiques et/ou de santé ;
- Choix des compétences à travailler prioritairement.

3. Définition d'objectifs

Pour l'élève :

- Maîtriser les compétences du socle afin de tirer profit des situations pédagogiques rencontrées en classe ;
- Réduire l'écart entre les compétences acquises et les exigences du socle commun à la fin de chaque cycle ;
- Améliorer l'estime de soi.

Pour l'équipe pédagogique et éducative :

- Conduire l'élève à donner le meilleur de lui-même en individualisant son parcours scolaire ;
- Redonner du sens aux apprentissages de l'élève ;
- Prendre en compte l'origine des difficultés et y apporter des solutions en termes de points d'appui ou de compétences, même partielles ;
- Impliquer l'élève et associer la famille. L'adhésion, la confiance et la participation de l'enfant et de sa famille sont déterminantes pour la réussite du programme.

4. Modalités du PPRE

- Formalisation par l'équipe pédagogique d'un document de suivi à destination de l'élève et des parents ;
- Implication de tous les membres de la communauté éducative : direction, conseil pédagogique, professeur principal, conseiller principal d'éducation (CPE), assistant d'éducation ou pédagogique, psychologue de l'éducation nationale (PsyEN), assistant de service social en faveur des élèves, infirmier, etc. (éventuellement, mise à disposition d'un cahier des charges et d'un échéancier) ;

- Mise en place de partenariats :
 - Suivi médical, orthophoniste, psychologue ;
 - Soutien scolaire en lien avec le milieu associatif ;
 - Accompagnement éducatif ;
 - Dispositif "devoirs faits" ;
 - Accès à la culture, aux activités sportives ;
 - Dispositif de réussite éducative piloté par la ville ;
- Définition d'une durée optimale du dispositif ;
- Mise en place d'un tutorat (professeur principal ou professeur référent, CPE) ;
- Mise en place d'un tutorat avec un élève (coopération entre pairs) éventuellement ;
- Évaluation personnalisée, fondée sur l'acquisition de compétences, préférable à une simple notation des résultats.

5. Mise en œuvre du PPRE

- Mise en pratique, **dans la classe**, d'une individualisation de l'enseignement, impliquant une différenciation pédagogique :
 - On peut aligner les cours d'un niveau de façon à ce que plusieurs enseignants interviennent sur la même plage horaire et constituent des groupes d'élèves basés sur les compétences (les groupes doivent bien sûr évoluer au cours du temps) ;
 - On peut constituer des groupes semi-hétérogènes de compétences (avec certains élèves ayant des difficultés et d'autres présentant moins de difficultés, afin de créer une émulation) ;
 - L'enseignant peut être secondé d'un assistant d'éducation qui, par exemple, prend en charge les élèves n'ayant pas de difficultés sur les compétences travaillées un jour donné, à l'aide d'un logiciel (se reporter aux exemples de la boîte à outils) ;
- Organisation de petits groupes de besoins éventuellement dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et/ou en co-enseignement (ces groupes doivent bien sûr évoluer au cours du temps en fonction des besoins) ;
- Rémunération du travail supplémentaire effectué pour les PPRE : à utiliser de préférence pour les diagnostics, la coordination et le tutorat. La coordination est indispensable entre les professeurs qui enseignent la discipline, les professeurs qui se chargent des petits groupes de besoins et les tuteurs.

6. Évaluation du dispositif

- Fiche(s) de compétences pour chaque élève. Notons que les compétences seront travaillées principalement en classe entière et évaluées lors des contrôles (pensés dans une approche par compétences) ;
- Réunions de suivi régulières, visant à piloter le dispositif ;
- Bilan en fin de période afin d'évaluer, pour chacun des élèves, les progrès réalisés pour chaque compétence travaillée dans le cadre du PPRE.

Il conviendra de s'appuyer, durant les deux premières années du cycle 4, sur l'évaluation des compétences du socle commun pour établir les PPRE à mettre en place en début d'année de 3^e.

7. Communication à destination des parents

L'accord des responsables légaux et l'engagement de l'élève sont indispensables.

Le PPRE donne lieu à une évaluation personnalisée, en leur présence.

À cette occasion, il est nécessaire de réfléchir à l'opportunité de la reconduite ou d'une éventuelle évolution vers un autre dispositif d'aide (PAP).

L'interruption du PPRE peut être proposée aux représentants de l'élève ou demandée par ceux-ci.

Un bilan des acquis relevant des dispositions du PPRE peut accompagner le bulletin trimestriel.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°54

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

Thème : Le suivi de la scolarité par les parents

Références :

Texte 1 : Contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents. Circulaire N°94-149 du 13 avril 1994 - NOR : MENG9400724C (extrait)

Texte 2 : Le rôle et la place des parents à l'école. Circulaire N° 2006-137 du 25 août 2006 (B.O n°31 du 31-08-2006) NOR : MENE0602215C - MEN - DGESCO B3-3 (extrait)

Texte 3 : Relations École - Parents Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire N° 2013-142 du 15 octobre 2013 (B.O n°38 du 17-10-2013) NOR : REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1 (extrait)

Description de la situation :

La problématique de la coéducation et la contribution des familles à l'évolution des apprentissages des élèves.

Questions posées au candidat :

- Comment l'enseignant peut-il s'assurer d'un suivi équitable de la scolarité de l'enfant par la mère et le père ?
- Comment l'enseignant d'une manière générale peut-il favoriser une bonne communication avec les parents d'élèves ?
- Pour quelles raisons une coopération active entre les familles et l'école favorise-t-elle la réussite des enfants ?

Texte 1 : Contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents. Circulaire N°94-149 du 13 avril 1994 - NOR : MENG9400724C (extrait)

Les relations que doit entretenir le chef d'établissement avec les parents naturels, séparés ou divorcés, au cours de la scolarité de leur enfant, ont fait l'objet de la circulaire n° 89-261 du 4 août 1989, prise en application de la loi n° 87-570 du 22 juillet 1987 relative à l'exercice de l'autorité parentale.

La loi n° 93-22 du 8 janvier 1993 modifiant le Code civil relative à l'état civil, à la famille et aux droits de l'enfant et instituant le juge aux affaires familiales étend le domaine de l'exercice conjoint de l'autorité parentale en l'accordant de droit aux parents divorcés et, sous conditions, aux parents naturels.

La présente circulaire, qui abroge la circulaire du 4 août 1989 précitée, a pour objet de préciser les prérogatives des parents, quelle que soit leur situation, en matière de contrôle de scolarité, afin de vous permettre de développer avec eux toutes les relations qu'exige l'intérêt de l'enfant.

[...]

B) L'exercice en commun de l'autorité parentale rend chaque parent également responsable de la vie de l'enfant.

En conséquence, les décisions éducatives relatives à l'enfant requièrent l'accord des deux parents. Cependant, l'article 372-2 modifié du Code civil permet à un parent de faire seul un acte usuel de l'autorité parentale, l'accord de l'autre parent étant présumé. Lorsque les parents détenteurs de l'autorité parentale sont en désaccord sur ce qu'exige l'intérêt de leur enfant, le parent le plus diligent peut saisir, conformément à l'article 372-1-1 du Code civil, le juge aux affaires familiales.

Copie de la décision judiciaire, si elle a trait au domaine scolaire, doit alors être transmise au directeur d'école ou chef d'établissement.

Lorsque les parents exerçant l'autorité parentale en commun vivent ensemble, un seul envoi des documents de nature pédagogique est adressé.

En revanche, s'ils ne vivent pas ensemble et si le chef d'établissement a été averti de cette situation, il envoie systématiquement à chacun des deux parents les mêmes documents et convocations. De plus, l'administration de l'établissement et le corps enseignant doivent entretenir avec chacun d'eux des relations de même nature.

L'exercice conjoint de l'autorité parentale confère aux deux parents la même qualité pour être délégués des parents d'élèves. Cependant, l'article 18, alinéa 8 du décret no 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, précise que le droit de vote est attribué, sauf accord écrit contraire, à celui des parents chez lequel les enfants ont leur résidence habituelle.

[...]

**Texte 2 : Le rôle et la place des parents à l'école. Circulaire N° 2006-137 du 25 août 2006
(B.O n°31 du 31-08-2006) NOR : MENE0602215C - MEN - DGESCO B3-3 (extrait)**

Conformément à l'article L 111-4 du code de l'éducation, "les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe". Ces dispositions méritaient d'être précisées et ancrées dans un texte réglementaire notamment en prenant appui sur les bonnes pratiques déjà mises en œuvre dans les écoles et les établissements scolaires. En effet, la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants. L'École doit en conséquence assurer l'effectivité des droits d'information et d'expression reconnus aux parents d'élèves et à leurs représentants ainsi que, selon les procédures prévues à cette fin, leur participation aux instances collégiales de l'établissement.

Elle doit également reconnaître les droits des associations de parents d'élèves. L'article D111-6 du code de l'éducation (issu du décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006) ...

C'est au niveau local de l'école ou de l'établissement scolaire que doit se mettre en place un dialogue confiant et efficace avec chacun des parents d'élèves. L'ensemble des personnels des écoles et des établissements scolaires sont impliqués dans ces démarches. Ainsi, lors de sa première réunion, le conseil d'école ou le conseil d'administration examine les conditions d'organisation du dialogue avec les parents. Celui-ci doit en effet être renforcé, ce qui suppose de définir précisément les modalités d'information des parents d'élèves, les conditions d'organisation des rencontres avec les parents et de garantir aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents les moyens d'exercer pleinement leurs missions.

I - Droit d'information et d'expression

Ce droit s'analyse principalement pour les parents d'élèves comme le droit d'avoir accès aux informations nécessaires au suivi de la scolarité de leurs enfants et à celles relatives à l'organisation de la vie scolaire. Les membres des associations de parents d'élèves auront en outre le droit et les moyens de communiquer des informations sur leurs actions.

I.1 L'information des parents par l'école ou l'établissement scolaire Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants. Compte tenu de l'évolution sociologique des familles, il est aujourd'hui nécessaire de considérer que l'institution peut avoir affaire à deux interlocuteurs pour un élève, le père et la mère. En effet, conformément aux dispositions de l'article 371-1 du code civil, l'autorité parentale est en principe exercée conjointement par les père et mère, quelle que soit leur situation (mariés ou non, séparés, divorcés...). Les écoles et établissements scolaires doivent pouvoir entretenir avec les deux parents les relations nécessaires au suivi de la scolarité de leurs enfants. Lorsque l'autorité parentale a été confiée à un tiers par le juge aux affaires familiales, celui-ci dispose des mêmes droits et devoirs dans ses rapports avec l'institution scolaire. En conséquence, la fiche de renseignements demandés aux familles en début d'année mentionnera les coordonnées des deux parents. Lorsque deux adresses sont indiquées, les informations communiquées par courrier le sont aux deux adresses. Le déroulement des enseignements, ainsi que les évolutions du système éducatif et les dispositifs nouveaux seront portés à la connaissance des parents. Ils seront notamment informés des actions de soutien qui peuvent être mises en œuvre à l'école et au collège (programme personnalisé de réussite éducative...) et de la possibilité de parcours différenciés au collège (4ème et 3ème de découverte professionnelle, apprentissage junior...).

I.1.1 Les résultats et le comportement scolaires Les directeurs d'école et les chefs d'établissement doivent prendre toute mesure adaptée afin que les parents puissent effectivement prendre connaissance des résultats scolaires de leur enfant. Dans le cadre des mesures que le conseil d'école ou le conseil d'administration adopte sur la conduite du dialogue avec les parents ou dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement, il appartient à chaque école et à chaque établissement de définir, compte tenu de ses spécificités (type d'établissement, population scolaire, nombre d'élèves...), les mesures les mieux à même de porter ces résultats à la connaissance des parents. Le livret scolaire dans le premier degré, le bulletin scolaire dans le second degré pourront, par exemple, être remis en mains propres dans le cadre de rencontres individuelles ou collectives. Pour les élèves relevant de l'éducation prioritaire,

cette démarche est particulièrement importante. En outre, aussi souvent que l'intérêt de l'élève le nécessite, le point sera effectué régulièrement sur ses résultats et son comportement scolaires par le biais d'échanges d'informations, notamment au moyen du carnet de correspondance. Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale. La question de l'assiduité scolaire, élément fondamental de la réussite scolaire, fait l'objet d'une attention particulière. Les nouvelles technologies, en fonction de l'équipement des établissements et des familles, pourront être un support pour mieux communiquer.

Ainsi, l'utilisation des SMS et des autres moyens accessibles par Internet (messagerie et portail électroniques...) doivent permettre, chaque fois que possible, des échanges plus rapides avec les parents (absences, réunions...).

I.1.2 Les demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents. Les directeurs d'école ou les chefs d'établissement, les enseignants et l'ensemble des personnels de l'établissement veilleront à être à l'écoute des attentes des parents. Les demandes individuelles d'information ou d'entrevue devront recevoir une réponse. Les demandes de rendez-vous seront orientées vers le bon interlocuteur, selon la nature de la demande. Une réponse négative devra toujours être motivée. Les parents seront également invités à répondre aux demandes de l'équipe éducative dans l'intérêt de l'enfant.

[...]

Texte 3 : Relations École - Parents Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire N° 2013-142 du 15 octobre 2013 (B.O n°38 du 17-10-2013) NOR : REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1 (extrait)

1 - Rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents en accordant une attention particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif.

Pour assurer la mise en œuvre effective des droits d'information et d'expression des parents ou représentants légaux, des mesures concrètes doivent être recherchées.

1.1 Informer, dialoguer

Les équipes éducatives veillent à inviter les parents, de manière régulière et non uniquement en cas de difficultés, à des rencontres individuelles pour leur permettre d'accompagner la scolarité de leur enfant. Lorsque des difficultés apparaissent, ces mêmes équipes mettent en place un travail étroit avec les parents, en s'appuyant, si nécessaire, sur les professionnels compétents au sein de l'établissement ainsi que sur les partenaires de l'école.

L'information des familles doit utiliser un langage accessible et clair. Une attention particulière est apportée aux parents en situation de handicap afin de leur garantir un égal accès à l'information. Les parents peuvent souhaiter être accompagnés d'une personne de leur choix pour faciliter les échanges. Pour les parents qui rencontrent des difficultés avec l'écrit, une communication orale sera privilégiée dans la mesure du possible.

Les directeurs d'école et chefs d'établissement veillent à donner aux familles les informations utiles sur les ressources et les services numériques qui sont mis à leur disposition.

Pour faciliter le suivi de la scolarité, de nouveaux services numériques (inscription au lycée, accompagnement de l'apprentissage de la lecture au CP, information sur les formations, les métiers, les stages et l'orientation) peuvent être proposés à la rentrée 2013, en complément de l'offre existante (consultation des notes et des absences, mise à jour dématérialisée de la fiche de renseignements administratifs, cahiers de textes).

La généralisation progressive des environnements numériques de travail, en respectant les normes d'accessibilité pour les personnes en situation de handicap, facilitera l'implication des familles dans la scolarité des élèves ainsi que les échanges sur la vie de l'établissement.

1.2 Aider les parents à se familiariser avec l'École

Les parents sont régulièrement informés sur l'organisation et le fonctionnement de l'école par les rencontres institutionnelles prévues aux articles D. 111-1 et D. 111-2 du code de l'éducation. En complément, des réunions sur toute autre thématique spécifique répondant aux préoccupations des familles pourront être organisées. Pour animer les débats avec les parents, les équipes éducatives peuvent s'appuyer sur les outils développés dans le cadre des dispositifs existants, comme les actions éducatives familiales, la mallette des parents, les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ou les contrats locaux d'accompagnement scolaire, etc. (voir annexe).

L'article 65 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (article L. 521-4 modifié du code de l'éducation) a prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents et de leurs délégués. En cas de difficulté, le chef d'établissement ou le directeur d'école engage avec les collectivités territoriales compétentes une concertation en associant les représentants des parents d'élèves.

L'aménagement des « espaces parents », lieux principalement dédiés aux rencontres individuelles ou collectives, facilite la participation des familles, les échanges et la convivialité. Ces rencontres sont organisées avec l'aide de l'établissement, à l'initiative des parents ou de leurs représentants, dans le respect des valeurs de la République et notamment des principes de neutralité et de laïcité. Des actions et projets collectifs, en lien avec le projet d'école ou d'établissement, peuvent être proposés dans ces espaces par les parents d'élèves, leurs représentants et leurs associations, les équipes éducatives ou des partenaires de l'École.

1.3 Encourager la participation des parents à la vie de l'école ou de l'établissement

Les parents et leurs représentants sont associés à l'élaboration d'un diagnostic partagé des besoins et des attentes de la communauté éducative, basé sur les spécificités du territoire, en vue de définir :

- Le projet d'école ou d'établissement, en particulier ce qui concerne les relations avec les familles ;
- Les actions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (second degré ou inter degrés lorsqu'il existe).

Dans le second degré, un bilan des actions menées à destination des parents est présenté au conseil d'administration de l'établissement.

Pour prolonger les actions visant à familiariser les parents avec le fonctionnement et les enjeux de l'école, les projets d'école et d'établissement peuvent prendre appui sur les dispositifs partenariaux de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales pour lutter contre l'illettrisme, ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration, réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, programmes de réussite éducative, etc.). Ils peuvent également mettre à profit les manifestations sociales, culturelles et sportives organisées sur le territoire pour aller à la rencontre des parents qui n'osent pas franchir le seuil de l'école.

Les parents sont associés à la mise en place du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Le chef d'établissement sollicite la participation des parents en tant que personnes ressources dans le cadre des actions organisées pour la mise en œuvre du parcours.

Les parents sont encouragés à participer aux activités conduites par les associations de parents d'élèves et aux élections de leurs représentants. Les directeurs d'école et les chefs d'établissement, avec l'aide de leurs équipes, informent les parents d'élèves de l'importance et des enjeux de ces élections et prennent toutes les dispositions utiles afin de faciliter leur participation.

Les heures des réunions des instances dans lesquelles les parents sont représentés sont fixées de manière à tenir compte de leurs contraintes, notamment professionnelles. À cet effet, après consultation des représentants des enseignants et des élèves, les chefs d'établissement organisent avec les représentants des parents d'élèves une concertation préalable à l'établissement du calendrier des réunions, dans les limites définies par le calendrier académique.

2 - Construire une véritable coopération entre les parents et l'École

Afin de favoriser le lien entre les familles et les établissements, des activités sont organisées régulièrement concernant la parentalité. Elles sont facilitées par l'existence d'espaces parents et prennent appui sur l'ensemble des acteurs et partenaires territoriaux du système éducatif, en veillant à valoriser les compétences des parents.

2.1 Diversifier les modalités d'échanges entre les professionnels et les parents

Le développement des partenariats, en particulier avec les associations, est de nature à favoriser le croisement des regards et des savoirs des professionnels et des parents. Les « groupes de pairs » développés dans le cadre du dispositif expérimenté notamment par ATD Quart Monde et par les universités populaires de parents (UPP) avec le concours d'universitaires, en constituent un exemple qu'il convient de souligner. La convention-cadre signée entre le mouvement ATD Quart Monde et le ministère de l'éducation nationale peut être déclinée au niveau académique.

[...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°55

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

Thème : Le suivi des élèves en difficulté

Références :

Document n° 1 : Code de l'Education (extraits) :

- Article D.321-6
- Article L.311-7 Modifié par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 37
- Article L. 311-3-1 Modifié par la loi n° 2013-595 du 08-07-2013 - art. 36
- Article D. 311-12 Créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Document n° 2 : Schéma « Objectif d'un PPRE » - Eduscol : Les programmes personnalisés de réussite éducative.

Description de la situation : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un plan d'actions individualisées mis en place pour chaque élève qui rencontre des difficultés dans sa scolarité. Il peut être mis en place également pour l'élève qui risque de ne pas maîtriser le niveau suffisant du socle commun. C'est un contrat entre l'école et la famille qui a toute son importance pour la réussite de tous les élèves.

Questions posées au candidat :

- Comment mettre en œuvre le suivi de la difficulté scolaire à l'école ?
- Quelle est la place des PPRE dans l'ensemble des dispositifs d'aide aux élèves ?

Document n° 1 : Code de l'Education (extraits) Articles D321-6 – L.311-7 - L. 311-3-1 – D. 311-12

Code de l'éducation (extraits)

Section 1 : Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires publiques.

Article D. 321-6

Le maître de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les parents ou le représentant légal sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Dès que des difficultés apparaissent, un dialogue est engagé avec eux.

Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle.

Les propositions du conseil des maîtres sont adressées aux parents ou au représentant légal pour avis ; ceux-ci font connaître leur réponse dans un délai de quinze jours. Passé ce délai, l'absence de réponse équivaut à l'acceptation de la proposition. Le conseil des maîtres arrête alors sa décision qui est notifiée aux parents ou au représentant légal. Si ceux-ci contestent la décision, ils peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours motivé, examiné par la commission départementale d'appel prévue à l'article D. 321-8.

Lorsqu'un redoublement est décidé et afin d'en assurer l'efficacité pédagogique, un programme personnalisé de réussite éducative est mis en place.

Durant sa scolarité primaire, un élève ne peut redoubler ou sauter qu'une seule classe. Dans des cas particuliers, et après avis de l'inspecteur chargé de la circonscription du premier degré, un second redoublement ou un second saut de classe peuvent être décidés.

Article L. 311-7

Modifié par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 37

Durant la scolarité, l'appréciation de l'acquisition progressive des connaissances et des compétences s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du directeur ou du chef d'établissement.

Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative ou d'un plan d'accompagnement personnalisé. Le redoublement ne peut être qu'exceptionnel.

Article L. 311-3-1

Modifié par la loi n° 2013-595 du 08-07-2013 - art. 36

À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un **programme personnalisé de**

réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif.

Article D. 311-12

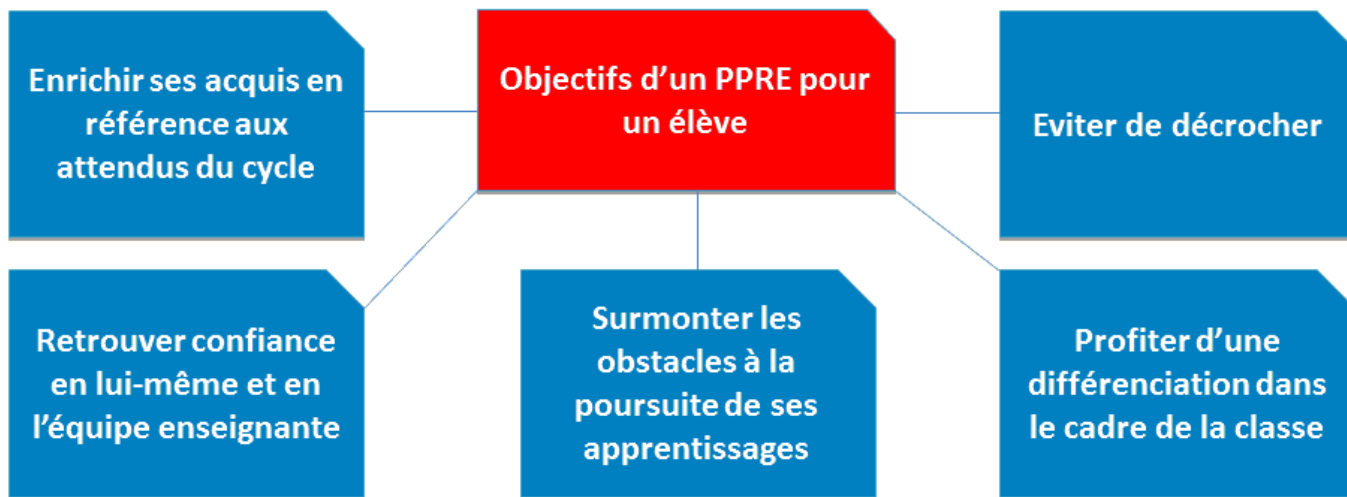
Créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014

Le programme personnalisé de réussite éducative, prévu à l'article L. 311-3-1, permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ces actions est conduit au sein de la classe.

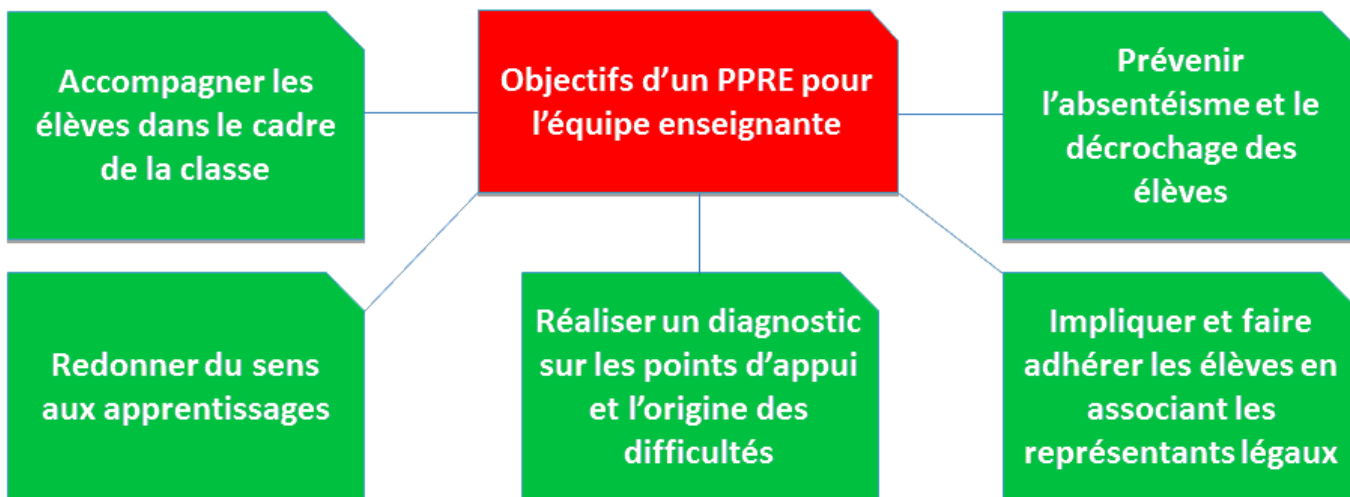
Document n° 2 : « Objectif d'un PPRE » - Eduscol : Les programmes personnalisés de réussite éducative. <https://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

OBJECTIF D'UN PPRE

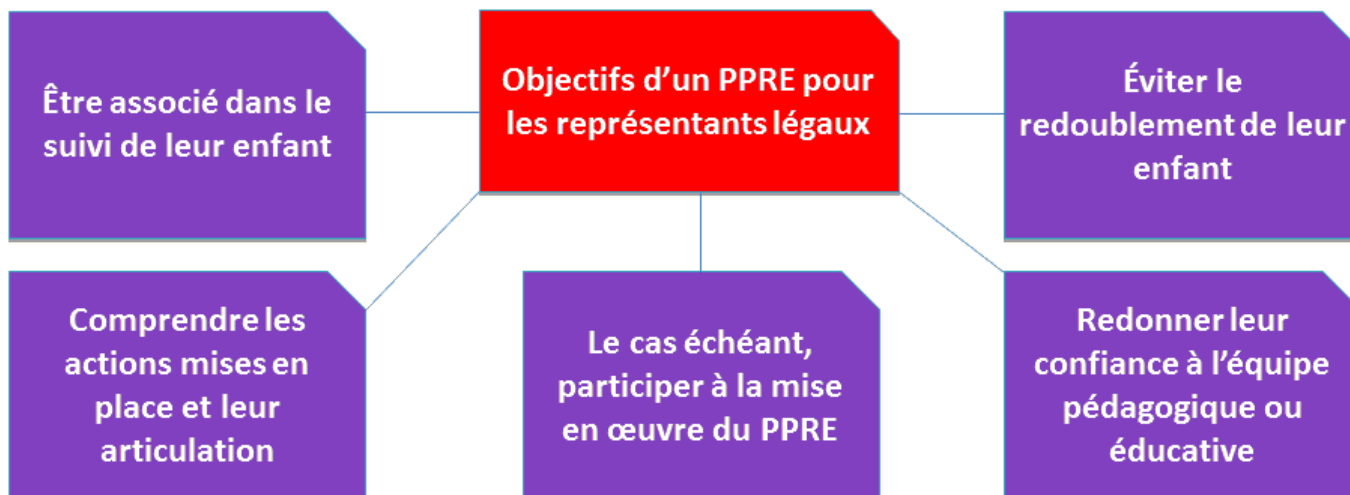
Pour l'élève



Pour les équipes pédagogiques et éducatives



Pour la famille



CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°56

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

Thème : Le travail en équipe

Références :

Texte n°1 : *Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative* ;

Extraits du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Texte n°2 : *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué* ; extraits du dossier de veille de l'IFÉ • n°124 • Avril 2018 ; par Anne-Françoise Gibert, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation

Texte n°3 : *Travailler ensemble pour enseigner mieux* Extraits de la revue ÉDUBREF Janvier 2019 ; par Clémence Jacq et Anne-Françoise Gibert ; Unité veille et analyses de l'Institut français de l'Éducation

Texte n°4 : *La collaboration au cœur du travail d'équipe !* Extraits de l'article rédigé par Lucie Legault, revue *SANS PÉPINS*, vol 16, n°1, mars 2014, llegault@asstsas.qc.ca

Description de la situation :

Sept sur les treize compétences du référentiel du professeur des écoles nécessitent des aptitudes et des capacités à travailler en collectif. Le travail en équipe est une composante devenue essentielle et obligatoire du métier du professorat, de même que l'appartenance à une communauté éducative. Or beaucoup d'enseignants pensent encore cette dimension collective de leur métier comme secondaire, vécue comme contraignante et sans objet. Leur représentation de leur profession reste individuelle, centrée exclusivement sur l'enseignement et traditionnellement adossée à une liberté pédagogique revendiquée.

Questions posées au candidat :

- Pourquoi et comment le professeur travaille en équipe ?
- Vous préciserez les enjeux, les processus et les bénéfices du travail collectif.
- En quoi le travail en équipe des adultes comme des élèves favorise-t-il la prise en compte de l'altérité, des différences et des opinions exprimées ?

Texte n°1 : *Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative ;*

Extraits du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Texte n° 2 : *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué* ; extraits du dossier de veille de l'IFÉ • n°124 • Avril 2018 ; par Anne-Françoise Gibert, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation

Le travail collectif enseignant, entre informel et institué

.... La collaboration est présentée par des chercheurs comme mutuelle et coordonnée pour une résolution de tâche visant une efficacité professionnelle. La coopération correspond à la réalisation d'un travail partagé par des sujets autonomes et volontaires. Elle requiert la capacité des individus à travailler en groupe, et intègre des dimensions affectives.

Pour d'autres auteurs, la collaboration est un continuum pouvant aller de la simple agrégation d'individus indépendants jusqu'à un fort travail d'équipe en interdépendance. Ils établissent une gradation des processus* collectifs :

- Aucune collaboration ;
- Des discussions informelles ;
- Une cohabitation ;
- Une coordination ;
- Une collaboration (séparation des tâches, interdépendance et ressources communes);
- Une coopération (évaluation, dépendance et ajustement des activités pédagogiques);
- Une co-élaboration (niveau didactique et co-évaluation) ...

... Impact sur l'organisation scolaire

Pour l'organisation, la plupart des études reportent que les collaborations engendrent un climat innovant, une meilleure adaptation des professionnels, un changement culturel vers plus d'équité, une attention aux besoins des élèves à l'échelle de l'école, une structure de pouvoir moins hiérarchique, et la promotion d'une culture professionnelle de recherche...

... Se basant sur leurs analyses, Ronfeldt et al. (2015) avancent que l'effet école est plus important que l'effet enseignant, c'est-à-dire qu'une école ayant un fort taux de collaboration fera mieux réussir ses élèves, et un professeur arrivant dans ce type d'école également, indépendamment de son profil.

Au contraire, un professeur à forte pratique collaborative ne verra pas les résultats de ses élèves augmenter de façon significative dans une école à faible culture collaborative.

Cette observation rejoint la conclusion de Cole (2007) sur les programmes de développement professionnel. Selon ce chercheur, ce sont les équipes et non les individus qui peuvent parvenir à changer l'école.

.... Le collectif peut-il s'apprendre dans des réseaux de formation?

Les études de prospective sur l'évolution des systèmes éducatifs anglo-américains s'accordent sur l'importance croissante que prennent les réseaux numériques d'enseignants dans la formation des enseignants et la production de ressources pédagogiques. Ces organisations plus agiles seront de puissants vecteurs de transformation des systèmes éducatifs qui se caractérisent actuellement par leur coût et leur faible performance. Elles pourront également servir à la formation tout au long de la vie. Apprendre avec des méthodes participatives est possible, plusieurs cas en témoignent. On peut citer l'expérience de validation mutuelle des compétences numériques de néo titulaires à la Haute école pédagogique de Vaud, à l'aide d'une plateforme inspirée des arbres de connaissances et de portfolios réflexifs, qui malgré certaines difficultés (construction d'une identité communautaire et solitude, gestion de l'autonomie et charge de travail), a permis une formation en grande partie à distance.

Cet avènement du web 2.0 nécessite des compétences relationnelles, collaboratives et créatrices qu'il faut intégrer à l'enseignement. Or travailler en collectif s'apprend...

S'ajoute aux compétences collaboratives l'autonomisation de la pensée, des capacités de transfert et de résolution de problèmes complexes, et le développement de l'esprit critique, la gestion des interactions ou la gestion des données et de l'information. Les nouvelles générations d'enseignants, a priori plus familières des réseaux sociaux sont-elles plus aptes à travailler en collectif ?

**Processus : ensemble d'activités corrélées ou en interaction qui utilise des éléments d'entrée pour produire un résultat escompté. Les processus d'un organisme sont généralement planifiés et mis en œuvre dans des conditions maîtrisées afin d'ajouter une valeur ajoutée.*

Texte n° 3 : Travailler ensemble pour enseigner mieux Extraits de la revue ÉDUBREF Janvier 2019 ; par Clémence Jacq et Anne-Françoise Gibert ; Unité veille et analyses de l'Institut français de l'Éducation

Travailler ensemble pour enseigner mieux

Une profession qui se pense individuelle ?

L'enseignement en France est traditionnellement adossé à une liberté pédagogique revendiquée car garante de l'autorité intellectuelle et sociale de la profession. Les travaux de recherche sur les attentes en milieu de travail ont montré que les priorités, dans l'ordre, sont l'autonomie, l'utilité, la reconnaissance et le salaire. Or, pour beaucoup d'enseignants, le travail collectif quotidien ne répond pas à ces critères : il constitue donc davantage une contrainte, voire une menace, qu'une ressource. Même les échanges, pourtant fréquents, avec les collègues peuvent produire une norme collective parfois ressentie comme une atteinte à l'autonomie constitutive du métier.

Mais ce modèle « individuel » rencontre aujourd'hui ses limites face à une difficulté accrue à enseigner et à penser le métier dans un contexte de relativisation des savoirs et des normes. Le travail collectif peut alors constituer un recours : une fois rendu public, un problème singulier et

subjectif devient une difficulté collective. Cette mutualisation de la responsabilité protège la personne en situation professionnelle.

7 compétences collectives sur les 13 compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (2013) :

- Valeurs partagées
- Principes fondamentaux
- Coopération en équipe
- Coopération avec les parents
- Coopération avec les partenaires
- Contribution à la communauté éducative
- Engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Les collectifs spontanés participent-ils du développement professionnel ?

Certains enseignants s'inscrivent spontanément dans des collectifs professionnels. Elles ou ils échangent des ressources pédagogiques, mutualisent des pratiques et construisent collectivement de nouveaux outils. Cependant ces pratiques collaboratives répondent d'abord à des attentes immédiates et ne suffisent pas à générer du développement professionnel.

De façon générale, les collaborations de faible intensité (contenus, progression, curriculum, évaluations) sont plus fréquentes que les collaborations de forte intensité (discussions sur la didactique, observations croisées, examen des modes de fonctionnement et analyse critique). Par exemple, le soutien apporté en salle des professeurs, relève plus de l'entraide et conduit rarement à une analyse approfondie de l'impact des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves.

Or, c'est la confrontation des expériences dans un espace de controverse professionnelle qui permet réellement de questionner son activité pour l'améliorer. Ces espaces de controverse collective ne s'improvisent pas : ils nécessitent organisation et encadrement.

Texte n° 4 : *La collaboration au cœur du travail d'équipe !* Extraits de l'article rédigé par Lucie Legault, revue *SANS SPÉPINS*, vol 16, n°1, mars 2014, llegault@asstsas.qc.ca

La collaboration au cœur du travail d'équipe !

Collaborer dans sa racine latine, cum laborare, signifie « travailler avec ». Dans un sens général, il est question de collaboration quand deux ou plusieurs personnes s'associent et s'organisent pour travailler ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun.

La collaboration se veut une interaction sociale positive, mais elle comporte des défis. Est-ce un choix rentable ?

Pourquoi collaborer ?

Qui ne souhaite pas être heureux dans son travail ? Or, le bonheur au travail s'explique en très grande partie par la présence de relations sociales positives et significatives. Des études ont démontré que le fait d'aider nos collègues augmente notre degré de bonheur. Il semblerait même que le soutien social soit l'indicateur prévisionnel de bonheur le plus important durant les périodes

de grand stress. L'humain est fondamentalement un être social. C'est dans sa nature. Dès la naissance et tout au long de notre vie, nous sommes plus heureux quand nous nous sentons liés aux autres. En plus, c'est bon pour la santé !

Le bonheur au travail s'explique en très grande partie par la présence de relations sociales positives et significatives. La collaboration, lorsqu'elle se déroule bien, fait partie de ce soutien, de ces interactions sociales positives dont le bonheur et la santé se nourrissent. Dans un récent sondage mené au Québec, un climat de travail agréable faisait partie des trois facteurs les plus importants rapportés par les répondants au regard de la satisfaction et du bien-être au travail. Les deux autres étaient d'avoir des défis d'apprentissage stimulants et de très bonnes conditions de travail. Or, pouvez-vous imaginer un climat de travail agréable où la collaboration, lorsque requise, ne serait pas au rendez-vous ?

À la question « pourquoi collaborer ? », nous répondons : « Croyez-vous qu'il soit possible de tout faire seul ? ». Un sentiment de croissance personnelle et de dépassement de soi se développe lorsqu'on partage son savoir, son savoir-faire et son savoir-être et que l'on peut apprendre des autres...

Un atout pour les organisations

Une organisation a tout avantage à encourager une culture de collaboration. Dans des contextes de travail complexes, elle devient une nécessité. En effet, la mise en commun des capacités et des ressources permet d'obtenir potentiellement le meilleur de chacun. Elle devient même un outil d'amélioration continue permettant d'atteindre des résultats supérieurs à la somme des capacités disponibles en chacun des individus regroupés.

Deux têtes valent mieux qu'une !

L'union fait la force !

Il faut développer de bonnes dispositions pour travailler en mode collaboratif. Cela nécessite de l'ouverture aux points de vue des autres, de la motivation, une communication respectueuse, une volonté de partage du pouvoir et des prises de décision, etc. Pour l'organisation, la collaboration demande un investissement de temps et d'énergie... Rallier des personnes pour qu'elles travaillent ensemble et persévérer dans le maintien de conditions favorables à une culture de collaboration comportent certains défis, mais ils nourrissent bien la santé organisationnelle. Tout compte fait, cultiver la collaboration, c'est faire un choix santé pour soi, pour les autres et pour son milieu de travail !

La mise en commun des capacités et des ressources permet d'obtenir potentiellement le meilleur de chacun.

- Adhésion de chacun aux objectifs communs et compréhension partagée des enjeux.
- Attribution du travail, des rôles et des responsabilités clairement et équitablement établie, comprise et acceptée par tous.
- Valorisation de la mise en commun des savoirs, des compétences et des ressources.
- Démarche commune pour agir et communiquer.
- Coresponsabilité assumée et engagement mutuel à l'égard des valeurs professionnelles et des comportements attendus.
- Perception individuelle de la valeur ajoutée de s'associer à d'autres.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°57

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

Thème : Le travail personnel des élèves

Références :

Texte 1 : « Le travail des élèves en dehors de la classe, État des lieux et conditions d'efficacité », IGEN, rapport n° 2008-086, octobre 2008 (extraits)

Texte 2 : Présentation d'un projet de l'École élémentaire du MORVANT de Châteauneuf sur Loire

Texte 3 : « Devoirs (à la maison) », Philippe MEIRIEU, *Petit dictionnaire de pédagogie*, Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie

Description de la situation :

Au-delà des constats récurrents sur les problèmes posés par les devoirs à la maison aux élèves, à leurs parents, aux accompagnateurs, mais aussi (et on en parle moins) aux enseignants, les nouveaux programmes prescrivent de manière cohérente entre le cycle 2, le cycle 3 et le cycle 4, l'apprentissage progressif en classe de l'autonomie dans le travail personnel des élèves. Il faut donc prendre conscience des inégalités générées par les devoirs à la maison et des ruptures didactiques entre les différents espaces/temps du travail personnel. Cela dit, la plupart des enseignants ont parfaitement conscience que les devoirs à la maison posent des problèmes du point de vue de l'égalité des élèves.

Ceux qui sont favorables et ceux qui ne sont pas favorables fondent tous leurs arguments sur l'égalité. De fait, les enseignants oscillent entre ces deux pôles, cherchent à sortir du dilemme en donnant plus ou moins de devoirs, en essayant de donner des choses simples dont ils pensent que les élèves pourront s'en acquitter seuls.

Questions posées au candidat :

- Quels intérêts pédagogiques à ce qu'un enseignant propose des devoirs aux élèves ?
- Comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour que le travail personnel ait sa place à la maison ?
- Quelles pistes peuvent être proposées pour accompagner le travail en classe jusqu'à la maison ?

Texte 1 : « Le travail des élèves en dehors de la classe, État des lieux et conditions d'efficacité », IGEN, rapport n° 2008-086, octobre 2008 (extraits)

Conclusion-résumé de la première partie : une réglementation difficile à appliquer et des dispositifs complexes

L'exploration de la réglementation relative aux « devoirs à la maison » et à toutes les formes d'accompagnement ou de compléments éducatifs à la scolarité fait apparaître une profusion de textes. S'agissant des « devoirs », l'interdiction énoncée dès 1956 de certaines formes de travail écrit a été plusieurs fois rappelée ; les textes sont cependant flous sur ce que l'école est en droit d'exiger et ce qu'elle doit s'interdire. Des précisions sont indispensables pour permettre à l'immense majorité des enseignants, qui donnent du travail en dehors de la classe, de s'en prévaloir et de le contrôler. Elles inciteraient les corps d'inspection à jouer pleinement leur rôle d'impulsion et d'évaluation.

S'agissant de toutes les formes d'accompagnement, le grand nombre de formules dont les bénéficiaires, les contenus et objectifs, les modalités de financements sont partiellement identiques a été maintes fois signalé et la confusion que les nombreux textes engendrent soulignée par des rapports de l'inspection générale. Au moment où se mettent en place de nouveaux dispositifs à l'initiative du ministère chargé de l'éducation (aide personnalisée aux élèves qui en ont le plus besoin et accompagnement éducatif), il importe de clarifier cet ensemble réglementaire, ce qui suppose un travail commun avec de nombreux partenaires institutionnels.

Conclusion-résumé de la deuxième partie : une pratique généralisée mais hétérogène et peu contrôlée

Les entretiens avec des acteurs très variés (inspecteurs d'académie et de circonscription, directeurs d'écoles et enseignants, élèves de CM2, parents d'élèves) et les observations effectuées dans des classes de CP et de CM2 sont relativement convergents.

Il est systématiquement demandé un travail en dehors de l'école, en nature et quantité variables selon le niveau de classe, surtout en français et en mathématiques ; les parents autant que les enseignants le jugent indispensable, tout en appréciant qu'il reste limité. Les élèves sont rarement initiés aux méthodes qui leur permettraient plus aisément de travailler en autonomie. Les bénéfices de ce travail pour l'école en dehors de l'école sont reconnus par tous, malgré l'absence d'évaluations rigoureuses de ses apports réels et spécifiques. Dans la très grande majorité des situations, ce travail ne fait pas l'objet d'une note ou d'une autre forme d'évaluation normative mais d'une vérification en classe (correction des écrits, interrogations sur ce qui était à mémoriser). L'absence de travail fait, toujours déplorée parce que génératrice d'écart croissants entre les élèves, n'est pas pénalisée ; les enseignants expriment ainsi une forme de malaise face à l'ambiguïté qui résulte du flou des textes, ne sachant guère ce qu'ils sont en droit d'exiger.

Les enseignants sont très recherchés pour l'aide au travail scolaire en dehors du temps scolaire, tandis que les élèves sont choisis davantage en fonction de critères sociaux que de critères scolaires. L'ensemble de ces dispositifs, méconnus des enseignants qui n'y participent pas, est apprécié, mais n'a jamais fait l'objet d'une réelle évaluation.

Les inspecteurs responsables des circonscriptions sont impliqués dans l'organisation de divers dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Ils ne méconnaissent pas les problématiques du travail pour l'école en dehors de l'école et sont vigilants lors des visites en classe ou des inspections, mais ils n'en font presque jamais un objet de réflexion avec les maîtres. Ils souhaitent des clarifications sur les exigences en la matière, les pratiques divergentes actuelles leur semblant plutôt inéquitables.

Les inspecteurs d'académie sont actifs dans la mise en place des dispositifs nombreux et dans les partenariats institutionnels ; ils veillent en particulier à la prise en compte des besoins réels des élèves. Ils soulignent les différences de situations entre les villes où il y a parfois profusion d'offres et le milieu rural où les besoins, parfois criants, ne sont pas satisfaits. Une attente quasi unanime s'exprime : l'institution doit harmoniser l'ensemble des signes qu'elle adresse aux cadres, aux enseignants, aux élèves et aux familles sur l'importance qu'elle accorde à la relation entre le travail conduit en classe et le travail demandé après la classe.

Conclusion-résumé de la troisième partie : une pratique utile à tous les élèves mais sous conditions

Cette partie du rapport explore quelques-unes des conditions essentielles auxquelles le travail pour l'école hors de l'école peut être efficace.

La reconnaissance de l'utilité de ce travail complémentaire ne devant pas encourager à « externaliser » ce qui relève d'abord de la responsabilité de l'école (structuration des apprentissages, entraînements, transfert des acquis), le rapport attire l'attention sur les exigences relatives à une bonne gestion du temps scolaire qui préserve un maximum de temps pour apprendre. Il précise ce que pourraient être des activités utiles hors temps scolaire, y compris pendant les vacances, et en examinant les diverses composantes de l'accompagnement éducatif.

Il apporte des préconisations concrètes pour la préparation et l'exploitation en classe du travail effectué hors de l'école, en s'appuyant entre autres sources, sur les bonnes pratiques repérées dans les écoles visitées. Il invite à organiser la collaboration avec les parents d'élèves pour valoriser chez tous leurs compétences à accompagner le parcours scolaire de leurs enfants.

Conclusion du rapport

L'enquête que l'inspection générale a conduite au cours de l'année scolaire 2007-2008 sur le travail pour l'école en dehors de l'école a permis de noter une convergence de pratiques et d'attentes. Les enseignants entendus considèrent que ce travail, donné dans des proportions raisonnables, est indispensable pour la réussite scolaire des élèves et contribue au suivi par les parents de la scolarité de leur enfant ; les parents rencontrés partagent ces points de vue. Les enseignants connaissent la réglementation relative au travail en dehors de l'école et regrettent ses ambiguïtés ; ils souhaitent des clarifications, de même que les inspecteurs responsables des circonscriptions primaires qui, faute de points d'appui solides, n'interviennent guère pour réguler les pratiques des maîtres.

Les multiples formes de prise en charge des enfants hors du temps scolaire comportent fréquemment, au travers notamment de l'accompagnement à la scolarité mais aussi des études surveillées, des dispositifs d'aide aux devoirs ou d'encadrement du travail pour l'école hors de l'école. L'école incite les parents à y inscrire leurs enfants quand les enseignants considèrent qu'ils compensent ce qui fait défaut à la maison (disponibilité des parents, conditions matérielles, etc.). Les inspecteurs de circonscription et les inspecteurs d'académie, impliqués dans l'organisation de ces dispositifs nombreux, regrettent leur multiplicité et l'absence de lisibilité qui en résulte et, paradoxalement compte tenu de la profusion d'offres, l'inégalité dans la couverture des besoins, en particulier en milieu rural.

Au moment où se met en place l'accompagnement éducatif qui offrira aux familles des solutions gratuites d'aide au travail scolaire pour leurs enfants, il est temps de clarifier cette réglementation en examinant toutes les conséquences, pour les collectivités territoriales et les multiples acteurs associatifs impliqués, des évolutions envisagées. Il est vraisemblable qu'une meilleure coordination permettrait de réduire les coûts et d'améliorer la réponse aux couvertures des besoins.

L'inspection générale fait sienne cette conviction qu'une certaine forme de travail en dehors de l'école est utile ; à l'observation du travail et des résultats des élèves, il apparaît en effet que les apprentissages réalisés restent souvent précaires et s'effacent à terme, faute d'une mémorisation, voire d'une automatisation, suffisante. Il est vraisemblable que des activités, courtes mais régulières, visant à entretenir l'une et l'autre, sont indispensables en complément de ce qui doit être réalisé dans le temps scolaire. Mais ce travail complémentaire risquerait de générer ou de renforcer des inégalités s'il devait conduire à ignorer les responsabilités fondamentales qui incombent aux enseignants sur le temps scolaire : c'est en classe que les apprentissages sont structurés, que les entraînements sont effectués et le transfert des acquis organisé de telle façon que les compétences complexes auxquelles l'école doit former soient acquises. Le présent rapport, dans sa troisième partie, développe des propositions très concrètes concernant la préparation et l'exploitation en classe du travail effectué hors de l'école, en s'appuyant en particulier sur de bonnes pratiques repérées dans les écoles visitées. La collaboration avec les parents d'élèves est par ailleurs explorée car cet entre-deux entre le temps personnel et familial et le temps scolaire, nourri par le travail pour l'école, constitue un enjeu

fondamental dans la co-éducation école-familles.

Le besoin de clarification de la réglementation en matière de « devoirs à la maison » et de dispositifs complémentaires à l'action de l'école, les besoins de formation et d'évaluation, les nécessaires évolutions de l'organisation de la cohérence éducative (cohérence et progressivité des attentes en matière de travail pour l'école en dehors de l'école au sein des équipes pédagogiques, convergence des actions familiales, scolaires et complémentaires en faveur de la réussite scolaire) engagent tous les acteurs concernés aux divers niveaux (national, départemental, communal et localement dans chaque école) dans une réflexion partagée et devraient aboutir à des prises de décision harmonisées. La période actuelle de réorganisation de la semaine scolaire et d'implantation de diverses formes d'aide dispensées gratuitement pour les familles et les enfants constitue un moment favorable pour relancer un travail partenarial qui n'exonère aucun acteur de ses responsabilités propres mais organise les ressources afin qu'elles profitent vraiment aux enfants qui en ont le plus besoin.

Texte 2 : Présentation d'un projet de l'École élémentaire du MORVANT de Châteauneuf sur Loire

Innovation/expérimentation 2017-2018 Préparation à la fiche Expérithèque

Titre de l'action : Expérimentation du dispositif « devoirs faits » en école élémentaire

Résumé de l'action en une phrase : Mise en place du dispositif « devoirs faits » en école élémentaire sur un trimestre (phase test sur une école avant ajustement et éventuelle extension sur l'autre école de la ville).

Contexte : En novembre 2017, le ministère de l'Education Nationale a décidé d'instaurer le programme « Devoirs faits au collège ».

Suite à sa mise en place, notre école souhaiterait développer le projet « Devoirs faits à l'école » pour permettre à des élèves volontaires de bénéficier, au sein de l'école, d'une aide appropriée pour effectuer le travail qui est attendu d'eux.

Objectifs de l'action :

Permettre à chaque élève de travailler au calme pour effectuer ses devoirs

Accompagner la réussite des élèves par l'aide d'un professionnel de l'éducation nationale

Développer l'autonomie

Disposer de ressources pour effectuer certaines activités (exposé, recherche documentaire, etc ...)

Texte 3 : Devoirs (à la maison) - « Devoirs (à la maison) », Philippe MEIRIEU, Petit dictionnaire de pédagogie, Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie

Assez curieusement et par un étrange renversement, les « devoirs scolaires » sont aujourd'hui identifiés comme des travaux que l'on fait à la maison, ou, pour les élèves internes, en étude... mais, dans tous les cas en dehors de la présence d'un professeur. Certes, il existe des structures encadrées par les enseignants sous des noms divers (aide individualisée, accompagnement personnel, tutorat, etc.), mais, dans l'immense majorité des cas, ce qui se fait là relève plutôt d'une « pédagogie de soutien » qui reprend des notions mal comprises en classe et n'exonère en rien l'élève de son travail personnel à la maison.

Pourtant, historiquement, le travail personnel de l'élève – qu'il concerne la mémorisation, l'entraînement, la recherche ou l'élaboration personnelle – a été conçu comme un des éléments fondamentaux de la scolarisation, devant être effectué en classe ou, au moins, sous la responsabilité directe de l'école. Dans les collèges jésuites, puis dans les lycées napoléoniens qui s'en sont inspirés, le temps de « cours » à proprement parler n'excédait pas trois heures par jour ; le reste était consacré à « l'étude », directement avec

le professeur ou sous la responsabilité de moniteurs plus âgés. Or, depuis les années 1950, le temps de cours n'a cessé d'augmenter au détriment du temps d'études, jusqu'à externaliser ce dernier presque complètement. Cela s'est effectué en raison de l'introduction progressive de nouvelles disciplines et du désengagement des professeurs de ces tâches. On arrive ainsi aujourd'hui, en dehors des disciplines comme l'Éducation physique et sportive ou des heures de laboratoire, à une situation assez troublante : les élèves vont en classe pour prendre de l'information et repartent chez eux pour « faire leurs devoirs ». Cette situation a, très tôt, été dénoncée par des psychologues comme Henri Wallon (1879-1962) ou des pédagogues comme Robert Gloton (1906-1986). Ce dernier rédigea un rapport qui aboutit même, en 1956, à l'interdiction (toujours en vigueur et jamais vraiment respectée) des devoirs à la maison à l'école primaire.

Que reproche-t-on aux devoirs à la maison ? D'une part, d'alourdir la charge des enfants et adolescents au détriment d'autres occupations comme le sommeil, le sport ou les activités culturelles ; d'autre part, d'entériner, voire d'accroître les inégalités scolaires, en faisant effectuer le travail dans des contextes matériels, sociologiques et psychologiques très hétérogènes ; enfin, de renvoyer en dehors de la classe des moments d'appropriation et des temps d'apprentissage méthodologique (apprendre une leçon, réviser un contrôle, faire un résumé ou une dissertation, préparer un exposé, etc.) qui sont absolument décisifs pour la réussite scolaire.

Les défenseurs du travail à la maison argumentent, eux, en faveur de cette pratique au nom d'une nécessaire formation à l'autonomie et de la nécessité de réserver les temps de classe – insuffisants aux regards des exigences des programmes – à des cours collectifs indispensables.

Néanmoins, les chercheurs et les pédagogues, s'entendent, aujourd'hui, dans leur immense majorité, sur quelques principes simples :

- Il faut rééquilibrer le temps scolaire en donnant plus de place à de vraies « études dirigées » où les élèves puissent bénéficier de la guidance de professionnels de l'apprentissage.
- Il faut s'interdire de renvoyer systématiquement à la maison des tâches pour lesquelles aucun mode d'emploi précis n'a, auparavant, été donné et travaillé en classe.
- Il faut promouvoir l'entraide entre élèves dont toutes les recherches montrent l'impact très positif et qui est tombée progressivement en désuétude dans l'école.

Concernant la méthodologie du travail personnel, plusieurs directions doivent être privilégiées. Il faut, en fonction des besoins des personnes, fournir une aide adaptée concernant la gestion du temps et l'équilibre des différentes activités dans la semaine et tout au long de l'année. Il faut, également, travailler à l'identification des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage : mentalisation de la tâche à accomplir et de ses critères de réussite, planification, décentration et correction, repérage et stabilisation des stratégies individuelles d'apprentissage les plus efficaces, autoévaluation, entraînement au transfert des acquis dans des contextes de plus en plus différents.

À cet égard, le travail à la maison reste un enjeu fondamental dans le processus de démocratisation de l'institution scolaire et de l'accès aux savoirs. L'école et les enseignants doivent investir cette question et non la laisser traiter par les officines privées de soutien scolaire ou par le seul secteur associatif. Il en va de l'équité de l'éducation entre tous les jeunes Français.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°58

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

Thème : L'école inclusive

Références :

Texte 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 - École inclusive - Pour une École inclusive : circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019

Texte 2 : Constats et préconisations sur l'école inclusive pour les élèves en situation de handicap - Nathalie Mons - 12 février 2016.

Texte 3 : Qu'est-ce qu'être un enseignant « inclusif » ? Évelyne Clavier - Cahiers pédagogiques N° 514 - juin 2014

Description de la situation :

Accompagner la scolarisation des élèves à besoins particuliers.

Questions posées au candidat :

- À la lecture des textes qui constituent ce dossier, précisez comment l'école a évolué de l'intégration vers l'inclusion.
- En quoi l'école inclusive peut-elle être bénéfique pour tous les élèves d'une classe ?
- Quelles valeurs de la République sont portées par l'école inclusive ?

Texte 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 - École inclusive

Pour une École inclusive : circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019

L'article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) - ratifiée par la France en 2010 - préconise l'éducation inclusive et dispose que les États Parties veillent à ce que les enfants et les personnes handicapées ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général.

En France, l'article L. 111-1 du Code de l'éducation précise que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants et qu'il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les effectifs d'élèves en situation de handicap sont passés de 118 000 à 340 000. Le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018. Depuis deux ans, le budget dédié à la scolarisation des élèves en situation de handicap a augmenté de 25 %, se montant aujourd'hui à 2,4 milliards d'euros. Ces constats prouvent la capacité de l'École à s'adapter aux évolutions des demandes de la société, à mobiliser les moyens nécessaires pour scolariser tous les élèves et à atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Ces évolutions tiennent avant tout à l'engagement de l'ensemble des membres de la communauté éducative, enseignants, cadres, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), personnels éducatifs et administratifs, de la salle de classe aux services du rectorat en passant par les écoles et établissements et directions des services départementaux de l'éducation nationale. Un meilleur accueil de l'élève à son arrivée dans l'école ou l'établissement, des adaptations et aménagements pédagogiques mis en place dans la classe, ainsi qu'un suivi au plus près de ses besoins améliorent dès à présent la fluidité du parcours des élèves et leurs possibilités d'acquérir une certification en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

La concertation « Ensemble pour une École inclusive », conduite auprès des parents, des associations, des AESH et des représentants des personnels enseignants et d'encadrement, a montré que les attentes restent fortes. Elle a confirmé que des progrès doivent être accomplis pour que l'École inclusive soit pleinement effective, non seulement pour mieux accueillir les élèves et leurs parents, mais aussi pour former et aider les professeurs, pour professionnaliser la fonction d'AESH, pour simplifier les procédures et pour structurer mieux encore l'action du service public d'éducation en faveur d'une meilleure réponse à tous. C'est l'un des objectifs majeurs de la loi pour une École de la confiance dont l'ambition est également de promouvoir une École plus inclusive.

La présente circulaire a pour objet de préciser les actions et moyens à mettre en œuvre dès la prochaine rentrée. Ainsi, dans chaque académie et dans chaque département sera institué **un service public de l'École inclusive afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin** et afin que l'École puisse remplir mieux encore, dans le cadre d'un partenariat exigeant, son rôle de creuset de la République.

Instituer un service départemental École inclusive

(...)

2. Organiser les pôles inclusifs d'accompagnement localisés

Le PIAL est une nouvelle forme d'organisation, dont l'objectif est de **coordonner les moyens d'accompagnement humain** en fonction des besoins des élèves en situation de handicap, à l'échelle d'une circonscription, d'un EPLE ou d'un territoire déterminé regroupant des écoles et des établissements. Il repose sur un accompagnement humain au plus près des besoins de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie. Il a notamment pour objectif d'apporter de la souplesse dans l'organisation de l'accompagnement humain pour les écoles et les établissements scolaires.

Le pôle inclusif mobilise l'ensemble des personnels pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'école et ou de l'établissement scolaire : aide humaine, pédagogique, éducative ou thérapeutique ; dispositifs spéciaux, groupes d'aides ; aménagements matériels.

Les PIAL sont pilotés par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré et par le chef d'établissement dans le second degré. La désignation des IEN et chefs d'établissement comme cadres responsables de ces pôles sera explicitement stipulée dans leur lettre de mission.

Dans chaque pôle de circonscription, l'emploi du temps des AESH est arrêté sous l'autorité de l'IEN en fonction des besoins des élèves notifiés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), et en lien avec les directeurs des écoles et les équipes enseignantes. L'IEN peut

déléguer cette responsabilité à l'un des directeurs d'école de sa circonscription chargé à ses côtés du suivi de la qualité de l'inclusion scolaire. Ce directeur d'école bénéficie d'un quart de décharge pour remplir cette mission.

De la même façon, le PIAL en EPLE est placé sous la responsabilité du chef d'établissement qui arrête l'emploi du temps des AESH en fonction des besoins des élèves notifiés par la CDAPH. Il assure la coordination des AESH, en lien avec l'équipe enseignante et avec l'appui d'un chargé de mission en tant que de besoin, désigné par ses soins et rémunéré en indemnités pour mission particulière (IMP), qui s'occupe du suivi de la qualité de l'inclusion scolaire.

L'accompagnement des élèves a pour but essentiel l'accès à l'autonomie et l'efficacité des enseignements. Il conviendra donc, au sein du projet d'école ou d'établissement, d'assigner à l'accompagnement des objectifs d'autonomie concrets et atteignables avec des évaluations périodiques.

3. Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves

La scolarisation d'un élève en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe pour préparer son accueil au sein de l'institution scolaire, en lien avec ses parents ou responsables légaux. Dès cette prochaine rentrée scolaire, un certain nombre de mesures et actions seront mises en place afin de garantir un accueil serein.

Afin de mieux prendre en compte les interrogations des parents et responsables légaux au moment de la rentrée scolaire, **une cellule départementale d'écoute et de réponse aux parents et responsables légaux est créée dans chaque DSDEN. Elle est opérationnelle début juin 2019 et jusqu'aux congés d'automne.** Cette déclinaison au niveau départemental de la cellule nationale Aide handicap école a deux grands objectifs : d'une part, informer les familles, d'une manière générale, sur les dispositifs existants et le fonctionnement du service public de l'École inclusive, et, d'autre part, répondre aux familles sur le dossier de leur(s) enfant(s) avec un objectif affiché de réponse aux demandeurs dans les 24 heures suivant l'appel. Une fiche de présentation générale de la réforme et des propositions de réponses pour les questions les plus fréquentes seront mises à disposition des académies.

De manière à respecter cet engagement, la cellule départementale d'écoute et de réponse travaille en articulation étroite avec les autres acteurs du service départemental École inclusive ainsi qu'avec les écoles et EPLE.

Dans chaque école et établissement scolaire, les réunions de pré-rentrée seront mises à profit par les IEN et les chefs d'établissement pour délivrer une information aux équipes éducatives en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour renforcer la qualité de l'accueil des élèves en situation de handicap, un entretien est organisé avec la famille, l'enseignant de la classe dans le premier degré ou le professeur principal dans le second degré, et le ou les AESH (lorsque l'élève est accompagné), dès la pré-rentrée quand c'est possible, et dans tous les cas, avant les congés d'automne. Ce dialogue sera un élément de l'évaluation des besoins particuliers des élèves, en situation de handicap ou présentant des troubles spécifiques. Les premières adaptations et toute autre disposition seront consignées dans **le livret parcours inclusif** en présence des parties concernées, afin de les prendre en compte sans délai et de rassurer l'élève et ses parents ou responsables légaux, quelle que soit la situation de l'élève.

Les réseaux d'aide dans le premier degré, le service de santé scolaire, les services sanitaires ou médico-sociaux, les services sociaux, les partenaires associatifs et la MDPH sont appelés à contribuer pour donner la meilleure réponse aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap.

Afin d'offrir des modalités de scolarisation diversifiées, les académies renforcent leur partenariat avec les agences régionales de santé (conventionnement en vue du développement d'unités d'enseignement externalisées dans les écoles, collèges et lycées ou d'intervention des services médico-sociaux dans les écoles et établissements scolaires).

(...)

Texte 2 : Constats et préconisations sur l'école inclusive pour les élèves en situation de handicap - Nathalie Mons - 12 février 2016.

Nathalie Mons

Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise et présidente du Cnesco 12 février 2016

En 2015, la scolarisation des enfants en situation de handicap offre en France un tout nouveau visage. Comme d'autres pays européens, mais avec retard, le pays a radicalement transformé l'accueil des élèves en situation de handicap dans les écoles de l'Éducation nationale. Plus crucialement, c'est la vision du handicap à l'école qui a été révolutionnée.

Longtemps cantonnés dans des instituts médico-sociaux censés leur offrir une scolarisation plus adaptée à leurs besoins que l'école ordinaire, les élèves en situation de handicap se sont vus ouvrir largement les portes des écoles de l'Éducation nationale, par la loi volontariste de 2005. Alors que le pays est souvent accusé d'immobilisme scolaire, en matière de handicap à l'école, les progrès ont été fulgurants en 10 ans. Entre 2004 et 2014, le nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire a quasiment doublé.

Plus globalement, c'est le modèle de scolarisation des élèves en situation de handicap qui a été révolutionné. Historiquement, dans une société reposant sur une vision hyper-normée des individus, qui distingue le « normal » du handicap, cette scolarisation a porté tous les traits de l'univers médical, le handicap étant considéré comme une déficience, une maladie, davantage qu'une différence. D'où la focalisation toute française sur le diagnostic de la déficience de l'enfant, plus que ses besoins éducatifs, sa scolarisation historique dans des centres médico-sociaux, placés sous l'égide du ministère des affaires sociales et de la santé. Lorsque l'enfant se voyait offrir une scolarisation dans des écoles ordinaires, les aménagements étaient pensés sous forme de « compensation », lui permettant de suivre le parcours typique d'un élève moyen.

Désormais, à l'instar de la majorité des pays européens, la France a adopté le modèle de l'école inclusive, qui n'est plus strictement enfermé dans une vision médicale du handicap. Cette vision de l'enfant et de la société moins normée accepte les différences comme une diversité. Le handicap n'est plus strictement une maladie. Aux côtés des troubles de l'enfant, le diagnostic doit donc aussi et surtout porter sur ses besoins éducatifs qui varient selon les contextes et non plus seulement en fonction des individus. Imaginons une personne affectée d'un handicap moteur, selon que l'établissement est adapté à ses déplacements, ses besoins varieront et, si son handicap demeure bien sûr, sa « situation de handicap » peut disparaître dans une école rendue accessible. C'est donc non seulement un diagnostic du handicap de l'élève qui importe mais aussi et surtout une analyse fine de ses besoins, repérés dans un contexte particulier. Il ne s'agit donc plus d'apporter une « compensation » à chaque enfant perçu comme handicapé mais d'adapter l'ensemble de l'école des profils différents d'enfants. Dans ce nouveau modèle d'école inclusive, l'enfant en situation de handicap a donc toute sa place dans des écoles ordinaires placées sous l'égide de l'Éducation nationale. Ce modèle d'école inclusive semble avoir des effets collatéraux positifs. Les témoignages apportés par les professionnels dans le cadre de la conférence tendent à montrer aussi que lorsque les établissements deviennent inclusifs, ce sont tous les élèves qui y réussissent mieux et notamment les élèves en difficulté scolaire qui bénéficient eux aussi d'une pédagogie adaptés à leurs besoins éducatifs.

Pour autant si ce concept d'école inclusive guide bien la nouvelle scolarisation des élèves en situation de handicap, la France demeure encore au milieu du gué, hésitant dans la mise en œuvre réelle de cette école inclusive. Les locaux des établissements scolaires sont loin d'être aux normes d'accessibilité, malgré les délais longs déjà accordés. De plus, si l'école inclusive est bien en train de devenir une réalité en maternelle et dans le primaire, les élèves en situation de handicap sont encore très souvent séparés des autres élèves au collège et plus encore au lycée. Leurs carrières scolaires sont encore heurtées. Les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le milieu ordinaire sont quatre fois moins élevés en lycée qu'en collège. Cette rupture dans la scolarité touche aussi les élèves affectés de troubles strictement physiques. Plus globalement, la double responsabilité des Ministère de la Santé et de l'Éducation nationale a créé une inflation d'organisations en charge de ces enfants et une multiplication de sigles incompréhensibles pour les parents.

Les défis et les solutions sont aujourd'hui multiples. Pour être inclusive, l'école doit tout d'abord faire sauter les barrières physiques à la scolarisation, en la matière les normes d'accessibilité doivent enfin devenir réalité dans les établissements. Mais l'accueil physique des élèves ne suffit pas à construire une carrière scolaire réussie. Après la réussite quantitative de l'accueil des élèves en situation de handicap, doit être relevé le défi d'un accueil qualitatif, c'est-à-dire pédagogiquement efficace. À partir des exemples de politiques et dispositifs développés à l'étranger et en France, les décideurs français présents à la conférence de comparaisons internationales ont recommandé des solutions multiples : faire de l'établissement le lieu d'accueil principal des élèves en situation de handicap en mobilisant dans chacun

d'entre eux un enseignant « personne ressource » qui aide l'ensemble de l'équipe pédagogique ; généraliser l'usage du numérique nomade qui permet aujourd'hui de décliner, automatiquement, des versions du cours de l'enseignant adaptées aux besoins de chaque élève ; assurer l'accompagnement humain nécessaire, en évaluant strictement sur chacun des territoires les besoins et l'offre éducative spécialisée, sensibiliser tous les élèves au handicap pour pouvoir développer des actions de tutorat entre les élèves en situation de handicap et leurs pairs.

Plus généralement, il s'agit de décliner toutes les facettes de l'école inclusive, car certaines failles béantes demeurent : au primaire, les activités périscolaires développées dans le cadre des nouveaux rythmes scolaires doivent bénéficier des adaptations pédagogiques nécessaires ; les élèves inscrits dans les Centres de formation des Apprentis doivent pouvoir être soutenus dans l'entreprise, ce qui n'est pas prévu, ... Plus globalement, la formation continue des enseignants non spécialisés doit leur permettre d'accueillir efficacement ces enfants. Enfin sur le long terme, l'organisation de la scolarisation des élèves en situation de handicap, aujourd'hui sous la responsabilité de deux ministères et leurs organisations multiples doit faire l'objet d'un choc de simplification. Pour les enfants les plus loin de la scolarisation ordinaire, les Unités d'enseignement, ces classes gérées par des centres médico-sociaux implantées dans des établissements de l'Éducation nationale, préfigurent un avenir où la quasi-totalité des enfants en situation de handicap pourront vivre dans les écoles avec leurs pairs et partager ainsi leur quotidien. Car l'école est un lieu d'acquisition de connaissances et de compétences mais aussi un lieu de socialisation où se construit la capacité des futurs citoyens à vivre ensemble.

Texte 3 : Qu'est-ce qu'être un enseignant « inclusif » ? Évelyne Clavier - Cahiers pédagogiques N° 514 - juin 2014

Un exemple en situation, dans le cadre d'un travail mené avec une classe de 4e en français comprenant des élèves en situation de handicap.

La classe de 4e que je rencontre à la rentrée 2012 est constituée officiellement de vingt-sept élèves dont deux sont en situation de handicap. Leur handicap, la dyslexie et la dyspraxie, appelle à compensation, puisqu'ils bénéficient d'une reconnaissance MDPH [1]. Cette compensation se traduit par de l'aide technique et humaine (une auxiliaire de vie scolaire, AVS). Deux autres élèves en situation de dyslexie non reconnue par la MDPH font partie de la classe, ainsi que trois élèves dont le français n'est pas la langue première : deux élèves d'origine turque, une élève dont la famille vient du Kosovo et qui est dans notre collège depuis peu, suite à une exclusion de son établissement de secteur. Bien qu'ils ne soient pas inscrits sur la liste, deux élèves de l'ULIS [2] ayant des troubles cognitifs sont aussi rattachés à cette classe de 4e, comme le demande la circulaire de juin 2010. Un élève de 3e en situation de malvoyance qui est inclus dans mes classes de français, depuis deux ans en 4e, a fait la demande de venir travailler à nouveau avec moi. N'ayant pas de 3e cette année, j'accepte sa participation à la classe de 4e, participation possible sur deux heures uniquement.

La classe comprend donc réellement trente élèves. Elle est sympathique et bruyante et il est parfois très difficile d'y travailler. Un élève en difficulté familiale et sociale a un comportement très perturbateur, géré au sein de l'équipe par des sanctions et exclusions répétées. Elles ont eu pour effet une agression physique de la famille sur le principal adjoint dès le premier trimestre.

Comment travailler avec cette classe ? Comment mettre en place une réelle autorité éducative sans avoir recours à l'exclusion ? Telles sont les questions que je me suis posées à la rentrée. Je me suis rendue au Casnav-Carep [3] Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire de notre académie et nous avons réfléchi avec la documentaliste à un projet inclusif que nous avons proposé à l'équipe pédagogique. La documentaliste du collège, l'AVSCO de l'ULIS, les AVSI y ont répondu favorablement. Les Misérables

Le projet a été élaboré dans un souci d'équité. Il s'agit de créer les conditions de réussite de tous les élèves, en mettant en place des aménagements. Inclure n'est pas juste intégrer. Ce n'est plus aux élèves de s'adapter, mais bien à l'école de s'ajuster à eux et les adaptations, loin de léser les autres élèves, s'avèrent bénéfiques pour la classe entière.

Le projet entre dans le cadre du programme de français de 4e. Il porte sur une œuvre majeure de la littérature française, Les Misérables, qu'il s'agit de rendre accessible à tous les élèves. A donc été privilégié le travail sur l'adaptation filmique de Robert Hossein. Le travail sur le texte de Hugo est passé par un grossissement des caractères et par une oralisation systématique. Le texte (ainsi que toutes les consignes des évaluations) est toujours lu plusieurs fois à haute voix pour les élèves « dys » et pour ceux qui ont des troubles cognitifs. Le choix des Misérables permet aussi d'aborder les questions de l'exclusion et de

l'injustice sociale. Un intérêt particulier a été accordé à la préface qui pose les enjeux de l'œuvre. Victor Hugo écrit contre « l'asphyxie sociale » et « l'atrophie de l'enfant par la nuit ». Ces derniers termes ont permis de souligner les droits à l'éducation pour tous les enfants, droits déjà prônés par Hugo, et d'évoquer la loi du 11 février 2005 en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

L'œuvre est abordée sous l'angle du parcours du personnage. L'accent est mis sur le personnage de Cosette et sur sa résilience. L'enfant maltraitée, « l'alouette qui ne chante jamais », est devenue grâce à Jean Valjean, qui l'arrache aux Thénardier, une belle jeune fille qui suscite l'amour malgré les terribles prédictions d'une de ses éducatrices : « Elle sera laide. » On a tenu à démontrer que l'histoire de Cosette est écrite pour émouvoir le lecteur : il s'agit certes de « faire pleurer Margot », mais avant tout de mettre en mouvement. Une société injuste peut certes briser les individus, mais on peut s'en sortir grâce à l'entraide. Cette idée, incarnée par la trajectoire de Cosette, a trouvé un écho favorable chez les élèves à besoins spécifiques ou en difficulté. Ils apprennent ainsi que chacun peut trouver sa place dans l'école et la société française, à condition d'être pris en compte dans sa différence et d'être accompagné et aidé. Un projet coopératif et participatif

La coopération est au cœur de ce projet inclusif. Elle prend différentes formes : elle est coopération entre enseignants et AVS, elle est coopération entre élèves et AVS, elle est aussi coopération entre élèves. Dans *Les Misérables*, Jean Valjean peut aider les autres, car il a été lui-même soutenu par monseigneur Myriel, le seul à lui avoir accordé l'hospitalité à la sortie du bain et à l'avoir sauvé d'une nouvelle incarcération. Cette rencontre initiale et fondatrice entre l'ancien forçat et l'évêque de Digne a été mise en relation avec « La Chanson de l'Auvergnat » de Georges Brassens. La chanson a donné lieu à l'écriture de textes où les élèves rendent hommage à ceux qui les ont aidés. On y trouve leurs parents, leur famille, leurs amis et aussi leurs enseignants ! Tous ont écrit seuls ou avec de l'aide, qu'elle vienne des AVS, de l'enseignante ou des autres élèves.

Ce sont des compétences sociales qui ont été ainsi développées dans cette classe, pour un temps apaisée par un projet valorisant et valorisé. Un recueil a été réalisé intitulé *Chansons pour ceux qui nous aiment* et chaque élève en a un en sa possession, la trace des progrès et des compétences écrites de toute la classe.

Accepter et faire vivre les différences

Un projet inclusif repose sur la confiance que l'on peut avoir en chaque élève et en sa capacité à réussir, même dans des tâches qui semblent aux antipodes de ses compétences. Faire écrire ou lire un élève de l'ULIS est possible ! Il s'agit déjà d'en créer les conditions psychologiques et de lever les blocages. Les deux élèves de l'ULIS présents me connaissent bien : ils ont participé à l'atelier de pratique artistique en danse, où d'autres façons d'apprendre et d'être considéré par les autres ont été mises en place. J'ai également dansé avec eux, je suis entrée en contact de manière autre que verbale, je leur ai aussi parlé en essayant de mettre du sourire et du rire dans nos échanges. J'ai évacué la peur, la méfiance, la domination-soumission de nos relations. Jamais je ne me mets en position de surplomb, mais en position d'accompagnement, et je considère que j'ai beaucoup à apprendre d'eux. Les considérant comme des êtres humains à part entière et voyant leur richesse (leur capacité à être joyeux et résistant par exemple, malgré le regard que l'école et la société portent sur eux), j'essaie de les amener à avoir une image positive d'eux-mêmes et de la renvoyer à l'ensemble des autres élèves. C'est ainsi que je procède avec les élèves en situation de dyslexie. Ce sont leurs atouts comme par exemple leur aisance à l'oral ou leurs compétences sociales que je valorise dans la classe. Je n'hésite pas non plus à demander aux élèves allophones de nous parler de leur culture et je les fais s'exprimer dans leur langue, de manière à ce qu'ils n'aient pas honte de leurs origines ou qu'on essaie de créer chez eux ce sentiment. Dans ma classe est affichée cette phrase de Saint-Exupéry que nous lisons, expliquons, réexpliquons à certains moments de tensions : « Si tu diffères de moi mon frère, loin de me léser tu m'enrichis. » Elle est un tremplin pour la question philosophique de l'altérité, elle donne lieu à des débats essentiels pour prévenir les discriminations et phénomènes de bouc émissaire dont sont parfois victimes les élèves en situation de handicap ou les élèves allophones.

Le métier d'enseignant à l'heure de l'école inclusive va se modifier, s'ouvrir vers les autres, dans la mesure où il est recherche et démarche collectives. Loin des idées reçues, la scolarisation des élèves en situation de handicap et à besoins spécifiques peut être vécue comme une opportunité de faire évoluer l'école : ce sera possible si les différences n'y sont pas considérées comme des déficiences, mais bien comme des compétences que l'autorité éducative doit faire émerger et valoriser. Des projets inclusifs peuvent être mis en œuvre en ce sens, ils contribuent à la réussite de tous les élèves, et des enseignants !

[1] Maison départementale des personnes handicapées. [2] Unité locale d'intégration scolaire.

[3] Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°59

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

Thème : L'école inclusive

Références :

Texte n° 1 : Ministère de l'éducation nationale, circulaire de rentrée 2019 - Pour une École inclusive. Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019 (extraits).

Texte n° 2 : THOMAZET Serge, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 129-131.

Texte n° 3 : CANOPE, plateforme Cap école inclusive - Partager un aménagement, réflexion collective en équipe, s'informer et se former à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Description de la situation :

Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap ne cesse d'augmenter à l'école primaire. Cette loi pose ainsi le principe d'une accessibilité généralisée à l'ensemble des domaines de la vie publique, et instaure le droit à la scolarisation des enfants handicapés dans l'école ordinaire de leur quartier.

Questions posées au candidat :

- Quelles évolutions majeures des pratiques des enseignants proposent les textes officiels dans le domaine de l'inclusion scolaire ?
- Comment mettre en œuvre des situations d'apprentissage favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap ?
- Une enseignante de moyenne section de maternelle interpelle le directeur d'école lors d'un conseil des Maîtres et exprime son désarroi : « ... j'ai tout tenté... Léa ne peut pas rester plus de dix minutes assise... elle ne rentre pas dans les apprentissages malgré tous les efforts que je fais pour différencier ! ». Quelles réflexions suggère cet exemple de situation ?

Texte n° 1 : Extraits de la circulaire de rentrée 2019 - Pour une École inclusive. Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019

[...]

3. Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves

La scolarisation d'un élève en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe pour préparer son accueil au sein de l'institution scolaire, en lien avec ses parents ou responsables légaux. Dès cette prochaine rentrée scolaire, un certain nombre de mesures et actions seront mises en place afin de garantir un accueil serein.

Afin de mieux prendre en compte les interrogations des parents et responsables légaux au moment de la rentrée scolaire, **une cellule départementale d'écoute et de réponse aux parents et responsables légaux est créée dans chaque DSDEN. Elle est opérationnelle début juin 2019 et jusqu'aux congés d'automne.** Cette déclinaison au niveau départemental de la cellule nationale Aide handicap école a deux grands objectifs : d'une part, informer les familles, d'une manière générale, sur les dispositifs existants et le fonctionnement du service public de l'École inclusive, et, d'autre part, répondre aux familles sur le dossier de leur(s) enfant(s) avec un objectif affiché de réponse aux demandeurs dans les 24 heures suivant l'appel. Une fiche de présentation générale de la réforme et des propositions de réponses pour les questions les plus fréquentes seront mises à disposition des académies. De manière à respecter cet engagement, la cellule départementale d'écoute et de réponse travaille en articulation étroite avec les autres acteurs du service départemental École inclusive ainsi qu'avec les écoles et EPLE.

Dans chaque école et établissement scolaire, les réunions de pré-rentrée seront mises à profit par les IEN et les chefs d'établissement pour délivrer une information aux équipes éducatives en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour renforcer la qualité de l'accueil des élèves en situation de handicap, un entretien est organisé avec la famille, l'enseignant de la classe dans le premier degré ou le professeur principal dans le second degré, et le ou les AESH (lorsque l'élève est accompagné), dès la pré-rentrée quand c'est possible, et dans tous les cas, avant les congés d'automne. Ce dialogue sera un élément de l'évaluation des besoins particuliers des élèves, en situation de handicap ou présentant des troubles spécifiques. Les premières adaptations et toute autre disposition seront consignées dans **le livret parcours inclusif** en présence des parties concernées, afin de les prendre en compte sans délai et de rassurer l'élève et ses parents ou responsables légaux, quelle que soit la situation de l'élève.

Les réseaux d'aide dans le premier degré, le service de santé scolaire, les services sanitaires ou médico-sociaux, les services sociaux, les partenaires associatifs et la MDPH sont appelés à contribuer pour donner la meilleure réponse aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap.

Afin d'offrir des modalités de scolarisation diversifiées, les académies renforcent leur partenariat avec les agences régionales de santé (conventionnement en vue du développement d'unités d'enseignement externalisées dans les écoles, collèges et lycées ou d'intervention des services médico-sociaux dans les écoles et établissements scolaires).

[...]

5. Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative

Les personnels accompagnant des élèves en situation de handicap apportent leur aide aux élèves dont les besoins ont été déterminés par la MDPH. Les AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements et sont membres à part entière de la communauté éducative.

Leur intégration est donc primordiale. La procédure de recrutement est initiée par le service de gestion RH des AESH, tel que mis en place dans le cadre de l'organisation retenue au sein de l'académie. Les contrats de travail sont signés, pour une durée de trois ans, par le recteur d'académie ou son délégataire, ou par le chef d'établissement de l'EPL.

Les modalités d'accompagnement de l'élève en situation de handicap par les AESH sont élaborées par les enseignants et placées sous la responsabilité éducative et pédagogique des enseignants eux-mêmes, des directeurs d'école et des chefs d'établissement. Elles visent le développement de l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages en fonction des stratégies pédagogiques des enseignants, dans une approche relevant de l'étayage et sans se substituer à l'élève. Les AESH peuvent aussi avoir pour mission de sécuriser l'environnement de l'élève ou de lui apporter la protection nécessaire quand la situation ou le contexte l'impose. Ils peuvent se voir confier des fonctions de référent, pour tout ou partie de leur temps de travail.

En tout état de cause, la gestion des AESH est réalisée conformément au cadre de gestion défini par la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 précitée. Dès que l'AESH est affecté, dans un PIAL, dans une école ou dans un établissement, le directeur d'école ou le chef d'établissement organise un entretien d'installation pour présenter à l'AESH nouvellement nommé ses missions précises, en mettant en évidence l'importance de la qualité de l'accompagnement et de la cohérence des actions éducatives au service de l'épanouissement de l'élève et de ses apprentissages.

Dans un deuxième temps, le directeur de l'école ou le chef d'établissement organise un entretien de présentation associant l'AESH, l'élève lui-même, ses représentants légaux ainsi que l'enseignant de la classe dans le premier degré, ou le professeur principal dans le second degré. Si l'AESH suit plusieurs élèves, plusieurs rencontres sont organisées.

Les documents de suivi (livret du parcours inclusif de chaque élève accompagné, projet pédagogique de la classe, projet d'école et d'établissement) sont mis à la disposition de chaque AESH. Les AESH sont associés aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation. Une adresse fonctionnelle de courrier électronique leur est attribuée, de même que des codes d'accès aux équipements informatiques de leur lieu d'exercice [...]

7. Mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions

Chefs de file de la scolarisation des élèves, le directeur d'école, l'IEN et le chef d'établissement sont au cœur du processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap font partie. Ils sont les garants de la mise en œuvre des mesures décidées. Ils prennent appui sur les professeurs, mais aussi sur l'enseignant référent, interface entre les parents ou responsables légaux de l'enfant, la MDPH et l'école ou l'établissement.

Au niveau de l'établissement scolaire, de la circonscription ou de l'école, la mise en œuvre d'une éducation inclusive résulte d'une action collective : tous les membres internes et externes de la communauté éducative s'impliquent dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité de l'action éducative. Dans ce but, l'outil d'auto-évaluation Qualinclus constitue un appui pour les équipes. Il n'est ni un dispositif supplémentaire, ni un nouveau label à obtenir, mais une aide pour partager un diagnostic, formaliser des objectifs, expliciter la manière de les atteindre et mesurer les progrès. Pour la réussite du processus inclusif, les circonscriptions et établissements engagés dans la mise en œuvre d'un PIAL pourront s'appuyer sur cet outil.

Poursuivant ce même objectif, une commission départementale de suivi des projets de scolarisation sera organisée en tant que de besoin par l'IA-Dasen. Elle constituera une instance locale d'évaluation de la mise en œuvre des mesures ainsi qu'une instance de recours également chargée de statuer sur les cas de litiges et de plaintes émanant de parents ou d'enseignants.

Au plan académique, les conseillers techniques ASH apporteront tout leur concours pour assurer le suivi et l'accompagnement des mesures, en lien avec les IEN-ASH et les services académiques et départementaux.

Au plan national, un comité national de suivi de la mise en œuvre des PIAL et des mesures de la présente circulaire sera installé dès la rentrée 2019. Il permettra d'évaluer la situation des académies et des départements dans ce domaine, de partager les stratégies adoptées et d'accompagner les évolutions.

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

Texte n° 2 : THOMAZET Serge, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 129-131.

Quelles sont les caractéristiques d'une école inclusive ?

Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. *L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres* (UNESCO, 2001, p. 15 ; notre traduction).

De nombreux travaux ont été menés dans le but de repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans un système éducatif occidental (Ainscow, 1996 ; Armstrong, 2001 ; Clark et collab., 1999 ; Harvey, 1995 ; McLeskey et Waldron, 1996 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Sailor, 1991 ; Skrtic et collab., 1981 ; Vienneau, 2002). Sans être consensuelles, ces études convergent sur des principes directeurs et des caractéristiques qui nous permettent d'établir ci-dessous une description assez complète de l'école inclusive.

L'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Étant donné que l'école a une politique d'acceptation, aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas intégrés dans l'école inclusive : ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves. L'inscription dans un établissement scolaire se fait principalement sur la base de l'âge. Chaque enfant ou adolescent peut donc fréquenter l'école de son quartier ou de son village. Ainsi, dans chaque établissement, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont présents dans une proportion qui ne dépasse pas celle habituellement rencontrée par zone d'habitation.

L'école inclusive répond au mieux aux besoins de chaque élève. Les besoins particuliers des élèves doivent être effectivement pris en compte, même s'ils sont importants. Chaque enseignant de classe ordinaire doit pouvoir recevoir l'aide de personnes-ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves. Ceux dont les besoins importants nécessitent, lorsqu'ils étaient en structure spécialisée, la présence de professionnels du secteur santé, tels que orthophonistes, psychologues, rééducateur, etc., doivent pouvoir bénéficier, s'il le faut, de cette aide dans l'école ordinaire. Un plan d'intervention personnalisé est élaboré avec tous les partenaires concernés, chacun étant conscient de la nécessité de faire les concessions nécessaires à la réalisation d'un projet harmonieux du point de vue de l'élève. Ce type de projet existe dans tous les pays sous des noms différents (Individual Education Plan, aux États-Unis ; Projet personnalisé de scolarisation, en France, etc.).

Les solutions trouvées font l'objet de projets intégrant des objectifs mesurables dans un délai raisonnable. Une vigilance permanente permet de s'assurer de l'adéquation des dispositifs aux besoins ; tandis que des révisions planifiées régulièrement permettent, si cela s'avère nécessaire, la réactualisation du projet. Les dispositifs spéciaux (groupes ou classes de besoins, unités d'intégration) seront créés, si nécessaire, en réponse aux besoins repérés chez les élèves présents dans l'établissement.

L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. L'organisation

traditionnelle par classe n'est qu'un aspect du fonctionnement de l'établissement, qui s'est transformé pour répondre aux besoins de tous les élèves (groupes de projets, groupes de besoin, etc.). Il est notamment possible de s'appuyer sur l'organisation en cycle, le projet d'établissement et la mise en place d'une pédagogie différenciée (et non de réponses individualisées), pour organiser des ateliers dont certains peuvent être très spécialisés (hyperstimulation, ergothérapie, cours de locomotion, langue des signes, etc.), tout en étant intégrés dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Les dispositifs ainsi mis en place constituent des ressources pour les équipes école et tous les élèves sont susceptibles d'en bénéficier. Là encore, le principe de normalisation a été, au moins aux États-Unis, une source d'inspiration déterminante pour la définition de ces pratiques. Initialement utilisé dans les pays scandinaves pour les personnes handicapées (Lemay, 1996), il a été étendu par Wolfensberger à toutes les personnes susceptibles d'être désavantagées (Wolfensberger, 1972 ; Wolfensberger et Thomas, 1983).

Toute pratique est pensée a priori pour être adaptée au plus grand nombre. Dans cette optique, une pédagogie de projet ou un enseignement à partir de situations complexes, permettent une différenciation effective sans surcharger le professeur par la gestion de groupes multiples. De même, le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique, et en liaison avec des experts, permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe. Les professionnels de l'école sont engagés dans un dispositif de formation d'équipe qui leur permet de maintenir leurs connaissances et compétences à jour (ce qui suppose l'existence d'un important champ de recherche et de recherche-développement dans le domaine).

Texte n° 3 : CANOPE, plateforme Cap école inclusive - Partager un aménagement, réflexion collective en équipe, s'informer et se former à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cap école inclusive est une plateforme qui s'adresse à tous les enseignants pour favoriser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. CAP école inclusive offre des ressources pédagogiques. Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) peuvent également accéder aux contenus proposés.

Description : Certaines adaptations sont particulières à la classe. D'autres sont à diffuser en dehors de celle-ci. Comment les faire connaître aux autres membres de l'équipe éducative et, au-delà, faire en sorte que chacun s'en empare et les applique ?

En savoir plus : La cohésion d'une équipe se lit dans la cohérence des actions menées. Lorsque l'enseignant ou le professeur principal d'un élève souhaite que les adultes qui l'entourent parlent « d'une seule voix », quels axes prioriser ?

Dans un premier temps il est important de se retrouver entre enseignants de l'établissement scolarisant l'élève à besoin éducatif particulier et de partager la réflexion, afin de mutualiser les outils et/ou d'harmoniser les procédures de communication.

Il est intéressant également de questionner les protocoles déjà en place, en particulier les PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), PAI (projet d'accueil individualisé) et PAP (plan d'accompagnement personnalisé).

En pratique : Il nous faut d'abord réfléchir à l'adaptation que l'on souhaite diffuser : outils à proposer à l'élève sur certains temps, la façon spécifique de rentrer en communication avec lui... Ensuite, il faut analyser à quel moment cet élève va avoir besoin que les autres adultes aient connaissance de l'adaptation spécifique mise en place (récréation ? temps communs avec les autres élèves ? temps de restauration ? périscolaire ? temps formels ou informels ?).

Il faut aussi choisir vers qui communiquer : uniquement certains enseignants ou tous ? L'ensemble des personnels de l'établissement (gardien, Atsem, assistants d'éducation, animateurs de l'accueil périscolaire...) ou non ?

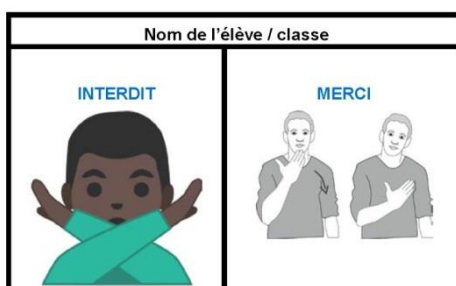
Enfin il faut également décider de la forme de la communication : de façon informelle, collègue par collègue, à l'oral ou par écrit, lors d'un temps formel avec tous ?

Exemples : Travail autour d'un élève avec qui l'on a mis en place une communication adaptée pour donner certaines consignes, en utilisant des mots rituels précis associés à l'utilisation d'un geste spécifique.

Il paraît nécessaire que lors des temps communs de récréation les autres adultes adoptent également ces gestes et mots déterminés. Au-delà de l'information en elle-même (mot dans le cahier d'information et communication orale vers les collègues), quels outils proposer ?

Une affiche : Elle comporte le nom de l'élève, la classe, la consigne-mot écrite et le dessin du geste associé. On peut choisir d'y associer une photo de l'élève. On apposera cette affiche à l'intérieur de la salle des maîtres ou de la salle des professeurs, dans les locaux de la vie scolaire. Cette affiche peut également être apposée dans la salle de pause des agents de service et dans les locaux du périscolaire si nécessaire.

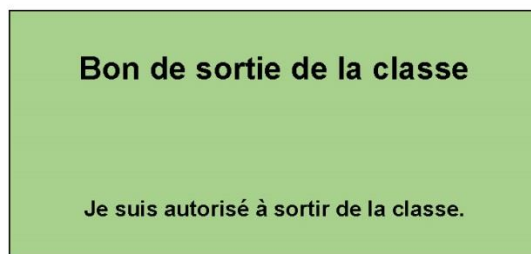
Une petite carte (format carte à jouer) : Cette carte reprend les informations de l'affiche : à plastifier et à distribuer à chaque adulte concerné (un exemplaire chacun minimum). On pensera à prévoir un double à placer dans le classeur destiné au remplaçant éventuel.



Ces images sont à destination des adultes, avec une fonction de mémoire des gestes utilisés avec l'élève. On pourra également reprendre cette astuce de distribuer des cartes dans le cas d'un élève utilisant des pictogrammes : on communiquera alors les images utilisées par l'élève (ou quelques images, selon le cas).

Au-delà du partage des informations et des outils, il peut être efficace de formaliser les procédures : lors d'un temps de réunion, ce point sur les « adaptations concernant l'élève à appliquer sur les temps communs » pourra être porté à l'ordre du jour, pour communiquer autour des aménagements, mais aussi élargir cette adaptation à d'autres élèves présentant le même besoin.

Selon les possibilités des élèves : Utilisation d'un « bon de sortie de la classe » que l'élève pourra prendre en sortant et présenter à tout adulte l'interpellant. Dans le même temps, présenter cet outil à l'équipe par les moyens de communication habituels, en prévoyant un exemplaire par adulte : **ils pourraient être intéressés et, si votre outil se généralise, le travail de mise en cohérence en sera d'autant plus aisé.**



Bon de sortie à personnaliser si besoin

Si l'élève ne sait pas présenter un « bon », surtout lorsqu'il est jeune, il est possible d'en faire un collier afin de lui épargner cette difficulté.

Autre possibilité à associer à la précédente ou à utiliser seule : utilisation de panneaux indiquant « zone autorisée », que l'on peut associer à un autre indiquant « les élèves se calment ici sans parler ». Dans le même temps, il est nécessaire d'informer les adultes de l'école d'une zone de droit devant sa classe. Ne pas hésiter à accentuer le balisage afin de le rendre plus voyant, par exemple en le matérialisant : pose d'une frise sur le mur, de scotch par terre... On peut aussi l'annoncer (« zone calme à 10 mètres »). Choisir une couleur qui sera aussi celle de l'écriture des panneaux. Ces affiches sont aussi (voire uniquement) à destination des collègues, mais on peut les présenter à l'élève afin qu'il sache que, si un adulte arrive, il sera informé. Dans la mesure du possible, on pourra associer l'élève à la confection ou à la mise en place des panneaux, et lui apprendre à se placer dessous lors de questions.

**Les élèves se calment ici
sans parler.**

Zone autorisée

**Bonjour.
Je suis en train de me calmer.
Je n'ai pas besoin d'aide.
Merci.**

Retour au calme en cours...



CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°60

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

Thème : L'Education au développement durable dans le parcours citoyen

Références :

Texte 1 : Education au Développement Durable - Ressource Eduscol Juin 2019

Texte 2 : 8 axes d'actions et 1 accord-cadre avec l'Agence française pour la biodiversité
Education.gouv.fr – Communiqué de presse Jean-Michel Blanquer 05/06/2019

Texte 3 : Charte de l'environnement - Conseil constitutionnel 2004

Description de la situation :

Les enjeux de l'enseignement du développement durable dans la formation du futur citoyen.

Questions posées au candidat :

- Vous ferez le lien entre l'éducation au développement durable, le parcours citoyen et les enjeux écologiques.
- Vous illustrerez votre réflexion d'une part par un exemple de scénario en Cycle 2 et d'autre part par un exemple d'action en Cycle 3 en lien avec le conseil école collège.

Texte 1 : Education au Développement Durable - Ressource éducol Juin 2019

L'éducation au développement durable

L'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques. Transversale, elle figure dans les programmes d'enseignement. Enseignants et personnels d'encadrement y sont formés et l'intègrent dans le fonctionnement des établissements.

Le développement durable est adopté par le ministère chargé de l'Éducation nationale dans son acception classique comme étant **une démarche de rétablissement d'équilibres dynamiques entre l'environnement, le monde social, l'économie et la culture**. Partant de cette définition fondée sur l'interaction entre ces différents domaines, l'éducation au développement durable (EDD) est **une éducation transversale**, qui intègre les enjeux du développement durable dans les nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire et aux programmes d'enseignement disciplinaires du collège et du lycée général, technologique et professionnel. L'EDD croise explicitement les autres éducations transversales, dont l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation à la santé, les enseignements artistiques et culturels. Enfin, le parcours citoyen et le parcours santé sont particulièrement favorables à la prise en compte des enjeux du développement durable.

Comprendre les enjeux du développement durable pour agir en citoyen responsable

La compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques, sociales et culturelles doit aider les élèves à mieux percevoir :

- l'interdépendance des sociétés humaines et du système Terre
- la nécessité de faire des choix informés et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres
- l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale

L'École s'engage dans la dynamique des Objectifs de développement durable - Agenda 2030

Depuis la publication des 17 objectifs de développement durable (ODD), dont "Une éducation de qualité pour tous », par les Nations Unies en 2015, ces derniers font l'objet d'appropriations nationales sous la forme des "Agendas 2030". Les ODD font l'objet d'une dynamique d'appropriation forte et rapide par les collectivités territoriales, le monde de l'entreprise et les associations. Les ODD confèrent une nouvelle dimension à l'éducation au développement durable, et un sens planétaire à la mission propre à l'Éducation nationale.

- Les objectifs du développement durable, c'est quoi ?
- Qui est concerné ?
- Quelle est la contribution de la France aux ODD ?

Texte 2 : Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse se mobilise en faveur du climat et de la biodiversité : 8 axes d'actions et 1 accord-cadre avec l'Agence française pour la biodiversité - Education.gouv.fr – Communiqué de presse Jean-Michel Blanquer 05/06/2019

Le 5 avril dernier, à l'invitation de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, les 60 élus du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) ont débattu des enjeux climatiques et environnementaux avec Brune Poirson, secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de la Transition écologique et solidaire, Emmanuelle Wargon, secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de la Transition écologique et solidaire, et Gabriel Attal, secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Cette rencontre ponctuait les deux journées de travaux menées par les élus du CNVL à Paris afin de réunir les conclusions des débats lancés dans tous les lycées de France, animés par les Conseils de la vie lycéenne, puis synthétisés au niveau de chaque Conseil académique de la vie lycéenne. Cette restitution avait permis aux ministres de prendre connaissance des préoccupations, des pistes de réflexions et des propositions d'actions des lycéens portant sur le changement climatique, le

développement durable et la biodiversité ; afin de proposer aujourd'hui un accompagnement concret de ces initiatives lycéennes déployées sur le territoire.

Deux mois après le dialogue avec les lycéens, le ministre s'engage sur 8 axes d'accompagnement et d'actions :

- 1- Faire de chaque école et établissement un lieu ouvert à des activités liées à la biodiversité** telles que l'installation de ruches, de nichoirs à oiseaux, de plantation d'arbres, de jardins bio, ou encore de plates-bandes fleuries, souvent en lien avec les collectivités territoriales et le tissu associatif, comme le Réseau École et Nature, ou le programme 'éco-école' de l'association Teragir.
- 2- Identifier un binôme d'éco-délégués par collège et par lycée, avec un objectif : 20 000 éco-délégués en 2020.** Les instances collégiennes et lycéennes (CVC, CVL, CAVL, CNVL), ainsi que les maisons des lycéens doivent permettre l'engagement en faveur du développement durable en identifiant un binôme paritaire d'éco-délégués volontaires pour proposer des actions au sein du collège et du lycée et/ou en lien avec les autres établissements du territoire. Ces binômes d'éco-délégués seront élus, au collège et au lycée parmi les membres du conseil de vie collégienne/lycéenne, ainsi qu'au sein du conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) et du conseil national de la vie lycéenne (CNVL).
- 3- Consacrer une séance annuelle complète des Conseils académiques de la vie lycéenne et du Conseil national de la vie lycéenne et du CNVL aux thématiques du développement durable.** Les académies, les écoles et les établissements scolaires, ainsi que les instances lycéennes sont encouragés à élaborer des opérations et des actions éducatives avec leurs partenaires, ou à profiter des opportunités offertes par l'actualité européenne ou internationale.
- 4- Intégrer les élus lycéens aux comités de pilotage académiques de l'éducation au développement durable.** Présidé par le recteur et animé par les coordonnateurs académiques de l'EDD 2030 (Éducation au Développement Durable 2030), ce comité regroupe les différents acteurs de cette éducation transversale, ainsi que les partenaires des projets territoriaux de développement durable, de lutte contre le changement climatique et de préservation de la biodiversité. Il définit les priorités annuelles, assure leur communication et le pilotage de la politique académique d'EDD 2030.
- 5- Engager les écoles et les établissements dans une démarche de développement durable vers la labellisation E3. Cela passera par leur engagement dans les enseignements, la vie scolaire, la gestion et le bâti et différents partenariats. Objectif fixé : 10 000 écoles et établissements labellisés en 2022.** Le label ministériel E3D est parfaitement compatible avec d'autres labels portés par certains partenaires, qui valorisent le travail mené conjointement. L'organisation de la labellisation est du ressort des académies, à partir du cahier des charges national.
- 6- Étudier le changement climatique et la biodiversité dans les nouveaux programmes du lycée et enrichir ceux de l'école et du collège.** Au lycée, les enjeux de changement climatique et de biodiversité sont présents tant dans le programme d'enseignement scientifique, qui sera commun à tous les élèves de la voie générale, que dans l'enseignement de spécialité de sciences de la vie et de la Terre en classe de première, dans le thème « Enjeux contemporains de la planète ». Une mission sera confiée au Conseil Supérieur des Programmes afin d'identifier et de renforcer les éléments ayant trait au développement durable, au changement climatique et à la biodiversité dans les programmes d'enseignement de l'école et du collège.
- 7- Intégrer les enjeux du développement durable dans TOUS les diplômes des voies technologiques et professionnelles.** Depuis le Grenelle de l'environnement de 2007, les compétences et savoirs spécifiques concernant la transition écologique et énergétique (notamment sobriété et efficacité énergétique, énergies renouvelables, innovation technologique ou réduction et tri des déchets) sont progressivement intégrés à l'ensemble des référentiels de diplômes professionnels (métiers du bâtiment, du bois, maintenance automobile, électrotechnique, services à la personne). Désormais, les enjeux de développement durable et de transition écologique et énergétique feront pleinement partie du cahier des charges de la rénovation et de la création de tous les diplômes professionnels.
- 8- Créer, dès la rentrée 2019, un prix "EDD 2030" pour soutenir les meilleurs projets menés dans les écoles, collèges et lycées.** Un appel à projets pédagogiques national sera lancé à la prochaine rentrée scolaire, à destination de l'école primaire, du collège et du lycée général,

technologique et professionnel. Il aura trait aux enjeux de lutte contre le changement climatique, de préservation de la biodiversité, par le biais de projets portant, entre autres, sur les économies d'énergie, la lutte contre le gaspillage.

Un accord cadre avec l'agence française pour la biodiversité

Ce mercredi 5 juin, Jean-Michel Blanquer et Christophe Aube, directeur général de l'Agence française pour la biodiversité (AFB), ont signé un accord-cadre pour former la jeunesse sur les enjeux de protection de la biodiversité, alors que 500 000 à 1 million d'espèces sont amenées à disparaître dans les prochaines décennies, selon les scientifiques de l'IPBES, le GIEC de la biodiversité, qui se sont réunis à Paris le mois dernier.

Cet accord-cadre a donc pour objectif de former et mobiliser la jeunesse autour des enjeux de protection du vivant. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et l'AFB vont mettre en commun leurs expertises et compétences respectives pour fournir aux enseignants des contenus liés aux enjeux de préservation de la biodiversité.

Un calendrier d'actions ambitieux :

Dès cette année ce partenariat va porter sur des actions concrètes :

- Déploiement du réseau d'aires marines et terrestres éducatives ;
- Elaboration d'un kit pédagogique biodiversité à destination du primaire ;
- Organisation d'un appel à projets pour les lycées dans le cadre du congrès mondial de la nature qui se tient à Marseille en 2020 ;
- Incorporation de contenus biodiversité au sein des outils d'éducation à l'environnement et au développement durable déployés par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

À propos de l'Agence française pour la biodiversité

Créée le 1er janvier 2017, l'Agence française pour la biodiversité est un établissement public du ministère de la Transition écologique et solidaire. Elle exerce des missions d'appui à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de la connaissance, la préservation, la gestion et la restauration de la biodiversité des milieux terrestres, aquatiques et marins.

Texte 3 : Charte de l'environnement – Conseil constitutionnel de 2004

Le peuple français, Considérant :

- Que les ressources et les équilibres naturels ont conditionné l'émergence de l'humanité ; Que l'avenir et l'existence même de l'humanité sont indissociables de son milieu naturel ; Que l'environnement est le patrimoine commun des êtres humains ;
- Que l'homme exerce une influence croissante sur les conditions de la vie et sur sa propre évolution ;
- Que la diversité biologique, l'épanouissement de la personne et le progrès des sociétés humaines sont affectés par certains modes de consommation ou de production et par l'exploitation excessive des ressources naturelles ;
- Que la préservation de l'environnement doit être recherchée au même titre que les autres intérêts fondamentaux de la Nation ;
- Qu'afin d'assurer un développement durable, les choix destinés à répondre aux besoins du présent ne doivent pas compromettre la capacité des générations futures et des autres peuples à satisfaire leurs propres besoins,

Proclame :

Article 1er

Chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé.

Article 2

Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement.

Article 3

Toute personne doit, dans les conditions définies par la loi, prévenir les atteintes qu'elle est susceptible de porter à l'environnement ou, à défaut, en limiter les conséquences.

Article 4

Toute personne doit contribuer à la réparation des dommages qu'elle cause à l'environnement, dans les conditions définies par la loi.

Article 5

Lorsque la réalisation d'un dommage, bien qu'incertaine en l'état des connaissances scientifiques, pourrait affecter de manière grave et irréversible l'environnement, les autorités publiques veillent, par application du principe de précaution et dans leurs domaines d'attributions, à la mise en œuvre de procédures d'évaluation des risques et à l'adoption de mesures provisoires et proportionnées afin de parer à la réalisation du dommage.

Article 6

Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. A cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social.

Article 7

Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement.

Article 8

L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte.

Article 9

La recherche et l'innovation doivent apporter leur concours à la préservation et à la mise en valeur de l'environnement.

Article 10

La présente Charte inspire l'action européenne et internationale de la France.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du système éducatif

SUJET N°61

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

Thème : L'éducation aux médias et à l'information dans le parcours du citoyen

Références :

Texte 1 : L'éducation aux médias et à l'information et la stratégie numérique Ressource Eduscol
Mis à jour le 26 juin 2019

Texte 2 : L'esprit critique - Jérôme Grondeux, inspecteur général Histoire et Géographie
ressource - Ressource Eduscol 2016

Description de la situation :

Les enjeux d'une éducation aux médias et à l'information dans la formation du futur citoyen.

Questions posées au candidat :

- Vous ferez le lien entre le parcours citoyen et l'éducation aux médias et à l'information en insistant sur les enjeux du développement de l'esprit critique.
- Vous illustrerez votre réflexion par un exemple de scénario en Cycle 3 en lien avec le conseil école-collège.
- L'éducation aux médias et à l'information implique la pratique de l'oral. Commentez.

L'éducation aux médias et à l'information et la stratégie numérique – cycles 1, 2 et 3

Une éducation aux médias et à l'information renforcée

Inscrite dans la loi de refondation de l'École, l'éducation aux médias et à l'information contribue à préparer les élèves d'aujourd'hui à devenir les citoyens de demain. Apprendre à chercher une information et à en identifier la source, comprendre les mécanismes de fabrication de l'information et de l'image, émettre soi-même de l'information, doivent permettre à chacun d'apprendre à exercer librement son jugement.

L'éducation aux médias et à l'information est une composante du parcours citoyen qui se met en place à l'École à la rentrée 2015.

L'éducation aux médias et à l'information à l'ère du numérique

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est un élément indispensable pour préparer à l'exercice de la citoyenneté en démocratie. Inscrite dans la loi d'orientation du 8 juillet 2013, elle doit répondre aux nouveaux besoins liés à la multiplication des usages de supports et réseaux numériques par les élèves. Elle comporte en particulier une éducation aux droits et devoirs associés à ces pratiques culturelles et sociales.

Une priorité au cœur de la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République

À la suite des attentats de janvier 2015, l'éducation aux médias et à l'information a été renforcée, avec pour objectifs l'éducation à la citoyenneté et la transmission, à l'École, d'une culture de la presse et de la liberté d'expression.

Les démarches éducatives visant à permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents médias, et en particulier de l'Internet, seront développées et encouragées.

Ces démarches doivent faciliter leur participation et leur engagement dans un parcours citoyen. Elles impliquent non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi la mise en place de méthodes actives, leur permettant de rechercher, de produire eux-mêmes et de publier avec les outils numériques.

Le Conseil supérieur des programmes a été saisi pour décliner cet objectif dans les programmes scolaires de chaque cycle.

Le développement des médias scolaires et des partenariats avec les médias professionnels

La création de médias scolaires et d'outils d'information citoyens dans chaque école et établissement est fortement encouragée. Pour cela, le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi) apportera son soutien et ses compétences dans l'accompagnement de la mise en place de ces projets. Dans chaque académie, un coordonnateur Clemi sera affecté à cette mission à plein temps. Le partenariat avec des professionnels jouera un rôle essentiel. À travers de nouvelles conventions, les médias s'engagent aux côtés du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour développer des programmes et des outils pédagogiques, et multiplier les interventions de professionnels de la presse et des médias dans l'École.

La plateforme M@gistère

Dispositif de formation continue tutorée et interactive conçu pour les enseignants du premier et du second degré, [M@gistère](#) est un des onze nouveaux services pour faire changer l'École avec le numérique.



Parmi l'ensemble des parcours proposés, certains sont en lien avec l'EMI, notamment :

- **Maîtrise de l'identité numérique (parcours national)**

Le parcours vise à sensibiliser les enseignants à travailler les notions d'identité numérique, de respect de soi et de sa vie privée, en prenant en considération les notions de droits d'auteurs et de développement de l'esprit critique vis-à-vis des contenus numériques.

- **Éduquer au numérique (Domaine 2 du B2i) (parcours mutualisé, académie de Versailles)**

Cette formation vise à sensibiliser aux enjeux de la maîtrise des TUIIC et de l'Internet. Les objectifs sont : se questionner sur les droits et les devoirs entourant les usages du numérique ; prendre connaissance des droits et devoirs correspondant aux usages du numérique à l'école.

- **Éducation aux médias et à l'information – un enjeu citoyen (parcours mutualisé, Canopé)**

Ce parcours permet aux enseignants, à partir d'exemples concrets : de comprendre ce que recouvre l'Éducation aux médias et à l'information (EMI), de clarifier les notions et les enjeux, d'encourager la mise en œuvre d'activités pédagogiques d'éducation aux médias avec leur classe.

Pratiques pédagogiques autour de l'EMI

Concours pour un usage responsable d'internet du 14 décembre au 15 avril : le

ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche lance, en partenariat avec la CNIL, un concours national qui a pour but de développer une éducation aux usages responsables d'Internet dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Les classes participantes produiront un court film d'animation image par image sur l'une des thématiques suivantes :

- *le respect des droits des personnes*
- *la protection de sa vie privée*
- *les traces laissées sur Internet*



PrimTICE, le portail des TICE pour l'école primaire

S'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux

Dans le cadre de la 26^{ème} semaine de la presse et des médias, des élèves de CM2 découvrent les clés pour décrypter l'information sur internet : connaissance de son traitement dans la presse, prise de conscience des règles de prudence sur internet et sur les réseaux sociaux, repérage de fausses informations...

Les risques sur les réseaux sociaux

Réalisation d'affiches destinées aux autres élèves de l'école pour sensibiliser et convaincre des risques liés à l'usage d'Internet et des réseaux sociaux. La lecture de ces affiches permettra l'explicitation de la charte d'usage des TIC.

PrimTICE



Le portail *Prim à bord*

Espace consacré au numérique pour les professionnels du premier degré, le [portail](#) rassemble les sites et services numériques existants aux niveaux national et académique. Il propose également l'accès direct aux services métiers et permet aux enseignants de s'informer de l'actualité numérique et de préparer la classe.

Texte n° 2 :

L'esprit critique - Jérôme Grondeux, inspecteur général Histoire et Géographie Eduscol

L'esprit critique : un ensemble d'attitudes et de procédés

"L'esprit critique est une des grandes ambitions de notre système éducatif. On cherche à le promouvoir, on cherche à le développer, toujours. **L'esprit critique n'est pas quelque chose que l'on posséderait définitivement pour tous les domaines.** C'est plutôt une attitude, une manière de procéder, une manière de voir et une dynamique. Chacun d'entre nous essaie d'avoir le plus d'esprit critique possible sur un domaine qui soit le plus étendu possible.

Si l'on devait définir l'esprit critique, et effectivement on doit s'en faire une idée pour arriver à le promouvoir parmi nos élèves, on pourrait le définir par un **ensemble d'attitudes et par un ensemble de procédés, d'habitudes que l'on prend dans notre manière d'aborder les choses.**

Curiosité, lucidité et modestie

La première de ces attitudes, peut-être une des plus importantes en tout cas, c'est la **curiosité**. L'esprit critique est quelque chose qui cherche à connaître. **Le mot "critique" peut parfois donner l'impression que l'esprit critique est quelque chose de négatif.** Mais par exemple en Histoire, critiquer un document ce n'est pas le disqualifier, c'est rechercher l'intérêt qu'il a et ce qu'il peut nous apprendre d'intéressant, ce qu'il peut nous apprendre avec un certain degré de certitude. Donc **la curiosité, le fait de chercher à comprendre le monde qui nous entoure, à connaître, est quelque chose de déterminant.**

Cette curiosité doit aller de pair avec une certaine **lucidité**, c'est-à-dire qu'il faut avoir tout à fait conscience de ce que l'on sait et de ce que l'on ne sait pas. Pour avoir de l'esprit critique dans un domaine, et bien il faut avoir un certain nombre de connaissances sur ce domaine. Quelqu'un qui ne sait pas comment fonctionne un moteur à explosion n'aura jamais, par exemple, d'esprit critique en mécanique automobile. Il sera obligé de croire tout ce qu'un spécialiste lui dit sans se poser aucune question. S'il veut avoir cet esprit critique, il devra se former. **Savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on ne sait pas, c'est quelque chose de très important.**

Ensuite il y a, ce qui va avec cette lucidité d'ailleurs, une certaine attitude que l'on pourrait dire de **modestie générale** : avoir une pleine conscience du fait que le monde est vaste et très complexe, et que nos connaissances sont limitées. Qu'on essaie toujours de les faire progresser, qu'on essaie toujours d'avoir des connaissances qui soient les meilleures possibles mais que l'étendue des choses à connaître et la complexité du monde, sont un défi permanent. Et je pense que **croire toujours avoir le dernier mot sur une question est sans doute quelque chose qui anesthésie totalement l'esprit critique.**

Une attitude d'autonomie et d'écoute

L'esprit critique suppose deux choses qui doivent se compléter : l'**autonomie** et l'**écoute**.

L'autonomie c'est la capacité, comme on le dit souvent, à penser par soi-même. C'est-à-dire à pouvoir éventuellement penser différemment des gens qui vivent avec vous, différemment de notre milieu. On cherche à avoir un point de vue personnel, à se fonder un point de vue personnel. Mais en même temps **l'esprit critique n'est pas quelque chose de totalement solitaire. On pense aussi avec les autres. Et donc il y a une dimension de dialogue et d'écoute qui est fondamentale.** Dialoguer, mais aussi savoir ce que peuvent nous apporter les autres en terme de connaissances. Quand je parlais tout à l'heure de « se former dans un domaine pour avoir de l'esprit critique », ça suppose aussi qu'on soit attentif aux connaissances des autres, qu'on échange, qu'on soit capable de se former, de se les approprier.

Toutes ces attitudes ne sont pas des prérequis, elles se forment continuellement par l'exercice de la pensée, exercice quotidien.

Savoir prendre son temps

Ces attitudes se traduisent et sont en même temps renforcées par des manières d'aborder les choses et des manières de connaître, en prenant son temps. Ne pas se presser d'avoir une interprétation, une idée. Savoir comprendre avant de juger. Savoir même, parfois, suspendre son jugement pour un temps. Se méfier de ce que l'on pensera a priori d'un certain domaine. Parfois, sur certaines questions particulièrement compliquées, on n'est pas obligé de finir par trancher. On laisse des questions ouvertes. **L'esprit critique suppose de prendre son temps, de prendre le temps de la réflexion, de prendre le temps de se former.** Et donc c'est une exigence particulièrement forte dans une société qui est très marquée par l'immédiat de la communication.

L'enjeu de la prudence

Dans la mise en œuvre de l'esprit critique, il y a aussi la notion de **prudence**. Je dois savoir quelle est la source d'une information. Et donc prendre l'habitude de la chercher. Aussi, le fait de **comprendre comment se construisent les connaissances, comment se construit une science, comment se construit une hypothèse scientifique**, c'est très important puisque comme j'ai besoin des connaissances des autres pour pouvoir exercer mon esprit critique, je dois savoir quand et où je peux accorder raisonnablement ma confiance.

Distinguer faits et interprétations

Il y a aussi, dans la mise en œuvre de l'esprit critique, quelque chose qui me semble fondamental : **savoir distinguer entre le fait et l'interprétation, entre ce qui relève des faits établis, des faits prouvés et ce qui relève de la manière dont on explique les faits.** En Histoire, on peut discuter très longtemps pour savoir si ce qui a dominé chez les combattants de la première guerre mondiale était l'imprégnation d'une culture de guerre, ou s'ils ont plutôt combattu parce qu'ils étaient face à une contrainte physique très forte. Ces interprétations sont importantes mais on sait bien ce qui s'est passé pendant la première guerre mondiale. On sait où les gens se sont battus, combien il y a eu de morts, combien il y a eu de batailles de façon satisfaisante.

Accepter le débat des interprétations

Toutes ces interprétations, il faut également en accepter la confrontation. Or, cela ne veut pas dire que toute opinion doit être immédiatement discutée. Mais quand une interprétation est construite avec un minimum de sérieux, on sait qu'on arrive toujours à plusieurs interprétations sérieuses possibles. Et **il faut savoir écouter les interprétations qui ne sont pas les siennes, débattre, il faut savoir**

comparer les interprétations. C'est donc une dimension de pluralisme qui est extrêmement importante dans l'esprit critique. Et on retrouve ce que l'on disait tout à l'heure, c'est-à-dire que l'esprit critique n'est pas une pratique solitaire. C'est aussi quelque chose qui se joue dans la société.

Pourquoi travailler avec les élèves sur l'esprit critique?

Débattre sur les différentes interprétations, cela ne veut pas dire que toutes les interprétations se valent ; cela veut dire que l'on va savoir les trier entre elles. On va être apte, on essaie d'être apte, à aller vers les interprétations qui nous semblent correspondre à l'expérience. C'est particulièrement vrai en science mais cela peut se retrouver dans d'autres domaines. On cherche des interprétations qui éclairent, qui permettent de comprendre, qui prennent en compte la totalité de ce que nous arrivons à connaître.

Et puis, il faut aussi savoir distinguer parmi toutes les idées que nous développons ce qui relève d'une interprétation qu'on va tester par l'expérience et ce qui relève de nos opinions. Nos opinions elles sont utiles, elles sont importantes, elles nous définissent souvent. Mais nos opinions expriment beaucoup nos valeurs et nos préférences. Et **il faut donc savoir quand nous sommes face à une interprétation que l'on va confronter à l'expérience et quand nous sommes face à des opinions qui expriment nos préférences.**"

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°62

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

Thème : L'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes
dans le système éducatif

Références :

Texte 1 : Condorcet (1790) SUR L'ADMISSION DES FEMMES AU DROIT DE CITÉ

Texte 2 : Extraits du site du journal « Le Monde » : « La théorie du Genre c'est quoi ? » (par Samuel Laurent, mise à jour le 10/03/2014)

Texte 3 : Les enjeux de l'égalité filles-garçons « Eduscol » Mise à jour 28/11/2019

Description de la situation :

La transmission des valeurs de la république et l'égalité hommes-femmes.

Questions posées au candidat :

- En quoi la question de l'égalité hommes-femmes est-elle fondamentale dans une société républicaine ?
- Sous quelles formes pensez-vous organiser une démarche pédagogique pour rentrer dans cette éducation au principe de l'égalité ?

Texte 1 : Condorcet (1790) SUR L'ADMISSION DES FEMMES AU DROIT DE CITÉ

L'habitude peut familiariser les hommes avec la violation de leurs droits naturels, au point que, parmi ceux qui les ont perdus, personne ne songe à les réclamer, ne croie avoir éprouvé une injustice.

Il est même quelques-unes de ces violations qui ont échappé aux philosophes et aux législateurs, lorsqu'ils s'occupaient avec le plus de zèle d'établir les droits communs des individus de l'espèce humaine, et d'en faire le fondement unique des institutions politiques.

Par exemple, tous n'ont-ils pas violé le principe de l'égalité des droits, en privant tranquillement la moitié du genre humain de celui de concourir à la formation des lois, en excluant les femmes du droit de cité ? Est-il une plus forte preuve du pouvoir de l'habitude, même sur les hommes éclairés, que de voir invoquer le principe de l'égalité des droits en faveur de trois ou quatre cents hommes qu'un préjugé absurde en avait privés, et l'oublier à l'égard de douze millions de femmes ?

Pour que cette exclusion ne fût pas un acte de tyrannie, il faudrait ou prouver que les droits naturels des femmes ne sont pas absolument les mêmes que ceux des hommes, ou montrer qu'elles ne sont pas capables de les exercer.

Or, les droits des hommes résultent uniquement de ce qu'ils sont des êtres sensibles, susceptibles d'acquérir des idées morales, et de raisonner sur ces idées. Ainsi les femmes ayant ces mêmes qualités, ont nécessairement des droits égaux. Ou aucun individu de l'espèce humaine n'a de véritables droits, ou tous ont les mêmes ; et celui qui vote contre le droit d'un autre, quels que soient sa religion, sa couleur ou son sexe, a dès lors abjuré les siens.

Texte 2 : Extraits du site du journal « Le Monde » : « La théorie du Genre c'est quoi ? » (par Samuel Laurent, mise à jour le 10/03/2014)

La « théorie du genre » est avant tout une invention de ses détracteurs.

Ce qui existe, ce sont les « gender studies », venues des Etats-Unis. Un champ d'études universitaires né dans les années 1960, en parallèle du développement du féminisme. Son propos : étudier la manière dont la société associe des rôles à chaque sexe. Exemples : « pourquoi les hommes font moins le ménage », « pourquoi une femme mécanicienne ou un homme sage-femme paraissent insolites », etc.

L'un des postulats de ces études était de distinguer le « genre », la construction sociale (les filles aiment le rose, les garçons le bleu) du sexe physique. D'où le recours croissant à l'utilisation du terme « genre », par exemple pour dénoncer les « stéréotypes de genre ».

Ce qui n'existe pas : Mais il n'y a pas de « théorie » au sens idéologique ou scientifique du terme, pas de programme secret ou caché visant à « manipuler » les enfants.

Pourquoi dit-on qu'elle est « enseignée dans les écoles » ?

La dénonciation des dangers de la « théorie du genre » n'est pas neuve : dès 2011, la sphère catholique traditionaliste partait en guerre contre l'introduction de cette notion de « genres » dans les manuels de Sciences de la vie et de la Terre (SVT) de première. En réalité, ce fantasme d'une « idéologie du genre » est venu des Etats-Unis et des groupes ultraconservateurs, qui ont inspiré leurs homologues en Europe. En réalité, la loi prévoit l'enseignement de l'égalité homme-femme à l'école depuis 1989, et des cours

d'éducation sexuelle sont prévus à l'école depuis une loi de 2001.

On n'enseigne donc aucune « théorie du genre » dans les écoles, même si des réflexions sont menées autour des questions d'égalité homme-femme par nombre d'acteurs, dont les syndicats. Les « anti » citent ainsi régulièrement une étude du syndicat Snuipp sur la question, en général sans préciser qu'il s'agit d'une réflexion syndicale et pas du programme officiel.

Qu'est-ce que les « ABCD de l'égalité » ?

C'est la nouveauté de l'année 2013 : l'éducation nationale teste, dans 600 classes de 275 écoles, de la maternelle au CM2, des séquences pédagogiques sur les questions d'égalité homme-femme, les « ABCD de l'égalité ». Ils ne parlent pas de sexualité et donc encore moins d'homosexualité. Ils consistent en des séries d'exercices et d'activités destinés à interroger sur les rôles masculin et féminin en société : pourquoi les filles jouent à la poupée et les garçons au ballon, etc

Source : http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/02/26/theorie-du-genre-dix-liens-pour-comprendre_4372618_3224.html

Texte 3 : Les enjeux de l'égalité filles-garçons « Eduscol » Mise à jour 28/11/2019

L'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale.

La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024) : Le 28 novembre 2019, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse et la secrétaire d'état en charge de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations signent **une nouvelle convention pour l'égalité dans le système éducatif**.

Celle-ci engage, pour une durée de cinq ans, tous les ministères ayant la responsabilité de politiques éducatives (le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ; le ministère des armées ; le ministère de la culture ; le ministère de l'agriculture et de l'alimentation).

Les objectifs

La présente convention désigne comme objectif prioritaire **une approche globale de l'éducation à l'égalité** et est porteuse d'une vision partagée : la réussite de tous et toutes - élèves, apprentis ou étudiants - qui est au cœur de la mission du service public, suppose que l'École porte à tous niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société.

La convention interministérielle 2019-2024 dégage cinq grands axes d'intervention :

Un pilotage de la politique de l'égalité au plus près des élèves et des étudiants ;

La formation de l'ensemble des personnels ;

La transmission d'une culture de l'égalité et du respect mutuel ;

La lutte contre les violences et cyber violences sexistes et sexuelles ;

Une politique d'orientation en faveur d'une plus grande mixité des filières et métiers.

Le texte a vocation à être décliné dans tous les territoires, sous la responsabilité des recteurs et rectrices, en offrant un cadre aux différents réseaux territoriaux, notamment celui des chargés de mission académiques pour l'égalité filles-garçons. Il s'agit de favoriser la mise en œuvre et le déploiement d'actions partenariales au plan local et, suivant les spécificités des territoires, avec les collectivités locales, le monde de l'entreprise,

le secteur de la santé et du social ou encore les associations.

Une obligation légale

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. C'est le sens des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation qui disposent que l'École contribue, à tous les niveaux, à **favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes**, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à **la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes.**

La loi du 8 juillet 2013 est venue rappeler que la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès la formation dans les écoles élémentaires. Elle a en outre introduit **un nouvel enseignement moral et civique**, qui « fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de la laïcité » (article L. 311-4 du code de l'éducation). Elle a enfin inscrit dans **les missions des écoles supérieures du professorat et de l'éducation celle de « sensibiliser l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations »** (article L. 721-2 du code de l'éducation)

Concrètement, **l'action du ministère en matière d'égalité s'inscrit dans le cadre de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024).** Au sein de la DGESCO, un bureau de l'égalité et de la lutte contre les discriminations est chargé du suivi de la mise en œuvre de cette convention, des relations interministérielles et interinstitutionnelles, des relations avec les associations ainsi que de l'animation d'un réseau national de chargé-e-s de mission académique.

Les organismes partenaires

Les associations **"Femmes et mathématiques"**, **"Femmes et sciences"**, **"Femmes ingénieurs"** interviennent en milieu scolaire dans l'objectif d'encourager, chez les jeunes filles, les vocations pour les carrières scientifiques et technologiques, en améliorant notamment la connaissance des filières et des métiers. Elles proposent des rencontres avec des femmes engagées dans les carrières scientifiques.

L'association **"Elles bougent"** fait découvrir, par un dispositif de marrainage, les métiers d'ingénieures et techniciennes de l'automobile, de l'aéronautique, du spatial, du transport ferroviaire, du maritime et de l'énergie.

L'association française des femmes diplômées des universités (AFFDU) organise chaque année un concours au sein des écoles et des établissements scolaires dénommé "Les Olympes de la parole".

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°63

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

Thème : L'enseignement des savoirs fondamentaux à l'école

Références :

Document n° 1 : Circulaire de rentrée 2019, les priorités pour l'école primaire. Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019 parue au BOEN n°22 du 29 mai 2019

Document n° 2 : PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans.
Évaluation des acquis des élèves - Note d'information DEPP- N° 17.24 - décembre 2017

Document n° 3 : Extrait du rapport : « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques » ; Cédric Villani et Charles Torossian, 12 février 2018

Description de la situation :

L'enseignement des savoirs fondamentaux à l'école revêt une importance particulière dans le contexte des évaluations internationales.

Questions posées au candidat :

- Qu'est-ce qu'un savoir fondamental à l'école élémentaire ?
- Comment construire la continuité des apprentissages pour favoriser la maîtrise des apprentissages fondamentaux ?
- Quelle pédagogie mettre en place pour lutter contre les inégalités scolaires ?

Document n° 1 : Circulaire de rentrée 2019, les priorités pour l'école primaire. Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019 parue au BOEN n°22 du 29 mai 2019

[...] L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) et des premiers éléments de mathématiques (compter, calculer, résoudre des problèmes), dans le cadre général que constituent les programmes et les recommandations qui les accompagnent.

1. Des évaluations pour faire réussir les élèves

Les évaluations nationales en CP et CE1 ont été construites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) à partir d'orientations définies par le Conseil scientifique de l'éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), en associant des professeurs des écoles, des maîtres formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale. La mobilisation de l'ensemble des professeurs et des cadres dès la rentrée scolaire 2018 a été le facteur déterminant pour la réussite des évaluations. Dans un souci d'amélioration continue, les modalités de passation des évaluations et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications substantielles pour faciliter leur mise en œuvre à la rentrée scolaire 2019. Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de repérer le mieux les éventuels obstacles à la réussite des élèves. Les analyses des résultats et les fiches-ressources pour l'accompagnement des élèves, disponibles sur Éduscol, ont été également construites en prenant appui sur les travaux de professeurs et de chercheurs. Elles invitent à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques ciblées pour conduire un accompagnement personnalisé auprès des élèves et les aider à dépasser leurs difficultés. Tout professeur de CP et de CE1 saura en tirer des bénéfices pour ses élèves, que ce soit par sa réflexion pédagogique personnelle et en équipe, ou par des temps de formation et d'accompagnement mis en place par l'institution.

Chaque école, circonscription et département doit faire l'analyse détaillée des résultats de ces évaluations pour structurer un projet pédagogique et un volet formation qui l'accompagne nécessairement. À la rentrée scolaire 2019, comme en 2018, tous les professeurs de CP et de CE1 assureront la passation des évaluations nationales pour leurs élèves. Afin de mettre plus rapidement à disposition des professeurs les résultats complets, le calendrier a été adapté. Les passations auront lieu du 16 au 28 septembre 2019. Les saisies pourront être réalisées du 16 septembre au 11 octobre. Les professeurs pourront disposer des résultats de leurs élèves à compter du 7 octobre, en même temps que des fiches à destination des parents. Une attention particulière sera accordée à la communication des résultats aux parents qui doit être assurée pour chaque élève de CP et CE1.

2. Cibler des priorités stratégiques du CP au CM2

De l'analyse de l'ensemble des résultats de ces évaluations passées en 2018-2019 sur le territoire français ressortent les priorités d'enseignement ci-dessous. Elles impliquent une réflexion professionnelle soutenue et des dispositifs de formation fortement priorisés dans tous les départements.

1. En CP.

En mathématiques, les élèves s'approprient les nombres par la manipulation, le jeu et le calcul mental au quotidien. Ils s'exercent en particulier sur les compléments à 10 et la soustraction. Le rythme d'apprentissage doit être suffisamment soutenu pour que les nombres jusqu'à 100 soient abordés au plus tard en quatrième période d'année scolaire. Les élèves apprennent à résoudre des problèmes mathématiques et mobilisent le sens des quatre opérations.

En français, dès le début de l'année, l'enseignement des relations entre graphèmes et phonèmes est intensif et systématique. L'enjeu de cette classe est de conduire au plus vite les élèves à automatiser les procédures de décodage, à accéder à une lecture autonome et à une compréhension de ce qu'ils lisent. Leur compréhension sera d'autant plus précise qu'un vocabulaire riche aura été acquis à l'école maternelle. L'enseignement de la lecture et de l'écriture implique un travail quotidien d'au moins deux heures, une grande régularité, une gestion rigoureuse du temps et du rythme, avec, deux à trois fois par jour, des phases courtes et denses d'usage du code. L'enseignement de l'écriture des lettres, du geste graphique

approprié, est une nécessité pour tous les élèves et implique rigueur, patience et régularité. Les compétences de compréhension à l'oral - écoute, mémoire, dialogue - sont développées par l'étude de textes variés lus par le professeur. Dès que l'élève sait déchiffrer, il convient aussi de travailler la compréhension de l'écrit sur des phrases simples, puis complexes et, enfin, des textes lus par lui-même. La lecture à haute voix, notamment la fluence, est une compétence travaillée au quotidien dès le début du deuxième trimestre. Elle permet d'atteindre l'objectif d'une lecture d'au moins 50 mots à la minute en fin de CP. Il est en effet pleinement démontré que la fluence de lecture est la condition d'une bonne compréhension du texte. On ne doit donc jamais opposer les objectifs de fluence et de compréhension, mais au contraire leur permettre de se renforcer mutuellement.

2. En CE1

En mathématiques, dans la continuité des enseignements menés en classe de CP, la connaissance des nombres est à consolider, notamment par le calcul mental et la mémorisation des faits numériques. La compréhension des quatre opérations conduit à résoudre des problèmes de plus en plus variés, et notamment des problèmes à deux ou plusieurs étapes
En français, l'élève poursuit un apprentissage toujours très structuré de la lecture, de l'écriture (geste graphique, copie, dictée, rédaction), et du vocabulaire. Il finalise l'étude des sons complexes. Les activités de décodage et d'encodage se poursuivent sur des temps courts et réguliers par l'écriture de mots et de phrases dictés, par la production de textes courts. L'élève enrichit encore ses compétences de compréhension à l'oral et à l'écrit, à partir de textes riches et diversifiés. La fluence continue de faire l'objet d'un travail très régulier.

3. En CE2

En français, la lecture à voix haute demeure une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance. Les textes lus par l'élève sont de plus en plus longs. L'étude de la langue est quotidienne : elle est mise au service de la compréhension et de la production écrite de l'élève
En mathématiques, le calcul mental continue à renforcer la maîtrise de la numération décimale, par l'entraînement et la mémorisation de résultats et de procédures. La résolution de problèmes à une ou plusieurs étapes continue à faire l'objet d'un enseignement quotidien.

4. En CM1 et CM2

En français, la lecture et l'écriture continuent d'être enseignées avec toute l'attention nécessaire, en veillant à consolider les automatismes (dictée quotidienne sous ses différentes formes, copie de leçons) et en poursuivant le développement de la compréhension et de la production, à l'oral comme à l'écrit. L'étude de la langue fait l'objet d'enseignements soutenus et réguliers pour renforcer les compétences des élèves.

En mathématiques, le calcul et la résolution de problèmes, notamment multiplicatifs, sont les priorités. Les nombres décimaux et les fractions sont abordés dès les deux premières périodes de l'année scolaire de CM1.

Dans tous les niveaux de l'école élémentaire

La vie en classe et à l'école, les situations d'apprentissage et les modalités de travail favorisent le respect, la coopération et la confiance. L'organisation des emplois du temps garantit rythme, intensité et régularité des apprentissages sur l'ensemble de la journée. Deux heures par jour sont dédiées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les recommandations pour l'enseignement du français - grammaire, vocabulaire, parcours d'un lecteur autonome - et des mathématiques - calcul mental, résolution de problèmes - restent des leviers pour fixer des objectifs d'enseignement. [...]

Jean Michel Blanquer,
Ministre de l'Education nationale.

Document n° 2 : PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans. Évaluation des acquis des élèves - Note d'information DEPP- N° 17.24 - décembre 2017

L'étude internationale PIRLS 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France).

Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points).

Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans.

Les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (- 22 points) que celles des textes narratifs (- 6 points).

Les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (- 21 points) que les plus simples (Prélever et Inférer, - 8 points).

Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

- Un score supérieur à la moyenne internationale, mais nettement en retrait de celui des pays de l'Union européenne
- Surreprésentation des élèves français dans le groupe le plus faible
- 6 % des élèves français n'atteignent pas le niveau le plus élémentaire de PIRLS
- Avantage aux filles
- Baisse significative des résultats par rapport aux cycles précédents
- En quinze ans, une baisse marquée sur les textes informatifs...
- ...et sur les processus de compréhension les plus complexes
- Plus de temps consacré au langage qu'ailleurs en Europe
- Des activités pour aider à la compréhension de l'écrit moins fréquentes en France

Document n° 3 : : Extrait du rapport : « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques » ; Cédric Villani et Charles Torossian, 12 février 2018

[...] Depuis une douzaine d'années, les résultats de nos élèves en mathématiques ne cessent de se dégrader, y compris pour les meilleurs d'entre eux. C'est ce que montre l'enquête internationale Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), même si elle mesure surtout des connaissances ou compétences de base. Il est permis de s'interroger sur les scores qu'obtiendraient nos élèves si l'on s'avisait de comparer leurs performances sur des questions plus fines, avec celles des élèves de pays plus performants (Asie du Sud-Est, Pologne, Roumanie, Hongrie, etc).

L'évaluation Timss 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study) n'est pas meilleure, elle place tout simplement la France au dernier rang des 19 pays participants. À juste titre le monde politique s'en inquiète et pointe une urgence : remédier à une situation socialement et économiquement calamiteuse qui, si elle n'est pas corrigée, obère notre avenir.

Les évaluations nationales confirment encore ce constat inquiétant. Ainsi, l'enquête Cedre1 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) révèle des acquis très fragiles à la fin du primaire. On y apprend que 42,4 % des élèves ont une maîtrise fragile des

mathématiques, voire de grandes difficultés. Multiplier 35,2 par 100 représente ainsi un obstacle majeur pour la moitié des élèves en fin de primaire.

Cette fragilité en mathématiques perdure par la suite, puisque l'enquête JDC2 (2014) montre qu'un jeune français sur dix est en difficulté dans l'utilisation des mathématiques de la vie quotidienne. Dit autrement : 10 % des jeunes Français souffrent d'un handicap dans la réalisation d'activités quotidiennes dès que les nombres sont en jeu, ce qui entrave la réalisation de leurs projets personnels (création d'entreprises, etc.).

Les résultats nationaux et internationaux successifs mettent en évidence une fraction croissante des élèves se situant aux niveaux les plus faibles des échelles de performance. À cela s'ajoute l'incapacité de notre système à réduire les inégalités qui en résultent sur l'ensemble de la population scolaire (indépendamment des déterminismes sociaux).

Cette incapacité tient aussi à la défaillance dans le repérage et la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves, ainsi qu'à une propension à mettre en avant des facteurs externes pour expliquer ces troubles. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIÈME ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°64

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

Thème : Les devoirs à la maison

Références :

Texte 1 : Les devoirs à la maison, point final, Louise Cuneo, Le Point.fr, publié le 18/10/2012

Texte 2 : Le travail des élèves pour l'école dehors de l'école, Avis du HCcéé N° 15 - mai 2005 (extraits)

Texte 3 : Comment aider mon enfant dans son travail personnel ? École élémentaire
Guide pratique d'accompagnement à la scolarité - Fiche familiale N° 5 (observatoire-réussite-educative.fr)

Texte 4 : Le travail à la maison : question pédagogique, question sociale, question politique, Philippe Meirieu publié le 28/03/2012, sur huffingtonpost.fr

Description de la situation :

Les pratiques professionnelles qui engagent l'élève dans un travail personnel.

Questions posées au candidat :

- À partir des documents fournis, pouvez-vous préciser la place que les devoirs tiennent à l'école primaire et celle qu'ils devraient avoir ? Pourquoi un tel écart ?
- Quels sont les risques que les devoirs à la maison font courir aux élèves, comment les éviter ?
- Quels sont les dispositifs qui favorisent un accompagnement à la scolarité ?

Texte 1 : Les devoirs à la maison, point final, Louise Cuneo, Le Point.fr, publié le 18/10/2012

Le rapport sur la refondation de l'école préconise la fin du travail à la maison. Une véritable petite révolution en perspective. [...] Cela signifie la suppression effective des devoirs à la maison. Voilà qui a le mérite d'être clair. Pourtant, le travail écrit à la maison est d'ores et déjà officiellement supprimé depuis 1956. Mais la loi n'a jamais été appliquée, si bien qu'aujourd'hui cette décision prend des allures de véritable révolution.

Équité et efficacité

Sur le papier, cette réforme est censée réduire les inégalités sociales qui existent entre les élèves : tous ne bénéficient pas de petits cours particuliers ou de parents présents le soir pour accompagner les devoirs. "C'est beaucoup d'injustice entre les enfants de France, beaucoup de fatigue et au total pas beaucoup de réussite", a estimé le ministre de l'Éducation, Vincent Peillon, la semaine dernière sur RTL.

Pour Patrick Rayou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII, la fin des devoirs à la maison relève en effet de l'équité entre les élèves de différentes classes sociales, mais aussi de l'efficacité relative de ce type de travail. "Les outils dont on a besoin pour travailler ne sont pas enseignés et ne peuvent pas l'être par des cours de méthodologie générale : c'est au moment où on en a entre les élèves. Besoin que l'on peut apprendre les gestes intellectuels utiles", explique Patrick Rayou. Et de donner à titre d'exemple les devoirs de vacances, cette habitude "typiquement française" qui creuse les écarts

Pressions

Autre aspect fondamental pour Patrick Rayou : si les élèves n'acquièrent pas de réflexes de travail utiles en faisant leurs devoirs, les enseignants ne voient pas non plus travailler leurs élèves. Certes, les contrôles permettent en effet de constater un résultat final, mais l'élève se retrouve face à lui-même lorsqu'il effectue son travail. Un cas de figure qui ne se poserait plus si le travail se faisait au sein même de l'école. "Si les devoirs étaient encadrés par les enseignants, ou par du personnel formé pour leur faire des retours, le résultat ne serait pas le même", note le chercheur.

Mais si les devoirs sont à ce point inutiles, pourquoi diantre n'ont-ils alors pas été relégués aux oubliettes depuis belle lurette ? Pour Patrick Rayou, "il y a une pression de l'ensemble des acteurs sociaux pour conserver ces devoirs". Les acteurs économiques d'abord, qui profitent du marché du soutien scolaire (plus de 75 millions d'euros de chiffre d'affaires en 2011-2012 selon une étude du cabinet Xerfi). Mais aussi les parents, qui voient dans le travail à domicile l'occasion de s'immiscer dans la vie scolaire de leur enfant. Selon un sondage Ifop réalisé début octobre pour Radio Alouette, 68 % des Français seraient ainsi opposés à la suppression du travail à la maison.

"Vasistas ouvert sur l'école"

Sans compter les enseignants, qui passent pour des fumistes s'ils ne sont pas prescripteurs, ou pour des acharnés inconscients de la fatigue des écoliers s'ils en donnent trop. Un peu comme des médecins qui n'établiraient pas d'ordonnance à l'issue de la visite d'un patient, ou qui prescriraient "trop" de médicaments pour un simple rhume. L'orientation choisie par les professeurs ne satisfait d'ailleurs souvent pas les parents, qui se servent du travail à domicile comme d'un moyen de pression sur le corps professoral. "Ce vasistas ouvert sur l'école permet aux parents d'avoir conscience de ce que fait leur progéniture la journée. Les devoirs sont, avec les notes, les seuls éléments qui sortent de l'espace scolaire et l'unique moyen pour eux de montrer qu'ils sont présents aux côtés de leurs bambins", remarque Patrick Rayou. [...]

Texte 2 : Le travail des élèves pour l'école dehors de l'école, Avis du HCéé N° 15, mai 2005 (extraits)

[...]

Des dispositions immédiates devraient être prises s'agissant des devoirs et leçons :

Une phase d'appropriation et d'exercice individuels des savoirs et savoir-faire est essentielle pour la réussite des apprentissages. Il est donc indispensable que les instructions pédagogiques, qui accompagnent les programmes, donnent des orientations explicites en matière de finalités et de charge de travail des leçons et des devoirs écrits, des résultats attendus de ceux-ci et des critères d'évaluation à leur appliquer, et que ces orientations soient effectivement mises en œuvre par les maîtres et qu'ils s'assurent qu'elles sont comprises par les élèves. Ces orientations doivent évidemment être différenciées selon les degrés et les cycles d'enseignement, et leur mise au point doit être l'occasion d'éclaircir la question des devoirs écrits dans le premier degré.

- Cette mise en œuvre ne peut être individuelle et il est tout aussi indispensable que les leçons et devoirs fassent l'objet d'une coordination entre disciplines dans les établissements. Leur organisation et la charge de travail qu'ils impliquent pour les élèves et, plus globalement, l'ensemble des exigences à l'égard des élèves et le temps de travail total que cela implique pour eux, devraient être une des questions envisagées, discutées et réglées collectivement et dans la transparence par les équipes pédagogiques. Les inspecteurs chargés de circonscription du premier degré, comme les chefs d'établissement devraient y veiller.

- Donner des orientations claires au sujet des devoirs et leçons permettrait par ailleurs de rendre plus explicites les finalités et les modalités des actions d'accompagnement à la scolarité – qui contribuent à l'équité du système éducatif – de mieux les articuler avec l'école et de préciser les conditions d'évaluation de leurs effets. [...]

...le Haut Conseil considère qu'il ne faut pas tolérer plus longtemps des dérives qui entretiennent, voire creusent, les inégalités.

Laisser les élèves et leurs familles seuls face aux devoirs et leçons est source d'iniquité. Le recours croissant à des aides extérieures à la scolarité, payantes mais financées pour une part par des avantages fiscaux, en témoigne. Cela ne peut laisser indifférents les responsables du système public d'éducation qui ne sont pas dépourvus de moyens d'action en la matière. La question qui se pose est en effet celle de la finalité du service public d'éducation : « faire réussir tous les élèves » ce n'est pas « faire réussir certains mieux que d'autres ».

- La réussite scolaire suppose la maîtrise d'un ensemble diversifié de savoirs disciplinaires, mais aussi une maîtrise de savoir-faire, de techniques, de méthodes pour apprendre, mémoriser, faire « vite et bien », qui sont inégalement enseignées à l'école, mais qui jouent un rôle de plus en plus important au fur et mesure qu'on avance dans la scolarité. Le succès des cours particuliers tient à l'attention qu'ils attachent à les développer chez les élèves.

- Cette dimension doit être explicitement prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des apprentissages et des progressions scolaires par les enseignants. L'acquisition de méthodes d'apprentissage et l'aide au travail personnel font partie de leurs tâches et doivent être explicitement intégrées au temps scolaire. Elles doivent d'abord se construire dans la classe, et il faut ensuite organiser, au sein de l'école et avec des personnels compétents, un temps et un lieu pour l'exercice et l'entraînement.

Texte 3 : Comment aider mon enfant dans son travail personnel ? École élémentaire Guide pratique d'accompagnement à la scolarité - Fiche familiale N° 5 (observatoire- réussite - educative.fr)

Les enfants, après la classe, doivent s'entraîner à la lecture. Ils ont parfois des poésies et des leçons à apprendre. Ce travail de mémorisation peut comporter une phrase à écrire, une liste de mots. L'enseignant peut également demander des recherches documentaires et des collectes de documents. Chaque enfant a son rythme personnel pour réaliser ces tâches, qui diffère même de celui de ses frères et sœurs.

Cinq raisons pour lesquelles le travail personnel, demandé à l'enfant par l'école, est une source de préoccupation pour les parents

- C'est une contrainte (tous les jours ou presque) ; c'est quelquefois long à faire ; parfois peu compatible avec la vie de la famille (sorties, fêtes de famille, départ en fin de semaine, résidences alternées...)
- Les parents peuvent se sentir en difficulté devant ce qui est demandé à leur enfant ;
- Les exercices deviennent de plus en plus ardues ;
- Si l'enfant ne comprend pas ou si le parent ne se sent pas capable d'expliquer, il peut y avoir des tensions, des colères, des déceptions ;
- Il est difficile de ne pas manifester son inquiétude ou son exaspération devant des échecs.

Pourquoi le travail personnel est-il important ?

- La régularité de l'entraînement permet de fixer les connaissances, de mémoriser ;
- Le travail personnel demandé à l'enfant permet à ceux qui accompagnent sa scolarité de suivre ce qui est fait à l'école et d'observer où en est l'enfant : il constitue un lien entre les familles et l'école.

Pistes pour l'action – ce que les parents peuvent faire

Organiser un cadre de travail

- Favoriser le travail personnel grâce à une heure régulière pour les devoirs, au même endroit, radio et télévision éteintes ; le cadre rassure l'enfant, le calme facilite sa concentration ; préparer le cartable en fonction de l'emploi du temps est important : les cahiers, la trousse, les ciseaux ; faire tailler les crayons, reboucher les feutres, retrouver les fournitures ; vérifier régulièrement (au début de l'année au moins une fois par semaine) ;
- Lors des petites vacances, laisser l'enfant se reposer, sans travail supplémentaire en dehors de ce qu'a recommandé l'enseignant ; avant l'été, dans les grandes classes (CE2, CM1, CM2), demander à l'enseignant conseil sur l'intérêt d'acheter un cahier d'activité et encourager l'enfant à le remplir dans les quinze derniers jours (pour qu'il se souvienne de l'année passée et se prépare à reprendre l'école).

Rassurer l'enfant en lui montrant la cohérence entre la famille et l'école

- Demander à l'enseignant, lors de la réunion des parents d'élèves du début de l'année, de préciser le travail personnel qu'il attend des enfants et ce qu'il souhaite que les parents fassent ; si on ne peut pas être présent, s'efforcer de rencontrer le professeur à un autre moment pour bénéficier des informations ;
- Participer aux réunions que l'école organise, si c'est possible, et penser à prendre les informations, par exemple auprès d'autres parents, si on ne peut s'y rendre ;
- Respecter les demandes du professeur (le matériel, le crayon ou le bic, le cahier ou le classeur) : cela rassure l'enfant ;
- L'enseignant fait des demandes de fournitures précises pour faciliter l'acquisition du soin, du rangement, pour des raisons pédagogiques ; toutefois, si ces demandes paraissent difficiles à satisfaire (trop nombreuses, trop chères), prendre contact avec une association de parents d'élèves ;
- Éviter de critiquer les méthodes de l'école devant l'enfant (les désaccords entre adultes le perturbent) ; penser à demander à l'enseignant, au directeur, les raisons de telle ou telle manière de faire.

Encourager, soutenir

- Avoir confiance dans les capacités de son enfant ;
- Comprendre que se tromper est partie intégrante de l'apprentissage : résister à l'envie de faire à la place de l'enfant ;
- Accueillir positivement les questions de l'enfant : « Tu ne sais pas ce que veut dire ce mot ? On va regarder ensemble dans le dictionnaire ; on va se renseigner » ; manifester de l'intérêt pour ce qu'il fait, pour ce qu'il expérimente, pour ce qu'il apprend ;
- Si on ne peut pas être présent au moment du travail personnel de l'enfant, en parler avec lui : « Qu'est-ce tu avais à faire aujourd'hui ? C'était difficile ? C'était intéressant ? » « Tu peux me raconter l'histoire que tu as lue ? » ; l'enfant se sent soutenu dans sa scolarité si le parent s'en préoccupe ;
- Si l'on choisit de faire accompagner la scolarité de l'enfant par un frère ou une sœur plus âgés, par une association (activité gratuite ou très accessible) ou dans un centre social, continuer, pour le soutenir, à parler avec lui de son travail, ainsi qu'avec les responsables ;

- Encourager l'enfant à exprimer sa curiosité, ses sentiments, ses envies et se donner le temps de l'écouter. [...]

Des signaux d'alerte

- Si l'enfant passe beaucoup de temps à faire son travail personnel, paraît fatigué, inquiet : peut-être y a-t-il trop de travail à faire ? Examiner la situation avec d'autres parents de la classe ;
- Si l'enfant a beaucoup de mal à faire ce qui lui est demandé ou obtient de mauvais résultats : en parler à l'enseignant ; en parler avec d'autres parents (d'autres enfants peuvent être dans la même situation) ; se créer des interlocuteurs de confiance parmi sa famille, ses voisins, ses amis, les parents d'élèves, les associations ; des aides et des conseils peuvent être apportés ;
 - si l'école fait des propositions vis-à-vis des difficultés de l'enfant, aller aux rendez-vous ; ne pas hésiter à se faire accompagner ; poser des questions ; se faire expliquer les choses ; demander des conseils ; le réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASED) peut aider l'enfant

Texte 4 : Le travail à la maison : question pédagogique, question sociale, question politique, Philippe Meirieu publié le 28/03/2012, sur huffingtonpost.fr

La question des devoirs à la maison est, [...] extrêmement sensible. Elle suscite plus que de l'intérêt : de véritables passions. C'est qu'elle touche, tout à la fois, à l'institution scolaire - par définition distanciée des intérêts individuels - et à la famille - bien légitimement préoccupée de l'avenir singulier de ses propres enfants. Elle articule une dimension publique - celle d'une école pour toutes et tous - et une dimension privée - celle de la construction par chaque enfant, avec ses parents, de sa trajectoire personnelle. Elle interroge le rôle respectif des enseignants - transmettre démocratiquement des savoirs - et celui des parents - accompagner particulièrement leurs enfants et veiller sur leur avenir...

Aussi, pour tenter d'avancer sur cette problématique, il convient de poser quelques jalons stabilisés, comme autant de thèses offertes au débat et pouvant servir d'objets de discussion entre parents et enseignants aussi bien dans le champ scolaire que dans le champ politique...

1- La question des "devoirs à la maison", en particulier à l'école primaire, pose, d'abord, un problème d'équilibre de vie pour l'élève. Alors que chacun s'accorde sur le fait que les journées de travail scolaire sont trop longues, que les élèves sont fatigués et manquent de sommeil, il n'est pas très raisonnable d'en rajouter... au risque d'accroître l'échec contre lequel on cherche à lutter. Il convient donc de travailler sur l'équilibre des journées et, plus globalement, de l'année scolaire afin de permettre un développement harmonieux de l'enfant.

2- Au collège et au lycée, cette question renvoie à l'hégémonie du travail scolaire dans l'emploi du temps de certains enfants. [...] Il convient donc d'être mesuré et de travailler, entre professeurs et avec les familles, sur la manière de favoriser l'investissement des élèves, de manière équilibrée, entre toutes les activités nécessaires à la construction de leur personnalité. Il n'est pas possible que "chacun tire de son côté", sans réflexion globale et au détriment de l'élève.

3- Dans tous les cas, le travail scolaire à la maison pose la question de la nature de ce qui est demandé à l'élève en dehors de la classe et du rôle de l'école et des parents dans l'acquisition des méthodes de travail. En effet, quel que soit le travail en question (devoir ou leçon), il n'est pas possible de s'en remettre à une capacité innée ou à l'aide des familles (particulièrement inégalitaire). Apprendre un poème, faire une narration ou une dissertation, rédiger un compte rendu, dessiner une carte... tout cela n'est pas inscrit dans les gènes. Donc, ou bien, du temps est pris en classe pour apprendre concrètement à réaliser cela, ou bien on renvoie à l'inégalité des accompagnements familiaux ou des structures d'aide extrascolaire. Et, en externalisant ainsi ce qui est déterminant pour la réussite scolaire, on compromet la vocation démocratique de l'école. Il convient donc, pour le moins, d'afficher un principe fondamental : tout ce qui est proposé comme travail personnel "à la maison" doit avoir fait l'objet d'un apprentissage méthodique en classe sous le contrôle de l'enseignant. Et cela, à tous les niveaux et tous les âges.

L'école doit apprendre aux élèves à travailler et ne pas les assigner à une écoute plus ou moins active, avant de les envoyer "faire leur travail" ailleurs... Au risque de se comporter comme un professeur d'éducation physique qui dicterait en cours les règles du basket et donnerait le match à faire à la maison !

4- Plus globalement, l'éducation consiste, bien sûr, à aider l'enfant à accéder à l'autonomie, à la capacité de travailler tout seul. « Aide moi à faire tout seul », disait la pédagogue Maria Montessori. Cela nécessite, tout à la fois, un travail en classe (cette autonomie doit faire l'objet d'une formation sous l'œil vigilant du maître qui « met l'élève au travail ») et un travail à l'extérieur de la classe qui permette à l'élève de réutiliser seul et à sa propre initiative ce qu'il a appris. Dans ce cadre, et dès lors que c'est strictement préparé, encadré et régulé, le « travail à la maison » (on devrait dire, en réalité, « le travail hors de la tutelle de l'enseignant ») est une composante nécessaire de l'éducation. Mais il doit pouvoir s'effectuer sans mettre à mal les équilibres de vie fondamentaux.

5- Enfin, il faut bien reconnaître que la demande de "travail à la maison" émane souvent des parents eux-mêmes. Cette demande doit être entendue. Si elle signifie, de leur part, qu'à leurs yeux, l'essentiel de la réussite scolaire se joue en dehors de la classe, les enseignants et l'Education nationale doivent se poser sérieusement la question du sens de leur investissement individuel et collectif. Si elle signifie qu'à travers le "travail à la maison", les parents souhaitent pouvoir regarder de près la progression de leur enfant, surtout quand ils sont jeunes, cette demande doit être comprise comme un déficit d'outils et de situations de communication... et cela doit susciter une interrogation sur la place des parents à l'école, sur la nécessaire "continuité éducative" et sur les conditions d'une véritable "coéducation".

Au total, la question du travail à la maison est, on le voit, loin d'être anecdotique. C'est un enjeu fondamental, social et politique. Il faut savoir gré à ceux qui l'ont soulevée à nouveau aujourd'hui de l'avoir rappelé... et espérer que cette question fera l'objet de débats constructifs à l'avenir entre des partenaires - Education nationale, parents, enseignants, collectivités territoriales - qui doivent construire ensemble "l'école de la réussite de tous".

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIÈME ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°65

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

Thème : **Les évaluations nationales au service du 100% réussite des élèves**

Références :

Texte n°1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 Les priorités pour l'école primaire note de service n° 2019-087 du 28-5-2019

Texte n°2 : Des évaluations pour prévenir les difficultés des élèves, Franck Ramus
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/09/11092018Article636722447548387423.aspx>

Texte n°3 : Extrait de « Évaluer Pour mieux aider » p 3-5 Mai 2019
Texte collectif rédigé par le groupe de travail Évaluations & interventions du Conseil scientifique de l'éducation nationale

Texte n°4 : Utiliser les évaluations au CP et au CE1 pour faire progresser les élèves
<https://eduscol.education.fr/cid142232/evaluations-2019-2020.html>

Description de la situation :

Les élèves de CP, CE1 sont amenés à passer des évaluations. Dans chaque cas, les résultats permettront d'apprécier d'un point de vue individuel et collectif les acquis et les besoins et d'ancrer en conséquence les apprentissages des élèves durant l'année scolaire.

Questions posées au candidat :

- En quoi les évaluations nationales sont-elles des leviers pour la réussite des élèves ?
- Quelles utilisations pertinentes en faire pour les élèves, pour l'enseignant, pour l'école, en inter-cycles ?
- A quelle(s) condition(s) l'exploitation des évaluations favorisent-elles une plus grande égalité entre les élèves ?

Texte n°1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2019 Les priorités pour l'école primaire note de service n° 2019-087 du 28-5-2019

L'acquisition des savoirs fondamentaux par tous les élèves : une priorité nationale

L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) et des premiers éléments de mathématiques (compter, calculer, résoudre des problèmes), dans le cadre général que constituent les programmes et les recommandations qui les accompagnent.

1. Des évaluations pour faire réussir les élèves

Les évaluations nationales en CP et CE1 ont été construites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) à partir d'orientations définies par le Conseil scientifique de l'éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), en associant des professeurs des écoles, des maîtres formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale. La mobilisation de l'ensemble des professeurs et des cadres dès la rentrée scolaire 2018 a été le facteur déterminant pour la réussite des évaluations.

Dans un souci d'amélioration continue, les modalités de passation des évaluations et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications substantielles pour faciliter leur mise en œuvre à la rentrée scolaire 2019. Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de repérer le mieux les éventuels obstacles à la réussite des élèves. Les analyses des résultats et les fiches-ressources pour l'accompagnement des élèves, disponibles sur [Éduscol](http://eduscol.education.fr), ont été également construites en prenant appui sur les travaux de professeurs et de chercheurs. Elles invitent à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques ciblées pour conduire un accompagnement personnalisé auprès des élèves et les aider à dépasser leurs difficultés.

Tout professeur de CP et de CE1 saura en tirer des bénéfices pour ses élèves, que ce soit par sa réflexion pédagogique personnelle et en équipe, ou par des temps de formation et d'accompagnement mis en place par l'institution. Chaque école, circonscription et département doit faire l'analyse détaillée des résultats de ces évaluations pour structurer un projet pédagogique et un volet formation qui l'accompagne nécessairement.

À la rentrée scolaire 2019, comme en 2018, tous les professeurs de CP et de CE1 assureront la passation des évaluations nationales pour leurs élèves. Afin de mettre plus rapidement à disposition des professeurs les résultats complets, le calendrier a été adapté. Les passations auront lieu du 16 au 28 septembre 2019. Les saisies pourront être réalisées du 16 septembre au 11 octobre. Les professeurs pourront disposer des résultats de leurs élèves à compter du 7 octobre, en même temps que des fiches à destination des parents. Une attention particulière sera accordée à la communication des résultats aux parents qui doit être assurée pour chaque élève de CP et CE1.

Texte n°2 : Franck Ramus : Des évaluations pour prévenir les difficultés des élèves <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/09/11092018Article636722447548387423.aspx>

Franck Ramus : Des évaluations pour prévenir les difficultés des élèves

"Ce sont des « repères » qui ont pour objectif principal d'aider les enseignants à déterminer avec précision les acquis, les besoins et les progrès de chaque enfant de CP et de CE1 dans différents domaines du langage et des mathématiques. L'idée est de pouvoir intervenir au plus

vite si un enfant rencontre des difficultés d'apprentissage, afin de mieux l'aider à surmonter ces difficultés". Membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale, ayant participé à leur conception, Franck Ramus présente les nouvelles évaluations de Cp et Ce1 dans une sorte de FAQ conçue pour répondre aux inquiétudes manifestées par des enseignants.

Des tests liés à des ressources

" L'objectif des évaluations de début CP est de repérer les enfants qui, du fait de faiblesses dans certaines compétences, risquent de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. A l'issue des tests, les résultats de chaque élève seront très rapidement restitués à chaque enseignant, ce qui lui permettra de connaître les compétences et les besoins de chaque élève. Simultanément, la DGESCO mettra à la disposition des enseignants un ensemble de ressources pédagogiques qu'ils pourront utiliser de manière à aider les élèves à travailler les compétences précises pour lesquelles les tests ont identifié des faiblesses", continue-t-il.

Selon F Ramus, les évaluations "vont permettre de raccourcir le délai entre détection d'un besoin et le renforcement de l'action pédagogique" sans que l'on comprenne bien en quoi la passation de ces tests, leur saisie et le retour irait plus vite qu'une évaluation diagnostique faite par l'enseignant dans sa classe.

Texte n° 3 : extrait de « Évaluer Pour mieux aider » p 3-5 Mai 2019

Texte collectif rédigé par le groupe de travail Évaluations & interventions du Conseil scientifique de l'éducation nationale

A.1 Objectifs des évaluations nationales

Tous les acteurs se sont rapidement accordés sur la fonction de ces évaluations : identifier les besoins spécifiques de **chaque élève**, afin d'aider les enseignants à mieux adapter leurs modalités d'intervention pédagogique. Les évaluations doivent donc fournir des « repères » individuels : un panorama détaillé des acquis, des besoins et des progrès de chaque élève entre le début du CP et celui du CE1 dans différents domaines du langage et des mathématiques. L'objectif n'est donc pas de mener une énième campagne de statistiques nationales, mais d'**évaluer pour mieux aider** chaque enfant.

Le dispositif mis en place est une application de **l'approche dite « réponse à l'intervention »**. Dans cette approche, on évalue très tôt les compétences et les besoins de chaque élève, on mesure ensuite le progrès entre le début de CP et la mi-CP : autrement dit, **la réponse à l'intervention pédagogique**. Lorsqu'il est constaté qu'un élève éprouve des difficultés et ne progresse pas au rythme attendu, on intervient immédiatement par une action pédagogique ciblée. L'objectif est de prévenir les difficultés en intervenant au plus vite et en différenciant les interventions pédagogiques selon les besoins de chaque élève.

Bien sûr, tous les enseignants évaluent leurs élèves régulièrement avec des outils variés. Toutefois le nouveau dispositif utilise des épreuves issues de la recherche qui permettent de bien repérer la nature des difficultés (qui peuvent concerner les traitements visuels, phonologiques ou sémantiques, par exemple). Ces évaluations doivent permettre aux enseignants d'identifier chez chaque élève les compétences spécifiques qui demandent à être améliorées.

En outre, les informations recueillies par les enseignants dans leurs évaluations propres sont relatives à la classe, à l'établissement, au quartier et à l'académie, sans référence fixe. Le risque est d'ajuster le niveau d'exigence et les aides apportées au niveau local moyen. Seules des évaluations nationales permettent de situer chaque élève par rapport à une référence nationale, et ainsi d'avoir le même niveau d'exigence et les mêmes critères, quels que soient la région et le milieu. Grâce au dispositif national ÉvalAide, les enseignants peuvent déterminer précisément où les compétences de leurs élèves se situent, non seulement au sein

de leur classe et de leur établissement, mais également par rapport à tous les élèves français. Disposer d'une référence nationale est un moyen pour lutter contre les inégalités territoriales, et contre les inégalités dans leur ensemble.

[...]

A.3 Originalité du dispositif français

Par rapport aux dispositifs existants dans d'autres pays, trois aspects novateurs caractérisent le dispositif ÉvalAide mis en place en France.

Le premier est l'étendue des compétences mesurées. Nous avons fait le choix de ne pas nous arrêter à une seule mesure de performance, comme le décodage en lecture, mais d'inclure une multitude de compétences qui prédisent fortement la réussite ou l'échec des élèves en lecture, tout comme en mathématiques. Ceci permet aux enseignants d'avoir une photographie très précise des compétences à renforcer et leur donne des hypothèses éclairées concernant l'origine des difficultés.

Deuxièmement, nous avons fait le choix de démarrer ce dispositif au début de l'année et non pas à la fin de l'année comme au Royaume-Uni pour donner aux enseignants le temps de mettre en place des interventions pédagogiques sur toute l'année. Il ne s'agit donc pas de vérifier les acquis à la fin de l'année, mais d'alerter et d'accompagner les enseignants sur les difficultés potentielles afin de pouvoir aider l'élève bien avant qu'il se trouve en échec.

Enfin, le troisième aspect novateur est son caractère « longitudinal » : les élèves sont évalués trois fois (en début de CP, en milieu de CP et en début de CE1) ce qui permet aux enseignants d'évaluer le progrès d'un élève au cours de l'année, donc l'efficacité de la stratégie pédagogique mise en place, et de la réviser si nécessaire. Dès le début de CP, les premières évaluations donnent des indications sur le niveau et les besoins des élèves, qui permettent déjà aux enseignants d'adapter leur enseignement. Celles de mi-CP (vers la fin janvier), donnent un « point d'étape » sur les progrès des élèves. Elles permettent aux enseignants de repérer ceux qui, à l'issue du premier trimestre du CP, sont en difficulté d'apprentissage de la lecture et à identifier la nature de leurs difficultés. Comme le suggèrent les résultats de nombreuses recherches, les difficultés de ces élèves risquant de s'accroître dans le temps, il importe d'intervenir le plus tôt possible, les interventions précoces étant les plus efficaces⁶. Les évaluations de début CE1 viennent clore le dispositif en permettant de déterminer, pour chacun des élèves en difficulté, s'il est utile de poursuivre l'intervention pédagogique, s'il faut la réorienter, ou bien si elle peut être arrêtée car l'élève a développé les compétences attendues. Pour ceux qui manifestent des difficultés persistantes en CE1 malgré l'intervention pédagogique proposée, il pourra alors être envisagé un bilan et un accompagnement en s'appuyant sur le psychologue scolaire, l'ensemble des membres du réseau d'aide (RASED) ou le médecin scolaire si un bilan individuel plus poussé est nécessaire.

Texte n° 4 : Utiliser les évaluations au CP et au CE1 pour faire progresser les élèves
<https://eduscol.education.fr/cid142232/evaluations-2019-2020.html>

Utiliser les évaluations au CP pour faire progresser les élèves

Les compétences en français et en mathématiques des élèves de CP sont évaluées dans le courant du mois de septembre puis de nouveau lors d'un point d'étape en février. Ainsi, chaque professeur dispose d'un bilan individuel pour chaque élève. Des fiches ressources sont mises à disposition des enseignants pour adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves.

Des fiches ressources pour l'accompagnement des élèves

Des fiches destinées aux professeurs proposent des pistes d'analyse des résultats et de travail avec les élèves. Elles ont été élaborées par des membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) appuyée par des conseillers pédagogiques et des maîtres E. **L'en-tête de chaque fiche rappelle la compétence évaluée et le ou les exercices qui lui sont associés.**

Pour chaque compétence évaluée, les informations sont distribuées dans quatre parties distinctes :

- Pourquoi ce test ;
- Type de difficultés rencontrées généralement par les élèves ;
- Suggestions d'activités pour renforcer cette compétence ;
- Calendrier d'actions.

L'évaluation des compétences des élèves

Les évaluations CP ont été passées par tous les élèves du CP.

Elles répondent à trois objectifs :

- Donner **des repères** aux professeurs pour aider les élèves à progresser,
- Permettre d'avoir localement des éléments pour aider les inspecteurs dans le **pilotage de proximité**,
- Ajuster les **plans nationaux et académiques de formation** et proposer des ressources pertinentes.

Des fiches ressources pour l'accompagnement des élèves

Des fiches destinées aux professeurs proposent des pistes d'analyse des résultats des élèves aux évaluations et différentes activités à mettre en place en classe.

Elles ont été élaborées par des membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) appuyée par des conseillers pédagogiques et des maîtres E.

L'en-tête de chaque fiche rappelle la compétence évaluée et le ou les exercices qui lui sont associés.

Utiliser les évaluations au CE1 pour faire progresser les élèves (*même dispositif*)

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du système éducatif

SUJET N°66

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

Thème : Les évaluations nationales de CP et CE1

Références :

Texte n° 1 : Extrait de la **circulaire de rentrée 2019** (note de service B.O. n° 2019-087 du 28-5-2019)

Texte n° 2 : **Évaluations des acquis et besoins des élèves au CP** (Eduscol, Maj le 16 septembre 2019)

Texte n° 3 : **Attendus de fin d'année et repères annuels de progression** (note de service B.O. n° 2019-072 du 28-5-2019)

Description de la situation : « Transmettre les savoirs fondamentaux » est l'une des priorités de l'Education nationale. L'École porte une politique de progrès social qui consiste à donner davantage à ceux qui ont besoin de plus. Son objectif est de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite. Cela passe notamment par l'enrichissement des enseignements au collège, le développement de l'éducation artistique, culturelle et sensorielle. Ces transformations sont portées par un état d'esprit, celui de la confiance. Pour les professeurs, cela se traduit par de nouveaux outils, notamment les évaluations en CP, CE1 et 6e qui leur permettront d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les objectifs des évaluations nationales en CP et CE1 ?
- Qui est destinataire des résultats de ces évaluations ? Dans quel but ?
- Quelle utilité pour l'enseignant de connaître les résultats des élèves de sa classe ? Comment peut-il les exploiter ?
- Quel lien peut-on faire entre évaluation, respect de la personne et égalité des chances ?

Texte n° 1 : Extrait de la **circulaire de rentrée 2019** (note de service n° 2019-087 du 28-5-2019)

Pour la rentrée 2019, l'école primaire reste à la première place des priorités du Gouvernement en matière de politique éducative. C'est pourquoi cette circulaire de rentrée porte spécifiquement sur le premier degré.

L'école primaire est déterminante pour la réussite de nos élèves. En effet, l'inégale maîtrise des savoirs fondamentaux constitue l'un des principaux obstacles à la réduction des inégalités sociales. Seule une politique d'élévation générale du niveau des élèves peut donc permettre à l'École républicaine de répondre à sa mission et de lutter efficacement contre les déterminismes. En travaillant à une meilleure maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui), chaque professeur des écoles, dans son rôle de pédagogue, contribue aussi à la construction d'une société plus juste.

Pour être parfaitement efficace, cet investissement doit s'accompagner d'un meilleur suivi des progrès des élèves et d'une plus grande personnalisation pédagogique. Les programmes de l'école maternelle et de l'école primaire en donnent la trame et les objectifs. La publication de progressions annuelles permet d'offrir de solides repères à tous les professeurs. Des recommandations, notamment celles sur la maternelle et qui accompagnent la présente circulaire, permettent de nourrir la réflexion pédagogique menée par les équipes éducatives. Les évaluations de début de CP, mi-CP et de début de CE1 donnent aux professeurs des outils supplémentaires pour personnaliser davantage encore leur pédagogie et faire progresser les élèves vers ces objectifs.

L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) et des premiers éléments de mathématiques (compter, calculer, résoudre des problèmes), dans le cadre général que constituent les programmes et les recommandations qui les accompagnent.

1. Des évaluations pour faire réussir les élèves

Les évaluations nationales en CP et CE1 ont été construites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) à partir d'orientations définies par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc), en associant des professeurs des écoles, des maîtres formateurs et des inspecteurs de l'éducation nationale. La mobilisation de l'ensemble des professeurs et des cadres dès la rentrée scolaire 2018 a été le facteur déterminant pour la réussite des évaluations.

Dans un souci d'amélioration continue, les modalités de passation des évaluations et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications substantielles pour faciliter leur mise en œuvre à la rentrée scolaire 2019. Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de repérer le mieux les éventuels obstacles à la réussite des élèves. Les analyses des résultats et les fiches-ressources pour l'accompagnement des élèves, disponibles sur Éduscol, ont été également construites en prenant appui sur les travaux de professeurs et de chercheurs. Elles invitent à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques ciblées pour conduire un accompagnement personnalisé auprès des élèves et les aider à dépasser leurs difficultés.

Tout professeur de CP et de CE1 saura en tirer des bénéfices pour ses élèves, que ce soit par sa réflexion pédagogique personnelle et en équipe, ou par des temps de formation et d'accompagnement mis en place par l'institution. Chaque école, circonscription et département doit faire l'analyse détaillée des résultats de ces évaluations pour structurer un projet pédagogique et un volet formation qui l'accompagne nécessairement.

À la rentrée scolaire 2019, comme en 2018, tous les professeurs de CP et de CE1 assureront la passation des évaluations nationales pour leurs élèves. Afin de mettre plus rapidement à disposition des professeurs les résultats complets, le calendrier a été adapté. Les passations auront lieu du 16 au

28 septembre 2019. Les saisies pourront être réalisées du 16 septembre au 11 octobre. Les professeurs pourront disposer des résultats de leurs élèves à compter du 7 octobre, en même temps que des fiches à destination des parents. Une attention particulière sera accordée à la communication des résultats aux parents qui doit être assurée pour chaque élève de CP et CE1.

2. Cibler des priorités stratégiques du CP au CM2

De l'analyse de l'ensemble des résultats de ces évaluations passées en 2018-2019 sur le territoire français ressortent les priorités d'enseignement ci-dessous. Elles impliquent une réflexion professionnelle soutenue et des dispositifs de formation fortement priorisés dans tous les départements.

En CP

En mathématiques, les élèves s'approprient les nombres par la manipulation, le jeu et le calcul mental au quotidien. Ils s'exercent en particulier sur les compléments à 10 et la soustraction. Le rythme d'apprentissage doit être suffisamment soutenu pour que les nombres jusqu'à 100 soient abordés au plus tard en quatrième période d'année scolaire. Les élèves apprennent à résoudre des problèmes mathématiques et mobilisent le sens des quatre opérations.

En français, dès le début de l'année, l'enseignement des relations entre graphèmes et phonèmes est intensif et systématique. L'enjeu de cette classe est de conduire au plus vite les élèves à automatiser les procédures de décodage, à accéder à une lecture autonome et à une compréhension de ce qu'ils lisent. Leur compréhension sera d'autant plus précise qu'un vocabulaire riche aura été acquis à l'école maternelle.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture implique un travail quotidien d'au moins deux heures, une grande régularité, une gestion rigoureuse du temps et du rythme, avec, deux à trois fois par jour, des phases courtes et denses d'usage du code. L'enseignement de l'écriture des lettres, du geste graphique approprié, est une nécessité pour tous les élèves et implique rigueur, patience et régularité. Les compétences de compréhension à l'oral - écoute, mémoire, dialogue - sont développées par l'étude de textes variés lus par le professeur. Dès que l'élève sait déchiffrer, il convient aussi de travailler la compréhension de l'écrit sur des phrases simples, puis complexes et, enfin, des textes lus par lui-même. La lecture à haute voix, notamment la fluence, est une compétence travaillée au quotidien dès le début du deuxième trimestre. Elle permet d'atteindre l'objectif d'une lecture d'au moins 50 mots à la minute en fin de CP. Il est en effet pleinement démontré que la fluence de lecture est la condition d'une bonne compréhension du texte. On ne doit donc jamais opposer les objectifs de fluence et de compréhension, mais au contraire leur permettre de se renforcer mutuellement.

En CE1

En mathématiques, dans la continuité des enseignements menés en classe de CP, la connaissance des nombres est à consolider, notamment par le calcul mental et la mémorisation des faits numériques. La compréhension des quatre opérations conduit à résoudre des problèmes de plus en plus variés, et notamment des problèmes à deux ou plusieurs étapes.

En français, l'élève poursuit un apprentissage toujours très structuré de la lecture, de l'écriture (geste graphique, copie, dictée, rédaction), et du vocabulaire. Il finalise l'étude des sons complexes. Les activités de décodage et d'encodage se poursuivent sur des temps courts et réguliers par l'écriture de mots et de phrases dictés, par la production de textes courts. L'élève enrichit encore ses compétences de compréhension à l'oral et à l'écrit, à partir de textes riches et diversifiés. La fluence continue de faire l'objet d'un travail très régulier.

Texte n° 2 : Évaluations des acquis et besoins des élèves au CP (Eduscol, Maj le 16 septembre 2019)

Les évaluations CP 2019-2020

Les évaluations CP sont des évaluations nationales qui s'adressent à tous les élèves du CP.

Elles répondent à trois objectifs :

- Donner des repères aux enseignants pour aider les élèves à progresser,
- Permettre d'avoir localement des éléments pour aider les inspecteurs dans le pilotage de proximité,
- Ajuster les plans nationaux et académiques de formation et proposer des ressources pertinentes.

Présentation des évaluations

Les évaluations sont conçues par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) en collaboration étroite avec le Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), l'inspection générale (Igen) et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc). L'implication du Csen permet de bénéficier des dernières avancées de la recherche en vue d'accroître l'efficacité de ces évaluations et ainsi de mieux répondre aux besoins des élèves.

Modalités

Ces évaluations de début CP se composent de cinq séquences de 10 minutes chacune : trois en français et deux en mathématiques. Chaque élève recevra un seul livret. Pour la passation de chaque séquence, le professeur prend appui sur un protocole spécifique qui lui est fourni dans un guide.

Les compétences évaluées

A l'appui des travaux de la recherche, il est acquis que certaines compétences sont au cœur des apprentissages. Il est donc essentiel d'identifier les objectifs de progression de chaque élève dans l'acquisition de ces compétences.

En début de CP, les évaluations en français portent sur la connaissance des lettres, la manipulation de syllabes et de phonèmes et sur la compréhension de la langue orale. En mathématiques, les élèves sont évalués sur l'étude et l'utilisation des nombres jusqu'à dix (lecture, écriture, dénombrement, comparaison, position, résolution de problèmes) et en géométrie.

Traiter et utiliser les résultats pour répondre aux besoins des élèves

Dès le début des passations, le professeur saisit les réponses des élèves par l'intermédiaire de l'application nationale dédiée. Il reçoit en retour le profil de chaque élève et le profil de sa classe. Il n'est pas nécessaire de procéder à une correction préalable. Les données transmises sont anonymisées.

Les parents sont informés des résultats de leur enfant et de l'intérêt de cette évaluation afin d'offrir un enseignement personnalisé adapté aux besoins de chaque élève.

Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves

Des fiches destinées aux enseignants proposent des pistes d'analyse des résultats et de travail avec les élèves. Elles ont été élaborées par des membres du Csen, de la Depp et de la Dgesc appuyée par des conseillers pédagogiques et des maîtres E. L'en-tête de chaque fiche rappelle la compétence évaluée et le ou les exercices qui lui sont associés.

Pour chaque compétence évaluée, les informations sont distribuées dans quatre parties distinctes :

- Pourquoi ce test ;
- Type de difficultés rencontrées généralement par les élèves ;
- Suggestions d'activités pour renforcer cette compétence ;
- Calendrier d'actions.

Texte n° 3 : Attendus de fin d'année et repères annuels de progression (B.O. n° 2019-072 du 28-5-2019)

Les programmes de français, de mathématiques et d'enseignement moral et civique ont été clarifiés et ajustés au regard de l'objectif de maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) par tous les élèves. Conçus par cycle de trois ans, ils permettent de garantir la stabilité et la pérennité des apprentissages. Ils fixent les attendus de fin de cycle et précisent les connaissances et les compétences travaillées.

Les attendus de fin d'année et les repères annuels de progression doivent permettre aux équipes pédagogiques de mener un enseignement rigoureux, explicite et progressif tout au long de la scolarité obligatoire. Ils apportent une aide aux professeurs pour mieux organiser leur année. Ils offrent des références communes pour que les connaissances, compétences, notions et objets d'enseignement soient abordés de façon équilibrée tout au long des trois années de chaque cycle.

Attendus de fin d'année en français et mathématiques

Les attendus de fin d'année fixent un horizon en termes de connaissances et de compétences. Des exemples de réussite sont proposés afin d'illustrer ce que doit savoir faire l'élève de la fin du CP à la fin de la classe de 3e. Ils constituent une contribution à l'évaluation des élèves. Tout au long de l'année, des évaluations régulières sont le moyen de s'assurer de l'acquisition, par tous les élèves, des connaissances et compétences visées, mais aussi de vérifier que les compétences et connaissances travaillées lors des périodes et années précédentes sont toujours maîtrisées.

Repères annuels de progression en français, mathématiques et enseignement moral et civique

Les repères annuels de progression contribuent à la mise en place d'un enseignement structuré tout au long de chaque année du cycle en donnant, lorsque c'est nécessaire, des indications de période d'enseignement, l'année scolaire étant répartie en cinq périodes de travail séparées par quatre périodes de vacances. Ces indications doivent permettre de conduire les apprentissages avec un tempo suffisamment soutenu pour que les notions soient réinvesties au cours de l'année. Il s'agit aussi de consacrer le temps nécessaire à toutes les connaissances et compétences du programme et d'éviter que certaines d'entre elles ne soient systématiquement abordées en fin d'année.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du système éducatif

SUJET N°67

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

Thème : Les langues vivantes étrangères à l'école

Références :

Document n° 1 : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

NOR : MENE1915455N

note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

MENJ - DGESCO A1-1

Document n° 2 : Rapport : « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde », d'Alex Taylor et de Chantal Manes-Bonisseau, IGENSR, 12 septembre 2018.

Description de la situation :

L'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle est devenu une priorité éducative.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux d'un enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école maternelle ?
- Quelles démarches d'enseignement des langues vivantes étrangères mettre en œuvre à l'école maternelle ?

Document n° 1 : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

NOR : MENE1915455N note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 - MENJ - DGESCO A1-1

Le rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE). L'immense richesse perceptive des très jeunes enfants permet en effet de les sensibiliser, dès l'école maternelle, aux sonorités de différentes langues. Le rapport précise également qu'au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun. L'éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle. La présente note décline les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections.

Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;

- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle : en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.

Ces objectifs feront l'objet d'un travail en commun avec les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.

Mettre en œuvre au sein de la classe une démarche pédagogique respectueuse du développement du jeune élève. L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les plus jeunes à une autre langue que le français. Il est recommandé de s'appuyer sur un personnage fictif (marionnette, mascotte, professeur revêtant un accessoire typique, etc.).

L'usage de supports authentiques variés et adaptés aux jeunes élèves est à privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence.

Apprendre en jouant

Le jeu, au-delà du plaisir qu'il suscite, est une nécessité pour l'enfant. Puissant moteur d'apprentissage, il favorise l'attention, développe les habiletés motrices et permet à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Ainsi, jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. L'enfant, par son corps et par sa voix, par le rythme battu ou les gestes à accomplir, développe sa conscience de la notion du temps, du rythme, de la mélodie propres à une langue. On peut également s'appuyer sur des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE.

Apprendre en réfléchissant

L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu'il y a des sons en français qui n'existent pas en anglais, est-ce qu'il y a des sons en anglais qui n'existent pas en français ?) ; le professeur est alors en mesure d'observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions. De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques.

On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

Apprendre en s'exerçant

Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r /, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.

Apprendre en mémorisant et en se remémorant

Mémoriser- Les facultés mnésiques des très jeunes élèves sont également sollicitées pour introduire des comptines et chants en LVE qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes pour faciliter leur mise en mémoire.

Ce faisant, le professeur contribue à « enrichir l'imaginaire musical des enfants », en les confrontant à la diversité des univers musicaux pour exercer l'oreille, affiner l'écoute et entraîner la mémoire auditive (découverte d'instruments, d'extraits d'œuvres).

Le recours aux « boîtes à histoires », permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés, facilite également la mémorisation. On peut, par exemple, raconter d'abord en français, puis dans un second temps raconter la même histoire dans une LVE. On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique.

Se remémorer, évoquer- On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs.

C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique ouvre un parcours qui se poursuivra sur l'intégralité de la scolarité des élèves. Ces premiers jalons, posés dès la moyenne section et dont la continuité sera assurée en grande section puis au cycle 2, permettent aux élèves de débiter un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide. En cela, la participation des élèves à des projets comme la semaine des langues vivantes qui se tient chaque année au mois de mai est un moment privilégié pour mener un projet de classe ou d'école concret.

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

Document n° 2 : Rapport : « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde »,

d'Alex Taylor et de Chantal Manes-Bonisseau, IGENSR, 12 septembre 2018.

L'anglais, langue incontournable mais non unique

LA SITUATION EN EUROPE

Si les avis des scientifiques et des responsables européens convergent pour encourager les dirigeants des États membres à mettre en place des politiques favorables au plurilinguisme ou à conforter ceux qui le font déjà, un examen un peu plus précis montre que ces préconisations sont très inégalement appliquées à travers l'Europe. La demande sociale s'exprime partout haut et fort en faveur de la langue de Shakespeare transformée pour les besoins de la mondialisation en lingua franca. « J'ai d'abord appris la langue de Shakespeare à l'école, puis j'ai appris à parler anglais dans ma vie professionnelle » a commenté avec humour un haut fonctionnaire entendu par cette mission. Ce constat explique la nécessité du tournant pris depuis une quinzaine d'années, celui d'une double évolution vers plus d'anglais d'une part mais d'un anglais particulier, dit, pour simplifier de communication, qui serait différent de la langue classiquement enseignée à l'école.

Cette distinction n'a plus vraiment lieu d'être aujourd'hui que l'enseignement a évolué vers un anglais dit communicationnel, qui est une langue pratique, utilisable dans des situations réelles pour échanger avec des locuteurs de cette langue. La place de l'anglais dans le système scolaire au regard des autres langues, voire des autres disciplines, est devenue un sujet de débats d'autant plus compliqué, parfois douloureux, que la question des langues est fortement liée à celle de l'identité, individuelle et nationale. On constate en tout cas que l'efficacité immédiate prend souvent le pas sur cet idéal rêvé de plurilinguisme, ce qui explique la très forte domination de l'anglais, illustrée par un certain nombre de données sur l'enseignement des langues étrangères en Europe :

- 97,3 % des élèves étudient l'anglais au collège et 85,2 % au lycée ;
- les langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont rarement étudiées et représentent moins de 2 % des apprenants européens ;
- l'anglais est obligatoire dans environ la moitié des pays européens. C'est la première langue obligatoire aux Pays-Bas, à Malte, en Italie, au Portugal et dans la majorité des Länder allemands ;
- l'étude de deux langues étrangères est une possibilité mais pas une obligation dans de nombreux pays. C'est le cas, par exemple, de l'Espagne, une grande partie de l'Allemagne, la Slovénie, la Suède, la Norvège ;
- seuls 34,5 % des étudiants de voie professionnelle étudient deux langues étrangères, soit 20 points de moins que les élèves dans les filières d'enseignement général. [...]

Recommandation au primaire

Commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible selon les chercheurs.

Contrairement à ce que l'on peut croire, les enfants naissent avec la capacité à reproduire tous les sons du monde. Assez rapidement, exposés à notre entourage linguistique, nous désapprenons les sons qui ne nous seront pas utiles. Lorsqu'on est dans la phase « éponge », l'enfant construit un immeuble neuf chaque fois qu'il apprend une nouvelle langue. Une fois

l'âge maximal atteint, le cerveau loge les nouvelles langues dans l'architecture des immeubles déjà construits, c'est-à-dire de façon non-maternelle, avec notamment un accent. L'un des auteurs de ce rapport, passionné de langues, qui a appris le français dans des livres à partir de 11 ans et qui vit en France depuis trente-neuf ans déjà, en fournit un exemple vivant.

La majorité des pays de l'UE suivent cette préconisation d'enseignement précoce. Selon le rapport Eurydice, 83 % des enfants en primaire apprennent une langue étrangère.

L'apprentissage commence dans la majorité des pays entre 6 et 8 ans. Les jeunes enfants luxembourgeois passent 44 % de leur temps dans les cours de langues vivantes. De nouvelles recherches font part de découvertes intéressantes et inattendues. En Sarre, on a établi qu'il y a un ordre plus performant dans l'apprentissage des langues vivantes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est plus efficace d'apprendre d'abord une langue très contrastée avec sa propre langue maternelle, avant d'entamer une troisième langue.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°68

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

Thème : Les langues vivantes étrangères à l'école

Références :

Document n° 1 : Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019, *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*

Document n° 2 : Extrait du guide de l'enseignement des langues vivantes à l'école : *Oser les langues vivantes étrangères à l'école* (pages 4, 5, 6), Ministère de l'Education Nationale, juillet 2019

Description de la situation : les enjeux d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère à l'école.

Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès la Moyenne Section de maternelle. L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté.

Questions posées au candidat :

- Les langues vivantes étrangères à l'école : similitudes et différences de la démarche pédagogique à l'école maternelle et à l'école élémentaire.
- Quelles sont les compétences du Socle Commun mobilisées pour l'enseignement des langues vivantes étrangères ?
- Quels liens pouvez-vous faire entre l'enseignement des langues vivantes étrangères et la construction de la citoyenneté ?

Document n° 1 : Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

Le rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE). L'immense richesse perceptive des très jeunes enfants permet en effet de les sensibiliser, dès l'école maternelle, aux sonorités de différentes langues.

Le rapport précise également qu'au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun.

L'éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle.

La présente note décline les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections.

Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle : en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant

comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.

Ces objectifs feront l'objet d'un travail en commun avec les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.

Mettre en œuvre au sein de la classe une démarche pédagogique respectueuse du développement du jeune élève

L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les plus jeunes à une autre langue que le français. Il est recommandé de s'appuyer sur un personnage fictif (marionnette, mascotte, professeur revêtant un accessoire typique, etc.).

L'usage de supports authentiques variés et adaptés aux jeunes élèves est à privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence.

Apprendre en jouant

Le jeu, au-delà du plaisir qu'il suscite, est une nécessité pour l'enfant. Puissant moteur d'apprentissage, il favorise l'attention, développe les habiletés motrices et permet à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Ainsi, jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. L'enfant, par son corps et par sa voix, par le rythme battu ou les gestes à accomplir, développe sa conscience de la notion du temps, du rythme, de la mélodie propres à une langue. On peut également s'appuyer sur des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE.

Apprendre en réfléchissant

L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu'il y a des sons en français qui n'existent pas en anglais, est-ce qu'il y a des sons en anglais qui n'existent pas en français ?) ; le professeur est alors en mesure d'observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions.

De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques.

On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

Apprendre en s'exerçant

Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r/, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.

Apprendre en mémorisant et en se remémorant

Mémoriser - Les facultés mnésiques des très jeunes élèves sont également sollicitées pour introduire des comptines et chants en LVE qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes pour faciliter leur mise en mémoire.

Ce faisant, le professeur contribue à « enrichir l'imaginaire musical des enfants », en les confrontant à la diversité des univers musicaux pour exercer l'oreille, affiner l'écoute et entraîner la mémoire auditive (découverte d'instruments, d'extraits d'œuvres).

Le recours aux « boîtes à histoires », permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés, facilite également la mémorisation. On peut, par exemple, raconter d'abord en français, puis dans un second temps raconter la même histoire dans une LVE. On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique.

Se remémorer, évoquer - On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs.

C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique ouvre un parcours qui se poursuivra sur l'intégralité de la scolarité des élèves. Ces premiers jalons, posés dès la moyenne section et dont la continuité sera assurée en grande section puis au cycle 2, permettent aux élèves de débiter un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide. En cela, la participation des élèves à des projets comme la semaine des langues vivantes qui se tient chaque année au mois de mai est un moment privilégié pour mener un projet de classe ou d'école concret.

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

Document n° 2 : Extrait du guide de l'enseignement des langues vivantes à l'école : *Oser les langues vivantes étrangères à l'école* (pages 4, 5, 6)

Cadrage didactique

Que signifie apprendre une langue à l'école ?

À l'école élémentaire, il s'agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire. Les processus sont en effet différents de ceux qui sont à l'œuvre lorsqu'on apprend sa langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère repose sur des phénomènes parfois spécifiques, dont il faut avoir conscience pour mieux les appréhender. L'objectif de ce guide, qui se fonde sur les apports de la recherche en didactique des langues, est de les présenter de manière concrète et directement applicable par les professeurs des écoles.

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

Le cadre :

L'enseignement-apprentissage des langues vivantes en France s'appuie sur les programmes nationaux. Le Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, définit les programmes d'enseignement de langues vivantes de l'école élémentaire et du collège entrés en vigueur à la rentrée 2016, et précise que : « Les attendus en fin de cycle 3, incluant désormais la classe de sixième, sont le niveau A1 pour tous les élèves dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités selon le profil de l'élève. »

Ces cinq activités langagières sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). On distingue compréhensions de l'oral et de l'écrit, expression écrite et expression orale en continu et en interaction.

Pour chaque cycle de l'école élémentaire, les niveaux de maîtrise visés sont ceux décrits dans le CECRL. Ce document de cadrage a été publié en 2001 et un volume complémentaire a été ajouté en 2018 et sont précises de la page 18 à la page 22 du guide. Le CECRL a été rédigé, à la demande du Conseil de l'Europe, par des chercheurs qui proposent une réflexion autour de l'apprentissage,

l'enseignement et l'évaluation des langues. Ils partent d'un certain nombre de questions générales sur la communication, questions qui ont toute leur place à l'école :

Depuis 2013, l'enseignement de langue vivante est obligatoire dès le CP à raison de 54 heures par année scolaire (1 h 30 de durée hebdomadaire moyenne¹), soit 270 heures sur l'ensemble du cursus de l'école élémentaire. L'apprentissage d'une langue étrangère se poursuit au collège et celui d'une deuxième commence en 5e. L'instruction obligatoire, qui débute dès l'âge de trois ans, donne également lieu à un éveil aux langues étrangères à l'école maternelle².

1. Arrêté du 9/11/2015, JO du 24-11-2015, BO spécial du 26/11/2015

2. Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019- 086 du 28-5-2019

- *Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?*
- *Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?*
- *Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?*
- *Que faire pour aider les élèves à mieux apprendre une langue ?*

Le CECRL encourage par ailleurs les professeurs à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Pour cela, les auteurs suggèrent de se poser les questions suivantes :

- *Qui sont nos élèves et que savent-ils déjà ?*
- *Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?*
- *Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?*
- *Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?*

L'approche actionnelle est privilégiée dans l'enseignement des langues vivantes. On considère que dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire. L'élève est en action et dans une situation d'apprentissage qui est aussi une situation de communication avec autrui, autour d'un projet ou d'une tâche, même simple, à réaliser. (...)

Et le niveau en langue des professeurs ?

Certains professeurs sont à l'aise pour enseigner une langue étrangère, mais d'autres se sentent moins compétents ou moins légitimes. C'est la spécificité et la richesse des professeurs des écoles que d'être polyvalents. Une recherche, menée par Heather Hilton dans une classe de CP et une classe de CE2, montre que les élèves ayant un professeur de niveau moins avancé bénéficient d'un avantage au niveau de l'expression orale, car celui-ci produit une langue plus limitée et donc plus accessible aux débutants. En revanche, la langue plus riche et plus variée produite par un autre professeur favorise de meilleures performances en compréhension. La mise en œuvre de l'enseignement d'une langue étrangère repose ainsi sur une double compétence, langagière et didactique. C'est le niveau de maîtrise du professeur dans la langue concernée ainsi que ses notions de didactique des langues qui entrent en jeu et un bon équilibre entre les deux est sans doute préférable.

Le recours aux outils numériques est susceptible de permettre aux professeurs de se préparer de manière satisfaisante pour enseigner les langues étrangères. Car c'est bien la préparation en amont qui fait toute la différence, au niveau linguistique comme au niveau culturel.

De même, ce sont des outils utiles en classe pour diffuser des supports d'apprentissage authentiques (images et sons), c'est-à-dire issus de l'aire linguistique concernée.

Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre une langue étrangère quand on est un enfant ?

Tout dépend de quoi on parle et tout dépend de la situation. Les sciences cognitives nous apprennent que l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur les mêmes processus que ceux de la langue maternelle, en revanche c'est le contexte qui fait toute la différence. En situation d'immigration, l'enfant

ou l'adulte apprenant bénéficie d'un bain linguistique important et ses compétences se développent donc rapidement. Chez l'adulte, les capacités cognitives, qui permettent l'analyse explicite de certains phénomènes, favorisent un apprentissage analytique. Le jeune âge est plus favorable à l'acquisition d'une bonne prononciation (Asher & Garcia), mais un âge plus avancé favorise l'apprentissage des aspects morphologiques et syntaxiques (Gaonac'h).

En situation d'apprentissage institutionnel, les conditions sont différentes. Les élèves utilisent une langue de communication qui leur est commune et les temps d'exposition à la langue étrangère sont circonscrits. Le rôle du professeur dans ces moments dédiés à la langue est de mettre en place des stratégies et une progressivité qui garantissent des apprentissages.

- Elaborer une progression cohérente - Éduscol

Apprendre une langue pour communiquer ? Communiquer pour apprendre une langue ? Le CECRL a mis en avant la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions avec les autres. La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale. Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en contexte, avec une intention spécifique qui lui donne un sens (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est multimodale (on parle de canal verbal, vocal ou gestuel).

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°69

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

Thème : Les parcours éducatifs

Références :

Texte 1 : Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves
Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 – NOR : MENE1601852C - MENESR - DGESCO B3-1

Texte 2 : Le parcours citoyen de l'élève - Circulaire n° 2016-092 du 20-06-2016 NOR :
MENE1616142C - MENESR - DGESCO B3-4

Texte 3 : Parcours d'éducation artistique et culturelle - Arrêté du 1-7-2015 NOR : MENE1514630A
- MENESR - DGESCO B3-4

Description de la situation :

La notion de parcours scolaire.

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis pouvez-vous expliciter les finalités poursuivies à l'école au travers des domaines suivants, la santé, la citoyenneté, l'art et la culture ?
- Proposer un exemple d'action pédagogique mettant en jeu l'interdisciplinarité de ces différents parcours.
- Comment peut s'opérer la mise en œuvre de ces parcours au niveau de la liaison inter-cycles?

Texte 1 : Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves
Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 – NOR : MENE1601852C - MENESR - DGESCO B3-1

Enjeu primordial au sein du système éducatif, la santé, dans ses dimensions physique, psychique, sociale et environnementale, est un élément essentiel de l'éducation de tous les enfants et adolescents. Elle constitue un facteur important de leur réussite éducative. En effet, les données disponibles montrent que les inégalités de santé s'installent très précocement et que les conduites ayant une influence négative sur la santé se mettent en place dès l'enfance ou l'adolescence. Ainsi, la promotion de la santé en milieu scolaire constitue l'un des meilleurs leviers pour améliorer le bien-être et réduire les inégalités, en intervenant au moment où se développent les compétences et les connaissances utiles tout au long de la vie.

La mission de l'École en matière de santé consiste à :

- Faire acquérir à chaque élève les connaissances, les compétences et la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable en référence à la mission émancipatrice de l'école ; l'éducation à la santé est l'une des composantes de l'éducation à la citoyenneté ;
- Mettre en œuvre dans chaque école et dans chaque établissement des projets de prévention centrés sur les problématiques de santé, notamment celles susceptibles d'avoir un effet sur la réussite scolaire ;
- Créer un environnement scolaire favorable à la santé et à la réussite scolaire de tous les élèves.

L'article L. 121-4-1 du code de l'éducation dispose qu'« au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie ». Les enseignements et les actions engagées dans le cadre de la promotion de la santé à l'école relèvent de cette mission. La circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 précise les modalités de la gouvernance de la politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves ; elle prévoit notamment la mise en place d'une cellule académique, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire ou par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs.

Les actions de promotion de la santé des élèves, assurées par tous les personnels, dans le respect des missions de chacun, prennent place au sein de la politique de santé à l'école qui se structure selon trois axes : l'éducation, la prévention et la protection. Au sein des écoles et établissements scolaires, l'ensemble de ces actions de prévention, d'information, de visites médicales et de dépistage s'organise au bénéfice de chaque élève pour former un parcours éducatif de santé. Ce parcours vise à structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires. L'organisation du parcours éducatif de santé concerne toutes les écoles et tous les établissements ; son contenu est adapté aux besoins et demandes des élèves et aux ressources disponibles. La présente circulaire a pour objet de présenter les modalités de mise en place du parcours éducatif de santé aux différents échelons de l'organisation du système scolaire.

La finalité du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé permet d'explicitier ce qui est offert aux élèves en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire :

- Il structure et renforce l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de tous les élèves dans le cadre des projets d'école et d'établissement ;
- Il s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les besoins et demandes des élèves, et les ressources disponibles ;
- Il s'inscrit dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ;
- Il constitue l'un des axes du projet du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- Il trouve son expression dans un document bref, intelligible par l'ensemble des parties

prenantes, au premier rang desquelles les familles.

Le contenu du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé :

- S'appuie sur l'expérience acquise par les acteurs et vise à la reconnaître, la mutualiser et l'enrichir ;
- S'appuie sur la démarche d'analyse des besoins et des demandes des élèves, conduite dans le cadre des projets d'école et d'établissement, et pour laquelle les personnels sociaux et de santé apportent leur expertise ; les interventions éducatives en santé associées aux enseignements permettent une meilleure prise en compte des déterminants de santé liés à la réussite scolaire ;
- Peut prendre appui sur des objectifs définis au sein de la stratégie nationale de santé ;
- A une visée opérationnelle ; il décrit concrètement ce qui est mis en œuvre à destination des élèves ; il est communiqué à leurs familles dont la coopération et l'implication constituent une priorité dans la perspective d'une coéducation ;
- Précise ce qui est proposé à tous les élèves et ce qui concerne spécifiquement ceux à besoins éducatifs particuliers du fait de leur situation sociale, d'une situation de handicap ou de maladie chronique.

Les axes du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé est organisé autour de trois axes.

Un axe d'éducation à la santé

Basé sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, cet axe d'éducation à la santé décrit les compétences à acquérir à chacune des étapes de la scolarité afin de permettre à chaque futur citoyen de faire des choix éclairés en matière de santé. Dès la maternelle et pour chaque cycle sont décrites les acquisitions visées et les activités de classe effectuées par les enseignants.

Un axe de prévention

Les démarches de prévention mises en place à l'échelle de l'école et de l'établissement, associant les acteurs locaux en référence aux priorités de santé publique (agences régionales de santé, collectivités territoriales, associations, etc.), sont décrites. Cet axe de prévention présente les actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des dimensions éducatives et sociales (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple). Les démarches de prévention mobilisent les familles et les acteurs locaux. Elles peuvent donner lieu à des temps forts qui s'inscrivent dans la vie des écoles et des établissements.

Un axe de protection de la santé

Cet axe de protection de la santé, que la loi de modernisation du système de santé nomme « parcours de santé » en lien avec le médecin traitant, intègre des démarches liées à la protection de la santé des élèves mises en œuvre dans l'école et l'établissement dans le but d'offrir aux élèves l'environnement le plus favorable possible à leur santé et à leur bien-être. Ces démarches comprennent notamment :

- Des actions visant à créer un climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative ;
 - Des démarches centrées sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement, de la restauration scolaire à l'ergonomie et à la qualité de l'entretien des locaux, en lien avec les collectivités territoriales ; la question des sanitaires devra faire l'objet d'une réflexion - associant dans le second degré conseils de la vie collégienne (CVC), conseils de la vie lycéenne (CVL) - pour répondre aux besoins de santé de tous les élèves ;
 - Une description des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé comme les visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier, l'accompagnement social, les dispositifs locaux de prise en charge des enfants et adolescents (PMI, maisons des adolescents, secteur de psychiatrie, réseau « dys », etc.). [...]
-

Texte 2 : Le parcours citoyen de l'élève - Circulaire n° 2016-092 du 20-06-2016 NOR : MENE1616142C - MENESR - DGESCO B3-4

L'École est à la fois le lieu où s'acquière les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune.

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicite aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens.

Tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, où l'on apprend ensemble, dans le respect de principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres. L'élève trouve sa place dans le groupe, la classe au premier chef, sans renoncer pour autant à sa singularité. Il y apporte ses connaissances, sa culture, tout en intégrant les exigences et les objectifs communs de l'école.

Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement. Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative.

1 - Le parcours citoyen dans le cadre des enseignements

Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs, et tous les professionnels de l'éducation. Il participe, s'agissant de la scolarité obligatoire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment du domaine « La formation de la personne et du citoyen ».

En effet, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, de l'école au lycée, repose sur des principes généraux qui concourent particulièrement au parcours citoyen et favorisent :

- Des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entraide et la participation ;
- L'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages ;
- La transmission et le partage des valeurs et principes qui fondent la République et l'exercice de

la démocratie, notamment la souveraineté populaire, la laïcité, le respect de l'autre et de la différence, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des champs de la vie politique, professionnelle, familiale et sociale, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ;

- Le respect des engagements pris envers soi-même et envers les autres ;
- Un travail de réflexion autour des faits historiques qui alimentent la mémoire collective ;
- La prévention contre toutes les formes de racisme et l'ouverture interculturelle, pour que chacun s'enrichisse de la culture des autres ;
- La compréhension de l'interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen ;
- Le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ;
- La compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques, économiques et sociétaux ;
- L'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation ;
- La maîtrise et la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variés ;
- Le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux ;
- La lutte contre toute forme de manipulation, commerciale ou idéologique, et contre le complotisme.

Le parcours citoyen est donc un parcours éducatif qui vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne. À ce titre, le programme d'enseignement moral et civique permet de structurer la continuité et la progressivité des apprentissages et expériences de l'élève.

La conduite d'actions éducatives complémentaires de l'enseignement (concours, journées à thèmes, moments de débats de libre expression, d'actions de solidarité), l'organisation d'événements culturels, sportifs ou festifs engageant toute l'école et tout l'établissement, ainsi que l'exposition des travaux d'élèves prolongent les enseignements. Ce sont autant d'occasions de prendre conscience de la nécessité de respecter des règles de travail et de vie collective, toujours perfectibles, et de s'intéresser à l'actualité proche et lointaine. Les valeurs de la citoyenneté rejoignent celles de l'olympisme et peuvent s'incarner dans des projets sportifs, à visée éducative, en lien avec les fédérations scolaires : UNSS (2nd degré) et Usep (1er degré).

Ces actions combinées à celles mises en place dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours avenir et du parcours éducatif de santé créent la dynamique nécessaire à l'inclusion de chacune et de chacun dans le collectif, une attention particulière devant être accordée, dans les activités menées en classe ou hors de la classe, mais aussi dans les usages des espaces collectifs de l'école ou de l'établissement, à ce que l'égalité des droits des filles et des garçons soit respectée.

Texte 3 : Parcours d'éducation artistique et culturelle - Arrêté du 1-7-2015 NOR : MENE1514630A - MENESR - DGESCO B3-4

Principes et définitions

1. Le contexte

L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses

structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses.

L'éducation artistique et culturelle a récemment fait l'objet de plusieurs dispositions importantes qui en légitiment la place dans la formation des élèves et témoignent de la volonté de faire plus et mieux pour faire accéder tous les élèves à la culture artistique. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, en son article 10, dispose que l'éducation artistique et culturelle à l'école comprend « un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité », qui est « mis en œuvre localement » et auquel « des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent [...] être associés ». La circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013 (1) développe à destination des acteurs de l'éducation artistique et culturelle les principes et les modalités de mise en œuvre de ce parcours. Un Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, diffusé depuis l'automne 2013 (2), rassemble des éléments pratiques pour construire des projets, notamment partenariaux, en éducation artistique et culturelle et pour mettre en œuvre concrètement le parcours dans les écoles et les établissements scolaires.

Ces dispositions visent à renforcer, amplifier et mettre en cohérence les nombreux dispositifs et actions déjà développés, en réponse à certains besoins ou insuffisances. En effet, l'éducation artistique et culturelle a fait l'objet depuis de nombreuses années d'initiatives multiples, notamment la mise en place de dispositifs spécifiques et d'actions éducatives ou encore la création d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts. Pourtant, comme le rappelle le rapport annexé à la loi du 8 juillet 2013, d'importantes inégalités d'accès à la culture et aux pratiques artistiques demeurent et les publics d'élèves les plus défavorisés ne sont pas suffisamment atteints.

Par ailleurs, certains domaines artistiques trouvent difficilement leur place à l'école, particulièrement quand ils ne sont pas portés par un enseignement obligatoire. En outre, les ressources artistiques, culturelles et patrimoniales locales offrent un potentiel qui pourrait parfois être davantage et plus méthodiquement exploité pour compléter et construire la culture artistique des élèves.

Enfin, la réforme des rythmes scolaires ouvre l'offre d'activités périscolaires auxquelles les élèves peuvent avoir accès, dont une part s'inscrit dans le champ de la culture artistique. L'articulation entre l'enseignement dispensé sur le temps scolaire et les activités du temps périscolaire pourra s'inscrire dans le cadre d'un projet éducatif, en particulier le projet éducatif territorial (PEDT) qui permet aux acteurs concernés d'assurer une cohérence dans les activités proposées aux élèves et une continuité éducative, avant, pendant, et après la classe.

La nouvelle impulsion donnée à l'éducation artistique et culturelle par la mise en place d'un parcours pour chaque élève nécessite que soient énoncés des repères communs à l'ensemble des acteurs impliqués :

- En premier lieu des définitions (du champ et des objectifs de l'éducation artistique et culturelle; du parcours sous la forme duquel elle est organisée; du référentiel associé à ce parcours - voir ci-dessous I.2, 3 et 4) ;
- Puis des éléments pour la mise en œuvre du parcours (partie II) ;
- Enfin l'explicitation des grands objectifs de formation visés dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle et de repères de progression associés (partie III).

2. L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- Une **éducation à l'art**, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée : cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions

artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extras occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- Et une **éducation par l'art**, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- Des **rencontres** : rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- Des **pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- Des **connaissances** : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentirement et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

À l'école primaire et au collège, l'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements obligatoires auxquels elle ne peut pourtant se limiter. Les élèves suivent les mêmes enseignements dans différents champs disciplinaires, qui permettent de poser les premiers éléments d'une culture artistique. Dans le cadre des enseignements ou en lien avec eux, les élèves peuvent participer à des projets, souvent partenariaux et parfois fondés sur des dispositifs spécifiques et des actions éducatives.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°70

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

Thème : Les pratiques d'évaluation à l'école

Références :

Texte n°1 : Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire - Ministère de l'Education Nationale – Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016

Texte n°2 : Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves – Dossier Eduscol - Ministère de l'Education Nationale – Septembre 2019

Texte n°3 : *L'évaluation des élèves* - Conférence nationale sur l'évaluation des élèves – Rapport du jury – MEN – Décembre 2014

Description de la situation :

Les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais se limitent souvent au contrôle des performances des élèves. De par leur nature même, ces pratiques alimentent parfois et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation. En outre, elles occultent parfois l'importance des objectifs d'apprentissage, qui sont pourtant la priorité.

Questions posées au candidat :

- Quelles sont les préconisations pour mener une évaluation au service des apprentissages ?
- Quels sont les écueils à éviter dans l'évaluation des acquis des élèves ?
- En quoi l'évaluation positive participe-t-elle d'une école inclusive ?
- Comment l'évaluation peut-elle renforcer la confiance des élèves et faciliter leur insertion dans la société en tant que futurs citoyens ?

Texte n°1 : Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège

Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016

Publics concernés : les élèves de l'école primaire, les élèves de collège relevant du ministère chargé de l'éducation nationale, les élèves des établissements privés sous contrat, les élèves des établissements publics et privés sous contrat relevant du ministère chargé de l'agriculture.

Objet : évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire de la scolarité obligatoire des élèves des écoles et des collèges.

Notice : En application des dispositions de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. Le décret définit le livret scolaire de la scolarité obligatoire, qui permet un suivi des acquis scolaires des élèves tout au long de la scolarité obligatoire et qui remplace le livret personnel de compétences.

Article 1 - L'article D. 111-3 du code de l'éducation est remplacé par les dispositions suivantes :
« Art. D. 111-3.- Les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants et du respect par ceux-ci de leurs obligations scolaires définies à l'article L. 511-1.

« Cette information se fait notamment par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle, du livret scolaire à l'école élémentaire et au collège, ainsi que du bulletin et du livret scolaires dans les lycées.

« Cette information est transmise plusieurs fois par an, selon une périodicité définie par le conseil des maîtres pour l'école maternelle et élémentaire et par le conseil d'administration, en prenant en compte le nombre de réunions du conseil de classe, pour les établissements du second degré.

« L'école ou l'établissement scolaire prend toute mesure adaptée pour que les parents ou le responsable légal de l'élève prennent connaissance de ces documents. »

[...]

Article 4 - L'article D. 311-6 du même code est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. D. 311-6.- Le livret scolaire permet de rendre compte de l'évolution des acquis scolaires de l'élève. Il sert d'instrument de liaison entre les enseignants et les parents ou le responsable légal de l'élève.

« Un livret scolaire est établi pour chaque élève soumis à l'obligation scolaire définie à l'article L. 131-1. Il est créé lors de la première inscription dans une école ou un collège publics ou dans un établissement d'enseignement privé lié à l'État par contrat. Il est mis à jour lors de tout changement d'école ou d'établissement scolaire.

« Le livret scolaire peut être consulté par l'élève, par ses parents ou son responsable légal, par les équipes pédagogiques et éducatives du cycle concerné ou par celles de la première année du cycle suivant, ainsi que par le responsable de l'école ou de l'établissement scolaire dans lequel l'élève est inscrit. »

[...]

Article 8 - L'article D. 321-10 du même code est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. D. 321-10.- Les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle. L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis. Les élèves ainsi que les parents ou le responsable légal sont informés des objectifs, des modalités et des résultats de cette évaluation.

« À l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages permet de rendre compte des progrès de l'élève. Il est régulièrement renseigné par l'enseignant de la classe, selon une fréquence adaptée à l'âge de l'élève. Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1.

« Au terme de la dernière année de scolarisation à l'école maternelle, une synthèse des acquis scolaires de l'élève est établie, selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Cette synthèse est renseignée en conseil de cycle par les enseignants du cycle 1. Elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, et communiquée aux parents ou au responsable légal de l'élève.

« À l'école élémentaire, le suivi de l'évolution des acquis scolaires des élèves est assuré par le livret scolaire défini aux articles D. 311-6 et D. 311-7. »

Article 9 - L'article D. 321-23 du même code est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. D. 321-23.- Les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par l'équipe pédagogique de cycle. L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis. Les élèves ainsi que les parents ou le responsable légal sont informés des objectifs, des modalités et des résultats de cette évaluation.

« Le bilan des acquis est régulièrement communiqué à l'élève et à ses représentants légaux par le chef d'établissement ou, en son nom, par le professeur principal, ou par un membre de l'équipe pédagogique. En fonction de ce bilan, les enseignants proposent des modalités d'accompagnement afin de permettre à l'élève d'atteindre les objectifs du cycle.

[...]

Ministère de l'Éducation Nationale – Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016

Texte n°2 : Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves (Dossier Eduscol – MEN – Septembre 2019 *Présentation des modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves de la maternelle au collège*)

1 /Enjeux et objectifs de l'évaluation des acquis scolaires

L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser. Les modalités d'évaluation privilégient une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves.

Une évaluation des compétences du socle commun en cours et en fin de cycle

La maîtrise des compétences du socle commun s'évalue sur la base des connaissances et compétences fixées par les programmes d'enseignement, permettant une seule et même évaluation des acquis. Les attendus de fin de cycle précisés dans les programmes donnent aux équipes enseignantes, aux élèves et à leurs familles les repères nécessaires pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève au cours du cycle.

L'évaluation en cours de cycle

Les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes, dès lors que les connaissances et compétences acquises et celles restant à consolider avant la fin du cycle sont clairement explicitées pour les élèves et leurs parents. Les modalités d'évaluation constituent un objet de travail essentiel pour les conseils de cycle, à l'école primaire, ou pour le conseil pédagogique, au collège.

En fin de cycle

Le niveau de maîtrise de chacune des composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est apprécié selon une échelle de référence comportant quatre échelons (maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise).

Le livret scolaire unique du CP à la troisième

Pour améliorer le suivi des apprentissages, un livret scolaire de la scolarité obligatoire est créé pour chaque élève inscrit dans une école ou un collège de l'enseignement public ou privé sous contrat. Ce livret scolaire comprend des bilans périodiques, qui se substituent aux anciens livrets des écoles et aux bulletins des collèges, des bilans de fin de cycle et les attestations officielles obtenues par l'élève à l'école ou au collège.

L'application nationale "Livret scolaire unique du CP à la troisième" permet, pour la première fois, de disposer d'un outil numérique national de suivi des acquis de l'élève tout au long de chaque cycle et de l'ensemble de sa scolarité à l'école et au collège.

Les évaluations de début de CP et de CE1

Les compétences en français et en mathématiques des élèves de CP sont évaluées dans le courant du mois de septembre puis de nouveau lors d'un point d'étape en février. Elles sont à nouveau évaluées pour les élèves de CE1 dans le courant du mois de septembre. Ainsi, chaque professeur dispose d'un bilan individuel pour chaque élève. Des fiches ressources sont mises à disposition des enseignants pour adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves, en particulier concernant les thématiques prioritaires déterminées à partir des résultats de l'évaluation nationale.

L'évaluation à l'école maternelle

À l'école maternelle l'évaluation régulière des acquis des élèves constitue elle aussi un levier majeur de la réussite de chacun. Acte pédagogique à part entière, elle nécessite de la souplesse dans sa mise en œuvre pour tenir compte des différences d'âge et de maturité entre les enfants au sein d'une même classe et faire en sorte que chacun progresse et se développe harmonieusement. Deux outils sont utilisés pour rendre compte des acquis des enfants :

- un carnet de suivi des apprentissages, renseigné tout au long du cycle 1, dont l'établissement est obligatoire mais dont le format est laissé à l'appréciation des équipes enseignantes ;
- une synthèse des acquis de l'élève, établie à la fin de la dernière année de ce cycle, qui fait l'objet d'un modèle national.

2/ Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves

L'évaluation des acquis des élèves doit partir du quotidien de la classe pour observer et évaluer les progrès des élèves tout en fixant des situations d'évaluation à certains moments précis et en gardant toujours la perspective d'une évaluation constructive.

Partir du quotidien de la classe : observer pour évaluer

L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière qui ne se limite pas à des temps spécifiques. Les progrès des élèves s'apprécient au fil des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves, dans des situations ordinaires variées. Dans le quotidien de la classe, l'enseignant prélève des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis attendus des élèves. Ce suivi lui permet d'objectiver les progrès réalisés par chaque élève, son évolution et ses réussites.

Des situations d'évaluation à certains moments

À certains moments, il peut être nécessaire de concevoir des situations particulières d'évaluation pour effectuer des observations ciblées afin de mieux saisir les acquis scolaires, aussi bien les progrès réalisés que les difficultés éventuelles. Ces informations sont complémentaires des autres observations réalisées dans le cours ordinaire des apprentissages ; elles les enrichissent, mais ne peuvent s'y substituer. Lorsqu'ils s'avèrent nécessaires, ces temps d'évaluation spécifiques ne doivent intervenir qu'après un temps d'apprentissage suffisant.

Une évaluation constructive, qui régule les enseignements et soutient les apprentissages

À tout moment de la scolarité d'un élève, l'évaluation des acquis scolaires, sur le plan des connaissances comme des compétences, a plusieurs fonctions. L'évaluation consiste à donner de la valeur aux productions des élèves en situation d'apprentissage, en se rapportant à des critères partagés par des professionnels qui concourent au même objectif. Elle contribue à l'information de l'élève et de sa famille sur les progrès réalisés durant son parcours d'apprentissage. Conduite avec rigueur et bienveillance, l'évaluation souligne les réussites, les progrès, petits ou grands, que l'élève a accomplis : les lui signifier explicitement, ainsi qu'à ses parents, contribue à le motiver.

L'évaluation régulière des acquis des élèves est aussi et avant tout un acte pédagogique constitutif de l'acte d'enseignement. Cette pratique professionnelle permet de réguler les enseignements, de manière dynamique et constructive. Elle permet aux enseignants de proposer :

- des ajustements qui encouragent chaque élève à s'engager et progresser dans les apprentissages ;
- des étayages qui renforcent les premiers acquis ;
- des situations suffisamment ambitieuses pour susciter l'envie d'apprendre encore davantage.

Ce suivi permet également aux enseignants d'approfondir leur compréhension de la situation lorsque les acquis d'un élève n'évoluent plus (voire régressent), en se demandant toujours, au regard de ses besoins, s'il a bénéficié de temps d'apprentissage et d'étayages suffisants. L'évaluation permet ainsi d'apporter aux élèves des réponses adaptées à leur situation. C'est la condition d'un accompagnement pédagogique efficace.

Texte n°3 : L'évaluation des élèves - Conférence nationale sur l'évaluation des élèves – Rapport du jury – MEN – Décembre 2014

Le jury a constaté durant ses travaux que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves. De par leur nature même, ces pratiques alimentent souvent et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation. En outre, elles incitent à relativiser l'importance des objectifs d'apprentissage, qui sont pourtant la première priorité.

Les spécialistes prennent soin de distinguer (au moins) deux sortes d'évaluation. La première, dite « formative », peut être utilisée tout au long du processus d'apprentissage, avec pour seuls objectifs d'aider l'élève à apprendre ce qu'il ne sait pas encore, à acquérir ce qui lui manque, à encourager sa progression, à valoriser ses efforts. La seconde, dite « sommative », permet de valider un parcours : elle exprime un bilan des acquis de l'élève et pointe sa situation au regard des objectifs fixés pour chaque cycle de la scolarité.

L'évaluation formative offre l'avantage de permettre à l'élève de prendre progressivement conscience de ses capacités et de s'appuyer sur elles. Par ce fait même, elle devrait limiter les situations de blocage qu'on observe lorsqu'un élève se croit définitivement rejeté par une matière ou une discipline, avec à terme le risque qu'il « décroche ». L'évaluation formative peut prendre des formes très diverses : donner une indication à l'élève au travail dans la classe lui permettant de faire mieux, corriger un exercice de façon collective en débattant des erreurs des uns et des autres, prendre un petit groupe d'élèves dans un espace de la classe afin de les aider à mieux entrer dans la tâche qui leur est demandée...

Ce type d'évaluation ne nécessite pas de retour quantitatif sous forme de note ou de validation de compétences, mais des indications qualitatives sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a pas été, sur les causes des erreurs et les moyens de progresser. Il renseigne autant l'élève sur les points qu'il lui reste à travailler que l'enseignant sur les notions à renforcer ou à développer

au vu de la fragilité des acquis. Il s'agit donc d'une interaction plus ou moins formelle entre l'enseignant, l'élève et la classe, qui constitue un point de départ utile au travail de remédiation.

Le jury recommande que soient pratiquées ces deux formes complémentaires d'évaluation, mais il juge qu'elles ne doivent pas se contaminer l'une l'autre, et encore moins se mélanger. Si un élève réalise une mauvaise « entrée en matière », celle-ci ne devrait pas peser sur l'évaluation finale de ses acquis dès lors qu'il finit par parfaitement atteindre les objectifs qui lui avaient été assignés. Parallèlement, les résultats des évaluations pourront être intégrés par l'élève, avec l'accompagnement des enseignants, dans un instrument plus complet lui permettant de capitaliser ses acquis et ses réalisations : le portefeuille de compétences, ou « portfolio », à mettre en place dès la classe de cinquième, qui est le premier niveau du cycle 4.

Le jury a bien pris conscience que les situations de handicap et, plus globalement, des besoins éducatifs particuliers appellent parfois des formes adaptées d'évaluation formative ou sommative. Il ne peut être envisagé d'en décrire ici le détail, car celui-ci ne pourrait être explicite qu'après une analyse précise des situations, des besoins et du contexte particulier de l'évaluation. Le jury rappelle que des textes officiels traitant de ces questions existent et regrette que ceux-ci ne soient pas toujours appliqués. Le jury a pu constater que la prise en compte effective de ces besoins particuliers avait été dans plusieurs cas un levier précieux pour provoquer des évolutions dans la manière générale de concevoir et d'exploiter les évaluations. Il tient donc à souligner la nécessité d'un travail collectif sur ce sujet au sein des établissements, qui s'appuierait notamment sur les travaux de la recherche.

La place, la forme et le sens de la notation ont été constamment interrogés par les chercheurs et les praticiens présents lors des journées de l'évaluation des 11 et 12 décembre 2014. Il est apparu que :

- Comme toute évaluation qui infère des compétences à partir de l'observation de performances, la note est affectée par plusieurs biais. L'objectivité apparente qu'elle confère à l'évaluation a en effet été relativisée par diverses études scientifiques.
- Le résumé sous forme de chiffres que toute note représente ne traduit qu'imparfaitement la réalité des compétences effectivement maîtrisées.
- Toute note réduite à elle-même ne donne qu'une information incomplète : savoir que l'on a obtenu la note de 12/20 est une chose, savoir ce qu'il faudrait faire pour obtenir 15/20 en est une autre.
- L'ambition de mesurer les acquis cède souvent le pas devant celle d'établir un classement qui vient renforcer une tendance naturelle et spontanée des élèves à se comparer et à se mettre en compétition les uns avec les autres. Les considérations relatives à l'échelle de performance ont ainsi tendance à s'effacer derrière celles relatives au rang.

Or, l'un des problèmes majeurs de l'Éducation nationale en France aujourd'hui est celui des inégalités en liaison avec l'incapacité de notre système à prendre en charge les élèves en difficulté. Les évaluations internationales, notamment PISA (Programme International de Suivi des Acquis des élèves de 15 ans), la plus connue d'entre elles, et les experts de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) ont mis en garde sur ce double danger dès 2000. Cependant, depuis lors, l'aggravation se poursuit et les résultats de 2012 l'ont à nouveau confirmée. Ils permettent en outre de constater le haut niveau de stress des élèves français face à l'évaluation PISA et leur taux très élevé de « non-réponses » aux questions qui leur sont posées, certainement par crainte de commettre une erreur.

Le jury a constaté que sont pratiqués, essentiellement à partir du cycle 3, des usages très hétérogènes de la notation. Cette extrême variabilité concerne la fréquence des notes, ce sur quoi elles portent (les devoirs à la maison, quand ils existent, sont notés et pris en compte dans telle classe, mais pas dans telle autre), la fluctuation des moyennes d'établissements autour du repère commun que constitue le brevet, les moyennes de classe qui peuvent descendre à des niveaux si bas qu'ils dégradent la sérénité du climat de la classe, des notes qui servent parfois à sanctionner des mauvais comportements plutôt que des compétences... Intégré dans la moyenne trimestrielle, tout cela devient de fait une évaluation sommative sensée mesurer les

acquis des élèves, qui participe en fin d'année au processus d'orientation scellant les destins scolaires. Les présentations effectuées dans le cadre de la conférence et la réflexion partagée sur les travaux de la docimologie, de la psychologie et des sciences du comportement ont amené le jury à mesurer la valeur pédagogique souvent réduite de la notation chiffrée, mais aussi ses effets parfois négatifs sur la construction de l'individu. L'apparente objectivité de la note d'une part s'avère parfois trompeuse, d'autre part encourage des réflexes de classement qui sont contradictoires avec les ambitions que s'est donnée la Nation pour la scolarité obligatoire. Pour ces raisons, il apparaît nécessaire de construire une progressivité de l'usage de la note au fil des niveaux. Les élèves les plus jeunes sont en effet ceux pour lesquels la présence de la note est à la fois la moins légitime et la plus déstabilisante.

Le jury prend acte de la situation actuelle à l'école primaire, qui se caractérise par le fait qu'une majorité d'écoles n'utilisent déjà plus la notation chiffrée (avec, là encore, une grande variabilité des pratiques selon les lieux). Il remarque également qu'au collège, sur le niveau sixième où la note est majoritairement utilisée aujourd'hui, il existe de nombreuses expériences de classes sans notes dans toutes les académies. La deuxième proposition du jury (27 voix pour, 4 voix contre) consiste à généraliser l'abandon de la notation chiffrée tout au long des cycles 1, 2 et 3, classe de sixième comprise, et à la remplacer par un autre type de codage reflétant la situation de l'élève dans le cadre d'une évaluation formative de ses compétences (on utilisera par exemple des échelles de performance). Mais quelle que soit la forme qu'on choisira de leur donner, les évaluations devront quantifier un niveau de réussite avec plus de finesse que le tout ou rien : elles consisteront d'une part en une mesure, d'autre part en un message.

C'est pourquoi le jury recommande qu'elles soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration.

Conférence nationale sur l'évaluation des élèves – Rapport du jury – MEN – Décembre 2014

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°71

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

Thème : Les valeurs de l'école

Références :

Texte 1 : Les valeurs et l'Ecole. Comment transmettre les valeurs ? Jean-Pierre Obin, universitaire, ancien inspecteur général de l'éducation nationale. Texte de février 2006.

Texte 2 : D'où sortent ces valeurs ? On ne m'a pas demandé mon avis !
Michel Delattre, professeur de philosophie à Sciences-Po, Saint Germain en Laye
Extrait de *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*. Article « Morale ». SCÉRÉN - CNDP, ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

Texte 3 : Ressources Enseignement moral et civique/ Introduction
Eduscol / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Septembre 2015 (<http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-objectifs.html>)

Description de la situation :

Transmettre des valeurs fait partie de la mission des enseignants. Cette éducation consiste à transmettre les valeurs communes, à les faire connaître, à faire comprendre pourquoi elles sont nécessaires. C'est pourquoi on prétend souvent que l'éducateur, le maître ou plus généralement l'adulte, transmet d'abord des valeurs à travers ses attitudes et ses comportements. Il faudrait aussi susciter, rechercher une adhésion à ces valeurs qui aurait pour objectif que ces valeurs soient respectées.

Un élève peut malgré tout avoir le sentiment qu'on lui transmet des valeurs à propos desquelles on ne lui a pas demandé son avis. Est-ce à dire qu'on lui impose par la force ?

Pour autant, il est vrai, qu'une société républicaine, n'est pas viable sans le partage de valeurs fondamentales.

Questions posées au candidat :

- Comment se transmettent les valeurs, et plus précisément comment l'Ecole peut-elle s'y prendre pour transmettre les valeurs aujourd'hui ?
- La puissance du discours, la vertu de l'exemple sont souvent citées, mais sont-elles efficaces ? Comment rendre les valeurs désirables par tous, quelles démarches pédagogiques privilégier ?

Texte 1 : Les valeurs et l'Ecole. Comment transmettre des valeurs ?

Jean-Pierre OBIN, article pour l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale, publié en février 2006

Deux voies s'ouvrent traditionnellement aux éducateurs, parents et enseignants, soucieux de transmettre un système de valeurs : le geste et la parole, c'est-à-dire l'exemplarité et le discours.

Commençons par ce dernier. Il ne fait guère de doute que les contenus disciplinaires définis par les programmes scolaires sont porteurs de valeurs. L'histoire est à cet égard le plus souvent citée, soit pour en louer les vertus axiologiques, soit, à l'inverse, pour dénoncer une historiographie édifiante, nationaliste, moralement douteuse et scientifiquement contestable. " Nos ancêtres les Gaulois ! " : la formule, caricaturale, a souvent été raillée ; prise au sens ethnique ou même culturel, elle est en effet très contestable ; entendue comme symbolique, elle peut en revanche étayer une belle leçon de morale : la résistance gauloise nous parle alors du refus de l'esclavage, de la lutte pour la liberté ; et en même temps la Gaule a été particulièrement accueillante à la civilisation gréco-romaine. Il n'est pas indifférent que cette lecture soit celle d'un écrivain congolais, Henri Lopès : " *C'est la leçon que je tire*, écrit-il dans un bel ouvrage, *de mes ancêtres les Gaulois. Il ne faut pas chasser les Blancs : ce sont les racistes, les exploités et les tyrans dont il faut se débarrasser.* "

Mais que vaut le cours le plus brillant s'il est infirmé par les actes du professeur ? C'est pourquoi on prétend souvent que l'éducateur, le maître ou plus généralement l'adulte, transmet d'abord des valeurs à travers ses attitudes et ses comportements.

L'égalité est-elle une valeur ? Il n'est pas inutile de faire sur cette question un cours d'éducation civique ou de philosophie ; mais surtout, si l'on veut que l'égalité soit effectivement une valeur pour les jeunes, on ne tolère aucune manifestation d'exclusion, de xénophobie, d'ostracisme quelconque sur les bancs de la classe, ou dans la cour de l'école. La fraternité est-elle une valeur ? Alors on organise concrètement des occasions d'exprimer une solidarité active avec ceux qui en ont le plus besoin, dans l'école, dans la cité, ou à l'autre bout de l'humanité. Le respect de la personne, la dignité humaine sont-elles des valeurs ?

Alors on condamne sans appel et l'on interdit en pratique toute manifestation de bizutage, et l'on punit ceux qui s'y adonnent. On pourrait multiplier les exemples : la transmission des valeurs s'effectue principalement par imprégnation culturelle, notamment à travers les relations que les adultes nouent avec les enfants et les jeunes, et dans l'école, les professeurs avec leurs élèves.

Mais ce n'est pas tout : reprenons l'exemple de l'honnêteté, valeur à la fois privée et publique, morale et politique, dont l'importance saute aux yeux dans la période actuelle, et si mal transmise selon les lycéens. Y aurait-il des discours officiels complaisants pour la malhonnêteté ?

Les professeurs eux-mêmes donneraient-ils le mauvais exemple ? Les chefs d'établissement seraient-ils corrompus ? Evidemment pas le moins du monde ! Une partie de la réponse à cette énigme figure dans l'étude de l'inspection générale des établissements et de la vie scolaire sur l'absentéisme des lycéens. Il est probable, y découvre-t-on, qu'au lycée une majorité de justificatifs d'absence sont des faux (motifs, signatures, certificats...) Les CPE le savent et les lycéens savent qu'ils le savent ! Alors pourquoi ce système malhonnête perdure-t-il ? Sans doute parce qu'il est à la fois utile et efficace. Efficace, car la pression matérielle et morale qu'exerce l'institution pour que les élèves justifient leurs absences par un document écrit, permet de contenir l'absentéisme dans des limites compatibles avec l'organisation scolaire. Utile car l'analyse des causes des absences (sauf pour l'absentéisme chronique qui révèle souvent une pathologie scolaire ou autre) montre que c'est le plus souvent " pour la bonne cause ", c'est-à-dire dans une stratégie de réussite, qu'on s'absente : révision, " impasse ", préservation d'une note, etc. Les valeurs se transmettent donc aussi par le fonctionnement et l'organisation des institutions scolaires. Professeurs et responsables de ces institutions sont donc placés devant une nouvelle difficulté : transmettre des valeurs fait partie de leur mission, mais ils ne peuvent le faire efficacement que si l'institution qu'ils servent les adopte elle-même dans son fonctionnement interne, fonctionnement sur lequel ils n'ont qu'un pouvoir relatif.

Enfin, la transmission des valeurs est liée à l'exercice même de la démocratie : parce qu'elles sont diverses, hétérogènes, irréductibles l'une à l'autre, en tension les unes avec les autres, les valeurs morales et politiques introduisent des possibilités de choix. D'un côté elles sont dépositaires de nos désirs de perfection et, à ce titre, chacune d'elles alimente notre aspiration à l'unité, notre rêve d'harmonie. Mais d'un autre leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance, de débat, et donc de liberté.

Comment ne pas voir par exemple que dans la dynamique sociale actuelle, le désir de liberté, la recherche d'égalité et le devoir de solidarité, de fraternité sont en tension permanente, de la cellule familiale à la vie politique la plus globale, en passant par l'établissement scolaire ?

Entre les valeurs de la République, pour ne prendre que ces trois-là, nous sommes donc amenés de manière permanente à choisir ou arbitrer.

Pour être plus exact, le choix s'effectue moins entre les valeurs elles-mêmes qu'entre leurs applications toujours singulières. Le ministre, le chef d'établissement, le professeur dans sa classe sont sans relâche - les exemples abondent - confrontés à ces régulations entre " mises en actes " des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

Ainsi, face au caractère en quelque sorte sacré des valeurs, est réintroduit le libre-arbitre humain : si la résolution des différends peut s'effectuer, et s'effectuer en démocratie sur le mode du respect mutuel et de la compréhension réciproque, c'est parce que des positions différentes se réfèrent néanmoins à des valeurs partagées.

C'est sans doute parce qu'elle est elle-même transition entre deux âges, entre deux mondes, que l'adolescence est aujourd'hui particulièrement fragilisée par une société qui hésite à assurer la transmission des valeurs politiques et morales.

C'est pourquoi l'école publique, l'école de la démocratie, devrait non seulement se consacrer à la transmission de connaissances et à la formation du *jugement de connaissance*, autrement dit l'esprit critique, ce qu'elle fait somme toute fort bien, mais aussi s'occuper sérieusement de la transmission de valeurs et de la formation du *jugement de valeur*, autrement dit de la préparation à la pluralité des choix éthiques, c'est-à-dire à l'exercice pratique de la liberté dans une société démocratique.

Jean-Pierre OBIN février 2006

Texte 2 : D'où sortent ces valeurs ? On ne m'a pas demandé mon avis !

Michel Delattre, professeur de philosophie à Sciences-Po, Saint Germain en Laye

Extrait de *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui.*

Article « Morale ». SCÉRÉN-CNDP, ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

En effet, les valeurs que nous devons tous respecter, nous ne les avons pas décidées isolément. De même qu'on ne choisit pas la civilisation dans laquelle on naît, pas plus d'ailleurs qu'on ne choisit sa famille, on hérite des valeurs publiques de l'univers social dans lequel on se trouve. Il faut cependant distinguer entre des valeurs républicaines et des règles arbitraires, qui s'imposeraient à nous sans justification, et qui à certains égards ne seraient pas des valeurs. Les valeurs proprement républicaines reposent sur un certain nombre de fondements qui permettent de comprendre en quoi elles sont légitimes.

On peut chercher à fonder les valeurs républicaines sur la base de principes moraux, et c'est en ce sens qu'on parle de « morale républicaine », une morale qui consiste, par exemple à affirmer l'égalité de tous les hommes et qui exige que chacun respecte des principes communs qui sont des principes impersonnels, des principes qui s'appliquent à tous uniformément sans privilégier aucun individu ni aucun groupe aux dépens d'un autre. Cette morale républicaine nous interdit, par exemple, de mépriser autrui, ou pire de l'opprimer, pour sa prétendue race, pour sa couleur de peau, pour sa religion, pour ses choix privés, pour le style de vie qu'il décide de mener, pour sa situation sociale, etc...

On sait qu'il n'en a pas toujours été ainsi dans l'histoire et on peut considérer comme une chance de vivre à une époque dans laquelle ces valeurs se sont assez massivement imposées, au moins en principe. Pour prendre cet exemple extrême, même les personnes racistes osent rarement afficher ouvertement que leur haine d'autrui est fondée sur l'affirmation d'une hiérarchie entre les races. De même, ceux dont le comportement ne respecte pas l'égalité entre les sexes énoncent désormais difficilement que selon eux les femmes sont inférieures aux hommes. On voit qu'il y a donc bien un certain nombre de valeurs qui finissent par s'imposer à tout le monde, à tel point que ceux-là même qui ne les appliquent pas n'osent pas les remettre ouvertement en question.

Il faut d'ailleurs distinguer différents degrés. Il y a d'abord des valeurs qui sont proprement incontournables et qui, à la limite, ne dépendent pas des temps et des lieux. Si de telles valeurs existent, on dira qu'il s'agit de valeurs proprement morales : celles qui s'imposent à tout homme précisément parce qu'il est homme.

En effet, l'existence de valeurs morales suppose que chaque homme capable de raisonner reconnaisse le caractère absolument impératif de règles qui permettent en tout temps et en tout lieu de distinguer entre ce qu'on qualifiera de bien et de mal. C'est sans doute le philosophe allemand Emmanuel Kant qui a le mieux expliqué que les valeurs morales sont celles qui s'imposent à nous indépendamment des circonstances, simplement parce que nous sommes des hommes doués de la faculté de raisonner avant d'agir.

De telles valeurs ne dépendent pas de la libre fantaisie de chacun, mais il ne serait pas juste de dire qu'elles sont imposées de l'extérieur, car la philosophie morale présuppose précisément que tout homme sensé est parfaitement capable d'en reconnaître la validité – la question de savoir s'il a la force de les respecter étant une autre question. Kant prenait, entre autres, l'exemple du mensonge, dont il soutenait qu'il était forcément immoral, simplement parce que personne n'accepterait d'accorder à autrui un droit de mentir quand il juge personnellement qu'il se trouve dans des circonstances telles que le mensonge serait alors préférable à la vérité.

De toute façon, si ce droit existait, personne ne croirait plus personne. Mais surtout, s'accorder le droit de mentir à autrui, ce serait décider qu'il n'est pas digne de la vérité. Comme il existe des conflits de devoirs, cet exemple rencontre des limites qui ont été signalées : peut-on, par exemple, devenir complice d'un criminel au motif qu'on ne doit pas lui mentir ? Mais il a le mérite d'illustrer en quel sens des valeurs que je n'ai pas choisies seul, mais dont je reconnais finalement la légitimité, s'imposent à moi comme étant aussi mes valeurs.

Ces valeurs morales suffiraient à assurer une vie humaine, si nous vivions dans une République dont les membres seraient parfaits. Kant reconnaissait que comme ce n'est pas le cas, il nous faut établir des

règles de droit qui nous contraignent à les respecter, sinon par la force de nos convictions morales, à défaut par celle de la loi.

Si l'on met en doute la possibilité d'affirmer l'existence d'une telle morale universelle, fondée sur la raison ou sur un sentiment d'humanité, on peut cependant constater qu'un certain nombre de valeurs communes se sont peu à peu imposées à travers des siècles de cultures humaines, qu'on qualifie de valeurs humanistes....

...Enfin, dans les sociétés libérales modernes, les valeurs publiques, sont désormais des valeurs d'origine démocratique. Cela signifie qu'elles ne sont pas imposées de l'extérieur par des autorités supérieures et encore moins transcendantes (par exemple religieuses), mais qu'elles relèvent du débat public et supposent un minimum de consensus.

Je peux donc effectivement avoir le sentiment qu'on me transmet des valeurs à propos desquelles on ne m'a pas demandé mon avis. Est-ce à dire qu'on me les impose par la force ? Il faut d'abord rappeler qu'elles sont l'objet d'une éducation.

Cette éducation consiste à transmettre les valeurs communes, à les faire connaître, à faire comprendre pourquoi elles sont nécessaires, afin de susciter une adhésion qui devrait avoir pour effet qu'elles soient respectées. Donc, finalement, si on ne me demande pas mon avis au départ, on fait ce qui est nécessaire pour que j'en reconnaisse la nécessité, ce qui n'est pas exactement la même chose que si on me les imposait sans se soucier de mon avis.

Une chose est vraie cependant, c'est que si je ne reconnais pas les valeurs fondamentales du monde dans lequel je vis, on me laissera sans doute le droit de les remettre en question, mais tant qu'elles s'affichent comme les valeurs communes, on ne me laissera pas la possibilité de faire comme si elles n'existaient pas. Et il est tout à fait exact qu'alors, on m'imposera de les respecter, car une société, *a fortiori* une société républicaine, n'est pas viable sans le partage de valeurs fondamentales.

Michel Delattre.

Texte 3 : Ressources Enseignement moral et civique/ Introduction Eduscol / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Septembre 2015 (<http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-objectifs.html>)

L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes, de solidarité, de respect et de responsabilité.

La morale enseignée est **une morale civique** en ce qu'elle est en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens). Il s'agit aussi d'**une morale laïque** fondée sur la raison critique, respectueuse des croyances confessionnelles et du pluralisme des pensées, affirmant la liberté de conscience. En cela, cette morale laïque se confond avec la morale civique.

L'EMC s'inscrit dans un ensemble plus large qui rassemble, au sein des établissements scolaires, une éducation à la laïcité et aux valeurs de la République, **une éducation aux médias et à l'information, un enseignement laïque des faits religieux** et le parcours citoyen (ainsi que les deux autres parcours : parcours éducation artistique et culturelle et parcours avenir). L'EMC peut prendre appui sur « la réserve citoyenne », ainsi que sur les différentes actions associant les écoles et établissements avec d'autres institutions publiques.

Pour rendre les valeurs désirables par tous, la méthode est essentielle et conditionne la réussite, car les compétences visées concernent des savoir-être et des savoir-faire qui s'acquièrent progressivement et réclament de conjuguer différentes démarches pédagogiques. C'est pourquoi trois types de pratiques doivent être privilégiés :

- **Les gestes professionnels** quotidiens des enseignants, des personnels de vie scolaire et de l'équipe de direction qui incarnent les valeurs morales et civiques : la justice, la responsabilité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le refus des discriminations, la laïcité, le respect, la dignité et la fraternité ;
- **Des activités pédagogiques spécifiques** : débat réglé, dilemme moral, conseil d'élèves, méthode de clarification des valeurs, jeu de rôles, etc. Elles s'appuient sur des situations réelles ou fictives conduisant à traiter de questions et de dilemmes qui donnent aux élèves la possibilité de construire leur jugement moral ;
- **Des projets coopératifs** (artistiques, culturels, etc.) qui suscitent la démocratie, la prise de responsabilité et l'engagement personnel et collectif dans des pratiques participatives (conseils d'élèves, CESC, CVC, CVL, MDL), et mobilisent l'empathie, la coopération et l'entraide.

L'EMC se fonde sur l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire par les élèves. Ceux-ci relèvent aussi bien de l'exercice de la citoyenneté républicaine que de l'appropriation des principes de la laïcité et de la compréhension de la dimension morale de l'homme moderne. Les professeurs, pour enseigner ces programmes, peuvent ainsi mobiliser de nombreuses ressources émanant de leur champ disciplinaire, de leur culture savante, des situations de la vie quotidienne et de leurs engagements pédagogiques.

En engageant tous les enseignants, les personnels de la vie scolaire et l'équipe de direction, l'EMC participe d'un projet éducatif commun. Pour être efficace, il doit être porté par **une politique éducative d'école / établissement** qui établit un cadre pédagogique, rassemble de manière cohérente les attentes d'une communauté éducative, et fournit une base de prises de décisions et d'actions stratégiques coordonnées.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°72

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

Thème : Mettre en œuvre le parcours citoyen de l'élève, pourquoi comment ?

Références :

Document n° 1 : Extrait du « parcours citoyen de l'élève », circulaire n°2016-092 du 20 juin 2016

Document n° 2 : Extrait du « programme d'enseignement moral et civique », arrêté du 12 juin 2015

Document n° 3 : Extrait du document EDUSCOL « l'enseignement moral et civique dans le quotidien de la classe - les gestes professionnels » mars 2016

Description de la situation :

Mise en place du parcours citoyen : avantages et freins.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux soulevés par la construction du parcours citoyen ?
- Quelles sont les conditions favorisant la mise en œuvre de ce parcours ?
- Sur quelles thématiques pourrait-on adosser la construction du parcours citoyen du CP au CM2 ?

Document n° 1 : Extrait du parcours citoyen de l'élève circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016

La présente circulaire précise les orientations éducatives et pédagogiques pour la mise en œuvre du parcours citoyen.

Les grands objectifs et le pilotage du parcours

L'École est à la fois le lieu où s'acquière les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune. Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicité aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens.

Tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, où l'on apprend ensemble, dans le respect de principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres. L'élève trouve sa place dans le groupe, la classe au premier chef, sans renoncer pour autant à sa singularité. Il y apporte ses connaissances, sa culture, tout en intégrant les exigences et les objectifs communs de l'école.

Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement. Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative.

Le parcours citoyen dans le cadre des enseignements

Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs, et tous les professionnels de l'éducation. Il participe, s'agissant de la scolarité obligatoire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment du domaine « La formation de la personne et du citoyen ».

La conduite d'actions éducatives complémentaires de l'enseignement (concours, journées à thèmes, moments de débats de libre expression, d'actions de solidarité), l'organisation d'événements culturels, sportifs ou festifs engageant toute l'école et tout l'établissement, ainsi que l'exposition des travaux d'élèves prolongent les enseignements. Ce sont autant d'occasions de prendre conscience de la nécessité de respecter des règles de travail et de vie collective, toujours perfectibles, et de s'intéresser à l'actualité proche et lointaine. Les valeurs de la citoyenneté rejoignent celles de l'olympisme et peuvent s'incarner dans des projets sportifs, à visée éducative, en lien avec les fédérations scolaires : UNSS (2nd degré) et Usep (1er degré).

Ces actions combinées à celles mises en place dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours avenir et du parcours éducatif de santé créent la dynamique nécessaire à l'inclusion de chacune et de chacun dans le collectif, une attention particulière devant être accordée, dans les activités menées en classe ou hors de la classe, mais aussi dans les usages des espaces collectifs de l'école ou de l'établissement, à ce que l'égalité des droits des filles et des garçons soit respectée.

Document n° 2 : Extrait du programme d'enseignement moral et civique arrêté du 12 juin 2015 - J.O. du 21 juin 2015

Principes généraux

Articulés aux finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée se fondent sur les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la Ve République.

1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises.

2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.

3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.

4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes :

- a) penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie)
- b) comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline)
- c) reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés)
- d) construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges.

6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme.

7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels.

8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

Finalités Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

Savoirs Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes.

Pratiques Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

Architecture La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

Organisation des tableaux

Les différentes dimensions de l'enseignement moral et civique se construisent de façon continue et progressive du début du cycle 2 jusqu'à la fin du cycle 4 en prenant appui sur le travail accompli à l'école maternelle. Les objectifs de formation sont donc, pour chaque dimension, identiques aux cycles 2, 3 et 4. Les compétences, connaissances, attitudes et objets d'enseignement mentionnés dans les colonnes précisent la progressivité de la formation de l'élève d'un cycle à l'autre.

Document n° 3 : Extrait du document ressources Eduscol : L'EMC dans le quotidien de la classe - les gestes professionnels

1. Principes invariants

Définition

L'éducation morale et civique renvoie à l'éthique professionnelle de l'enseignant. Les valeurs sont au cœur de chaque séance d'apprentissage, elles sont engagées dans tous les gestes professionnels, elles se manifestent dans les actes, les démarches et la posture enseignante, elles se partagent.

Elles ne s'apprennent pas par le discours, elles se construisent, s'expérimentent et trouvent leur sens dans l'action et l'interaction. La bienveillance et la rigueur sont au fondement de toute démarche d'enseignement.

Enjeux pour l'EMC

Objectifs professionnels

Des gestes professionnels sont requis pour mettre en place une pédagogie soucieuse des valeurs républicaines et de leur mise en acte au cœur des apprentissages et de la vie dans la classe. Afin d'articuler les quatre dimensions constitutives de l'EMC, une réflexion des équipes (conseil de cycle et de maîtres pour le primaire, conseil pédagogique pour le secondaire) est nécessaire pour clarifier ce qui relève du travail d'organisation des enseignants et ce que cela implique pour les élèves.

2. Différentes étapes

2.1. Rapport aux savoirs et aux apprentissages

L'amorce.

L'enseignant veille à tout ce qui doit faire l'objet d'une explicitation : ses attentes, le sens des activités proposées, les consignes de travail, les critères de réussite et d'évaluation. Pour cela, le projet d'apprentissage de la période doit être connu des élèves afin de situer les apprentissages de chaque séquence dans la perspective plus large des compétences visées.

La mise au travail.

La tâche complexe permet aux élèves d'élaborer eux-mêmes une démarche intellectuelle, de développer leurs propres méthodes, de laisser une véritable place à l'erreur et au tâtonnement, d'installer une flexibilité et des réflexes de vérification, de confrontation et d'échanges.

La correction.

Elle fait partie de l'apprentissage et doit être différenciée en fonction des capacités et des besoins des élèves. Différents dispositifs peuvent être exploités simultanément (travail en groupe, binôme et/ou tutorat pour les uns pendant que l'enseignant est avec un groupe de besoin, etc.). L'étayage se fait dans un dialogue pédagogique en partant des erreurs des élèves, sans jugement, pour leur permettre d'entrer dans une réflexion grâce à la reformulation, à la recherche d'informations ou à l'apport de savoirs pour consolider les apprentissages.

La trace écrite finale ou mise en mémoire.

Suivant l'apprentissage en jeu, et à partir du cycle 3, elle peut se faire en deux étapes : l'une personnelle ou en binôme, rédigée par les élèves, pour formuler ce qu'ils ont compris, retenu de la séance (« ce que j'ai compris », « ce que je retiens ») l'autre collective, coconstruite avec les élèves à partir de leurs écrits de travail et des échanges qu'ils engagent, c'est-à-dire une trace écrite du groupe qui reprend et explicite les éléments de savoir rencontrés (« ce que nous retenons »).

2.2 Rapport à la loi et aux autres

L'institution scolaire est le lieu de formation du futur citoyen. Afin d'apprendre à chaque enfant et élève à articuler les liens qui existent entre liberté personnelle et vie collective, il est nécessaire que l'équipe enseignante montre l'exemple et pratique, dans le quotidien de la classe, les valeurs développées dans le cadre de l'enseignement de l'EMC.

Plusieurs axes constituent les points d'ancrage d'une posture éthique :

La connaissance de l'institution : elle est essentielle pour clarifier le statut de chacun : enseignant-élève-famille-partenaire... L'enseignant étant un fonctionnaire d'État, il représente et met en œuvre le projet de la nation. Dans ce cadre, il est important qu'il connaisse le fonctionnement de l'institution pour pouvoir en expliquer les valeurs aux élèves comme aux partenaires et être ainsi en mesure de se positionner dans le respect des missions de l'école.

L'instauration d'un climat scolaire serein : l'unité d'enseignement articule un lieu d'apprentissage et un lieu de vie. Chaque enseignant s'inscrivant dans une équipe, il est nécessaire de mettre en place des modalités de fonctionnements cohérents :

- un cadre protecteur à partir :
 - de règles explicites qui définissent quelques repères en termes de droits, de devoirs et d'interdits assurant la protection et l'affirmation des élèves à travers des comportements attendus et valorisés.
 - une organisation des espaces et des temps qui garantissent cette sécurité.
- une dynamique d'équipe qui offre des espaces de régulation interne et/ou avec médiation (de l'institution quand c'est possible) et qui met en place des procédures de gestion des conflits au niveau des élèves en prenant en compte leurs émotions grâce à une écoute active et bienveillante.
- une autorité et des responsabilités assumées par l'ensemble des membres de l'équipe avec une approche de la notion de sanction réparatrice et éducative.
- des outils de communication pertinents en fonction des destinataires au sein de l'institution comme des partenaires extérieurs

Une relation de coéducation avec les familles : analyse objective des difficultés des élèves sans jugement sur la parentalité afin de travailler avec les familles à la réussite de leurs enfants et de nos élèves.

Conditions de réussite

1. Rapport aux savoirs et aux apprentissages

- du point de vue didactique : l'enseignant anticipe les difficultés d'apprentissage des élèves, s'efforce d'analyser le déroulement de ses séances, de poser un regard objectif sur sa pratique afin de mesurer l'écart entre ses attendus et la réalité dans la classe. Il se questionne, se met lui-même en recherche et envisage toujours la part de « l'effet maître » dans les difficultés rencontrées par des élèves. Il peut avoir recours à un autre collègue, organiser des co-visites ou des co-animations afin de croiser les regards.
- du point de vue pédagogique : l'enseignant propose des situations de travail qui mettent en jeu l'objectif d'apprendre ensemble pour vivre ensemble, qui font travailler le rapport à soi et aux autres. Il veille aux besoins psychologiques fondamentaux de chaque élève, notamment ceux des plus vulnérables : estime, sécurité, justice, écoute, soutien. Il porte un regard positif sur le travail de chacun : où en est-il ? Quelle est la nature de ses erreurs ? Cette attitude s'inscrit dans une conception positive de l'évaluation.

2. Rapport à la loi et aux autres

L'enseignant s'empare de toutes les situations qui permettent de transmettre et de vivre les valeurs, que ce soit des situations relevant de l'apprentissage ou du vécu des élèves.

- du point de vue éthique : l'enseignant doit rechercher et maintenir la cohérence entre ce qu'il dit et ce qu'il fait : exiger de lui-même ce qu'il exige de ses élèves et ce qui est décidé doit être appliqué.
- du point de vue pédagogique : l'école étant un lieu d'apprentissage, toute sanction doit être réparatrice et éducative en cohérence avec les valeurs de référence.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°73

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

Thème : Obligation scolaire dès trois ans

Références :

Texte n° 1 : Code de l'Education (extraits) :

- Article L131-1 modifié par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 – art. 11
- Article L131-1-1 modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 15
- Article L131-2 modifié par la loi n°2013-7991 du 8 juillet 2013 – art. 16

Texte n° 2 : Lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge en abaissant l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans - <https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

Texte n° 3 : École obligatoire dès 3 ans : feu vert du Sénat

Par L'EXPRESS.fr avec AFP, publié le 15/05/2019 à 21:11

Description de la situation : la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire instaure l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de six à treize ans. L'obligation scolaire a ensuite été prolongée jusqu'à l'âge de quatorze ans par la loi du 9 août 1936. Depuis quatre-vingt-trois ans, l'âge de l'obligation scolaire n'avait pas été modifié.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les enjeux d'une telle scolarisation obligatoire ?
- Que peut apporter cette modification dans le parcours scolaire de l'élève ?

Texte n° 1 : Code de l'éducation (extraits)

Chapitre Ier : L'obligation scolaire.

Article L131-1

Modifié par LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 11

L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans.

La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue.

NOTA : Conformément à l'article 63 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, ces dispositions entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2019.

Article L131-1-1

Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15

Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, son sens moral et son esprit critique d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, de partager les valeurs de la République et d'exercer sa citoyenneté.

Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement.

Article L131-2

Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 16

L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix.

Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

1° Mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés, d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ;

2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ;

3° Assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève ;

4° Contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération.

Dans le cadre de ce service public, la détermination du choix des ressources utilisées tient compte de l'offre de logiciels libres et de documents au format ouvert, si elle existe.

Texte n° 2 : Lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge en abaissant l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans

<https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

En portant l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans, l'article 11 de la loi Pour une École de la confiance s'inscrit dans la tradition républicaine des lois scolaires de la République : à la fin du XIX^e siècle, l'obligation d'instruction fut un des actes fondateurs de la République. L'obligation d'instruction pour tous les enfants dès l'âge de 3 ans est la concrétisation de cette ambition républicaine portée par le Gouvernement.

L'instruction obligatoire à 3 ans consacre, d'une part, l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français. Il renforce, d'autre part, le rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge.

La consécration pédagogique de l'école maternelle

L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire est l'occasion d'affirmer l'identité pédagogique propre de l'école maternelle dans sa dimension d'école de l'épanouissement et du développement affectif et social qui donne à chaque élève un cadre propice aux premiers apprentissages scolaires.

Les trois années de scolarisation à l'école maternelle favorisent l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement langagier, sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres, et concourt à leur épanouissement affectif. L'école maternelle s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre, progressivement, de devenir élève.

L'école maternelle est également le lieu où se constitue et se structure le lien entre l'institution scolaire et les parents, lien fondamental qui accompagnera l'élève tout au long de sa scolarité. Elle est l'occasion, pour les parents, de prendre connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire, d'en saisir les étapes, les enjeux et les exigences, et surtout d'y trouver leur place.

La scolarité à l'école maternelle joue donc un rôle crucial dans le développement des jeunes enfants : elle est à la fois le tremplin vers la réussite, le foyer de l'épanouissement des élèves et le creuset de la réduction des inégalités sociales.

La réduction des inégalités dès le plus jeune âge

Si le taux de scolarisation des enfants à 3 ans – 97 % – démontre bien la confiance de la société dans le système pré-élémentaire français, il cache néanmoins des modalités de scolarisation disparates entre les territoires et les milieux sociaux, mais également une assiduité à l'école maternelle parfois irrégulière.

L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans va permettre de donner un cadre commun qui offrira à tous les élèves les mêmes chances de réussir leur scolarité. En effet, plusieurs études scientifiques ont prouvé l'existence d'une forte corrélation entre la fréquentation d'un établissement pré-élémentaire et la performance des élèves.

L'apprentissage d'un vocabulaire précis et des structures de la langue est un levier majeur pour réduire la première des inégalités, celle devant la langue. Entre 3 et 6 ans, l'enfant développe à l'école maternelle

des compétences indispensables pour aborder ensuite à l'école élémentaire, et dans de bonnes conditions, l'apprentissage des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui.

Dans le prolongement du dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire, l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire traduit la volonté du Gouvernement d'agir à la racine des inégalités, avec une attention constante aux élèves les plus fragiles.

<https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

Texte 3 : École obligatoire dès 3 ans : feu vert du Sénat

Par **LEXPRESS.fr** avec **AFP**, publié le 15/05/2019 à 21:11.

La chambre haute du Parlement examinait ce mercredi une mesure phare du projet de loi "pour une école de la confiance".

Le Sénat a donné son feu vert à l'unanimité mercredi à l'abaissement de six à trois ans de l'âge de l'instruction obligatoire, mesure phare du projet de loi "pour une école de la confiance" examiné en première lecture.

Cette obligation, traduction d'un engagement pris par Emmanuel Macron en mars 2018, doit entrer en vigueur dès la rentrée prochaine.

"L'article le plus important de la loi"

Pour le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, c'est "l'article le plus important de la loi", avec "une dimension sociale concrète, mais aussi une dimension de signal". "C'est une loi de renforcement de l'école maternelle", a-t-il souligné.

Alors que cette mesure est souvent présentée comme symbolique, au regard du peu d'enfants de la tranche d'âge qui ne fréquentent pas l'école aujourd'hui, Jean-Michel Blanquer a estimé qu'"on ne saurait la minimiser". "25.000 enfants, ça n'est pas quantité négligeable (...) même un enfant, c'est important", a-t-il dit.

97,5% d'enfants de trois ans scolarisés

Selon les statistiques du ministère, le taux de scolarisation s'élevait en 2016-2017 à 97,5% à trois ans, à 99,9% à quatre ans et à 100% à cinq ans.

Le sénateur LREM de Guyane Antoine Karam a salué "une mesure profondément sociale", "pour une égalité des chances de tous les enfants". Avec Mayotte, la Guyane connaît un des taux de scolarisation les plus faibles. En 2013, il s'élevait en Guyane à 80% pour les enfants de trois ans et autour de 90% pour les quatre et cinq ans.

Les sénateurs ont modifié le texte issu de l'Assemblée nationale, pour permettre des dérogations à l'obligation d'assiduité en petite section de maternelle. Il s'agit par exemple de permettre aux petits qui ne déjeunent pas à la cantine de rester faire la sieste à la maison.

https://www.lexpress.fr/actualite/politique/ecole-obligatoire-des-3-ans-feu-vert-du-senat_2078321.html

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION
Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°74

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

Thème : Parents et Ecole

Références :

Texte n° 1 : " Relations École - Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires", NOR : REDE1324999C, circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013, RED - DGESCO B3-3 et B3-1

Texte n° 2 : " Coéducation : Quelle place pour les parents ? " Annie Feyfant, Dossier de veille de l'IFÉ • n° 98 • Janvier 2015

Texte n° 3 : "Les parents et l'Ecole", Onisep, Centre Val de Loire N°43, Mars 2019.

Description de la situation :

Les parents et l'Ecole de la République.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les droits et les devoirs des parents d'élèves dans l'école publique ?
- Quel est l'intérêt d'un dialogue apaisé avec les parents d'élèves ?

Texte n° 1 : Relations École - Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, NOR : REDE1324999C, circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013, RED - DGESCO B3-3 et B3-1

[...]

1 - Rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents en accordant une attention particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif

Pour assurer la mise en œuvre effective des droits d'information et d'expression des parents ou représentants légaux, des mesures concrètes doivent être recherchées.

1.1 Informer, dialoguer

Les équipes éducatives veillent à inviter les parents, de manière régulière et non uniquement en cas de difficultés, à des rencontres individuelles pour leur permettre d'accompagner la scolarité de leur enfant. Lorsque des difficultés apparaissent, ces mêmes équipes mettent en place un travail étroit avec les parents, en s'appuyant, si nécessaire, sur les professionnels compétents au sein de l'établissement ainsi que sur les partenaires de l'école.

L'information des familles doit utiliser un langage accessible et clair. Une attention particulière est apportée aux parents en situation de handicap afin de leur garantir un égal accès à l'information. Les parents peuvent souhaiter être accompagnés d'une personne de leur choix pour faciliter les échanges. Pour les parents qui rencontrent des difficultés avec l'écrit, une communication orale sera privilégiée dans la mesure du possible.

Les directeurs d'école et chefs d'établissement veillent à donner aux familles les informations utiles sur les ressources et les services numériques qui sont mis à leur disposition.

Pour faciliter le suivi de la scolarité, de nouveaux services numériques (inscription au lycée, accompagnement de l'apprentissage de la lecture au CP, information sur les formations, les métiers, les stages et l'orientation) peuvent être proposés à la rentrée 2013, en complément de l'offre existante (consultation des notes et des absences, mise à jour dématérialisée de la fiche de renseignements administratifs, cahiers de textes).

La généralisation progressive des environnements numériques de travail, en respectant les normes d'accessibilité pour les personnes en situation de handicap, facilitera l'implication des familles dans la scolarité des élèves ainsi que les échanges sur la vie de l'établissement.

1.2 Aider les parents à se familiariser avec l'École

Les parents sont régulièrement informés sur l'organisation et le fonctionnement de l'école par les rencontres institutionnelles prévues aux articles D. 111-1 et D. 111-2 du code de l'éducation. En complément, des réunions sur toute autre thématique spécifique répondant aux préoccupations des familles pourront être organisées. Pour animer les débats avec les parents, les équipes éducatives peuvent s'appuyer sur les outils développés dans le cadre des dispositifs existants, comme les actions éducatives familiales, la mallette des parents, les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ou les contrats locaux d'accompagnement scolaire, etc. (voir annexe).

L'article 65 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (article L. 521-4 modifié du code de l'éducation) a prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents et de leurs délégués. En cas de difficulté, le chef d'établissement ou le directeur d'école engage avec les collectivités territoriales compétentes une concertation en associant les représentants des parents d'élèves.

L'aménagement des « espaces parents », lieux principalement dédiés aux rencontres individuelles ou collectives, facilite la participation des familles, les échanges et la convivialité. Ces rencontres sont organisées avec l'aide de l'établissement, à l'initiative des parents ou de leurs représentants, dans le respect des valeurs de la République et notamment des principes de neutralité et de laïcité. Des actions et projets collectifs, en lien avec le projet d'école ou d'établissement, peuvent être proposés dans ces espaces par les parents d'élèves, leurs représentants et leurs associations, les équipes éducatives ou des partenaires de l'École.

1.3 Encourager la participation des parents à la vie de l'école ou de l'établissement

Les parents et leurs représentants sont associés à l'élaboration d'un diagnostic partagé des besoins et des attentes de la communauté éducative, basé sur les spécificités du territoire, en vue de définir :

- le projet d'école ou d'établissement, en particulier ce qui concerne les relations avec les familles ;
- les actions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (second degré ou inter degrés lorsqu'il existe).

Dans le second degré, un bilan des actions menées à destination des parents est présenté au conseil d'administration de l'établissement.

Pour prolonger les actions visant à familiariser les parents avec le fonctionnement et les enjeux de l'école, les projets d'école et d'établissement peuvent prendre appui sur les dispositifs partenariaux de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales pour lutter contre l'illettrisme, ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration, réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, programmes de réussite éducative, etc.). Ils peuvent également mettre à profit les manifestations sociales, culturelles et sportives organisées sur le territoire pour aller à la rencontre des parents qui n'osent pas franchir le seuil de l'école.

Les parents sont associés à la mise en place du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Le chef d'établissement sollicite la participation des parents en tant que personnes ressources dans le cadre des actions organisées pour la mise en œuvre du parcours.

Les parents sont encouragés à participer aux activités conduites par les associations de parents d'élèves et aux élections de leurs représentants. Les directeurs d'école et les chefs d'établissement, avec l'aide de leurs équipes, informent les parents d'élèves de l'importance et des enjeux de ces élections et prennent toutes les dispositions utiles afin de faciliter leur participation.

Les heures des réunions des instances dans lesquelles les parents sont représentés sont fixées de manière à tenir compte de leurs contraintes, notamment professionnelles. À cet effet, après consultation des représentants des enseignants et des élèves, les chefs d'établissement organisent avec les représentants des parents d'élèves une concertation préalable à l'établissement du calendrier des réunions, dans les limites définies par le calendrier académique.

2 - Construire une véritable coopération entre les parents et l'École

Afin de favoriser le lien entre les familles et les établissements, des activités sont organisées régulièrement concernant la parentalité. Elles sont facilitées par l'existence d'espaces parents et prennent appui sur l'ensemble des acteurs et partenaires territoriaux du système éducatif, en veillant à valoriser les compétences des parents.

2.1 Diversifier les modalités d'échanges entre les professionnels et les parents

Le développement des partenariats, en particulier avec les associations, est de nature à favoriser le croisement des regards et des savoirs des professionnels et des parents. Les « groupes de pairs » développés dans le cadre du dispositif expérimenté notamment par ATD Quart Monde et par les universités populaires de parents (UPP) avec le concours d'universitaires, en constituent un exemple qu'il convient de souligner.

La convention-cadre signée entre le mouvement ATD Quart Monde et le ministère de l'éducation nationale peut être déclinée au niveau académique.

2.2 Sensibiliser et former l'ensemble des personnels de l'éducation nationale à la communication avec les familles

La question de la relation entre les équipes éducatives, les parents et les partenaires de l'École est prise en compte dans la formation initiale et continue des personnels. Une attention particulière est portée à la problématique de la diversité culturelle et sociale ainsi qu'au développement de démarches innovantes.

Les directeurs d'école et les chefs d'établissement veillent à sensibiliser l'ensemble de l'équipe éducative aux principes et aux modalités d'information et de dialogue avec les parents, en particulier à l'occasion de la

rentrée scolaire. Ils facilitent l'accès des parents aux personnes ressources, aux partenaires locaux et aux ressources nationales susceptibles de les aider dans l'exercice de leurs responsabilités parentales. [...]

Texte n° 2 : COÉDUCATION : QUELLE PLACE POUR LES PARENTS ? Annie Feyfant, Dossier de veille de l'IFÉ • n° 98 • Janvier 2015

PARENTS-ÉCOLE : DES RELATIONS AMBIGUËS

Dans ses relations avec l'école, le parent peut être vu comme la personne qui est responsable d'un élève, comme le membre d'une communauté de familles, comme le bénéficiaire d'un service éducatif dispensé par l'école, ou encore comme le représentant d'un groupe social. Bien souvent, les relations entre l'école et les parents se bornent à un courant d'informations circonstanciées allant de l'école vers les parents. Les enseignants et le chef d'établissement supposent que ces informations répondent aux attentes des parents et les parents supposent que ces informations sont les seuls éléments auxquels ils peuvent avoir droit. Fortement ancré dans le registre des représentations, ce mode de communication est de nature à responsabiliser les parents quant à l'environnement scolaire de l'élève (accompagnement scolaire, hygiène de vie, etc.) et ne leur donne que peu de prise sur le travail en classe ou le déroulement des enseignements.

DES REPRÉSENTATIONS INADÉQUATES ?

Lors des entretiens individuels parents-enseignants, qui concernent les résultats scolaires et/ou le comportement de l'enfant à l'école, on constate un décalage entre les perceptions des enseignants et celles des parents. Par exemple, ce qui s'apparente pour les premiers à une demande de soutien et d'accompagnement à la scolarité de l'enfant est perçu négativement par les seconds, comme un constat d'échec irréversible ; ou encore, les parents y soulignent les angoisses de leur enfant vis-à-vis de l'école que les enseignants ne perçoivent pas ou peu.

Le point de vue des familles On peut observer différents types d'attitude parentale vis-à-vis de l'école :

- les « indifférents », qui considèrent que la scolarité de leur enfant relève de la seule responsabilité de l'école, qu'ils ne doivent ou ne peuvent pas s'y impliquer (pas le temps, pas les compétences) ;
- les familles de bonne volonté mais impuissantes, qui répètent à leur enfant les conseils des enseignants et pour qui le monde scolaire reste trop étranger ;
- les familles qui ne savent pas comment faire. Elles vont au-delà de la catégorie précédente, mais disent manquer de guides ou étapes pratiques pour traduire dans les faits les conseils des enseignants ;
- les parents « familiers de l'éducation », souvent de niveau socioculturel élevé, qui peuvent à la fois ajuster les conseils en pratiques mais qui font un tri dans les conseils des enseignants, tri qui peut s'avérer très critique vis-à-vis des diagnostics posés par l'enseignant.

Le manque de compétences ressenti par les parents a pour conséquence que « la participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental » (Deslandes & Bertrand, 2004, cité par Feyfant & Rey, 2006). Dans la plupart des enquêtes réalisées auprès des parents d'élèves I, ceux-ci expriment des satisfécits pour l'accueil assuré par les enseignants et l'organisation mais des insatisfactions quant au manque d'informations ou l'organisation du périscolaire, en France. [...] Ils (les parents d'élèves) signalent le manque de dialogue de la part des établissements scolaires (défaillance dans le signalement des absences, manque de relation de confiance avec les parents, manque de dialogue avec les jeunes, non-application des sanctions prévues). Mais les avis restent partagés, « pour certains parents, l'école se déshumanise », « pour d'autres, elle sait alerter face au mal-être d'un adolescent » (Humann & Martin, 2010).

Texte n° 3 : "Les parents et l'Ecole", Onisep, Centre Val de Loire N°43, Mars 2019.

Les relations entre l'école et les parents vont évoluer à travers l'histoire de l'école et son institutionnalisation.

- **Une école qui s'est construite sans les parents.**

L'idée que l'école se construit avec les parents est assez récente. L'école et les familles ont longtemps été deux univers bien distincts. La raison est liée à l'histoire de l'école en France plébiscitant un état éducateur dont l'objectif est de transmettre des valeurs universelles et d'effacer les particularismes. C'est d'ailleurs dans cette optique que s'inscrit la conception de l'école de Jules Ferry avec une volonté politique et citoyenne de créer à travers l'enseignement primaire, une république "une, fraternelle et indivisible", favorisant l'intégration des citoyens par l'apprentissage de règles communes. Pour les premiers apprentissages et l'école primaire en particulier, l'école entendait limiter les interférences pour mener à bien son objectif d'instruction publique, libérant ainsi les enfants des dogmes familiaux et religieux.

[...]

- **L'entrée des parents à l'école.**

Les formes d'intervention des parents d'élèves dans les établissements scolaires sont à relier avec l'évolution des idées et des comportements dans la société (Gombert, 2008). Initiées par les organisations laïques et les associations de parents d'élèves, les premières actions font office de résistance, plébiscitant la participation des parents à l'organisation et à la vie des établissements scolaires et également à la définition des politiques éducatives. Quelques textes traduisent l'évolution de ces rapports, en particulier dans les établissements du secondaire.

[...]

- La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 expose dans son article 11 les principes généraux : "Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement."
- La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 fait obligation d'associer étroitement les parents des élèves handicapés à toutes les étapes de la définition du projet personnalisé de scolarisation.
- La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prolonge le rôle des parents, membres de la communauté éducative, en les associant au service public de l'éducation.
- La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 insiste sur un nécessaire renforcement des liens entre l'école et les parents. Elle inscrit la promotion de la coéducation comme un des leviers essentiels de la refondation du système scolaire. Cette coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Enfin, un décret paru en 2016 crée le statut de parent délégué.

Les parents sont entrés dans l'école par la voie de la représentation. La loi de 1989 a marqué un tournant dans la conception des relations entre l'école et les familles, entre les enseignants, les équipes éducatives et de direction et les parents. L'enjeu est de travailler en lien avec tous les parents sans oublier les plus éloignés de l'école afin d'œuvrer à la réussite de tous les élèves. Ce concept de coopération entre les équipes éducatives et les parents prend forme sous le nom de coéducation.

La coéducation, une relation à construire

La place des parents à l'école est désormais reconnue. Cependant, cette reconnaissance officielle n'est pas suffisante. Il s'agit de nouer des rapports positifs avec l'école. C'est l'objectif inscrit dans la loi du 8 juillet 2013 qui met au centre des relations entre les parents et l'école, la coéducation.

- **Définir la coéducation**

À l'école le terme coéducation a longtemps été utilisé pour la maternelle, en particulier en lien avec la petite enfance. À ce stade, enseignants et parents partagent l'éducation des enfants, la coéducation est donc une nécessité (orientations du MEN, 2002 & 2006). Le principe de coéducation introduit par les récentes dispositions réglementaires s'appuie sur un partage de la responsabilité éducative comme "pierre angulaire du nouveau partenariat entre l'école et les parents" (Corre, 2014).

- **Le concept de coéducation**

La coéducation évoque la participation des parents, aux côtés des professionnels, à l'éducation des enfants. Cela signifie qu'il y a des liens à faire entre l'éducation familiale et les éducations institutionnelles (crèche, maternelle, l'école en général). Aujourd'hui, la coéducation est mise en avant pour penser un nouveau modèle de relations à construire dans le milieu scolaire. Elle repose sur une reconnaissance des savoirs de part et d'autre et l'acceptation d'un principe d'ouverture.

Il s'agit donc de mettre en commun, de reconnaître les compétences et les complémentarités de chacun et d'être dans un processus de recherche des modalités d'une relation de confiance mutuelle. Cette reconnaissance consiste à rendre visibles et possibles ces relations de coéducation. Cela peut s'établir à travers des dispositifs de partenariat permettant de se faire rencontrer les différents éducateurs (parents et professionnels). Ce partenariat doit s'inscrire dans l'action ordinaire et régulière des établissements (Corre, 2014).

- **Les principes de la coéducation** (extrait du guide à destination des chefs d'établissement)

Principe de parité d'estime

Le contact et la communication doivent se fonder sur le respect. Chacun est estimable et pour connaître l'autre, il faut reconnaître la spécificité et la légitimité de chacun.

Principe de la coopération

La coopération signifie faire œuvre commune. Cela suppose de prendre en considération les parents, de les associer à la scolarisation de leurs enfants, de valoriser leurs apports afin d'asseoir leur légitimité au sein de l'école.

Principe d'explicitation

Impliquer les parents comme partenaires, c'est leur permettre de prendre connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement scolaire, du déroulement de la scolarité de leurs enfants, d'en saisir les enjeux, les étapes, les exigences et les possibilités d'accompagnement.

- **Les bénéfices de la coéducation**

La coéducation part du principe que tous les parents peuvent agir pour la réussite de leurs enfants. Pour être abouties et apporter des bénéfices en termes de résultats et de climat scolaire ainsi qu'en termes d'égalité des chances, toutes les actions à visée coéducative impliquent d'être attentifs à l'univers social et aux problématiques rencontrées par les parents.

- **La réussite de tous les élèves**

Les études conduites par l'OCDE montrent que le développement de coopérations avec les parents se traduit par une plus grande implication des parents dans la scolarité de leurs enfants avec pour

conséquences de meilleurs résultats dans les performances scolaires et des attitudes plus positives à l'égard de l'école. De fait, une confiance mutuelle est un facteur de sérénité pour tous, qui permet aux jeunes d'être davantage disponibles à leurs apprentissages. A contrario, les injonctions contradictoires et les relations de défiance sont des facteurs de conflits qui nuisent au climat scolaire et impactent la progression des élèves. En plus de poser les bases d'une relation propice aux apprentissages, mener une politique de coéducation en institutionnalisant et généralisant des pratiques existantes en termes d'accueil, d'information et de dialogue, permet de réduire les inégalités entre des parents privilégiés qui partagent un capital culturel avec les enseignants et des parents qui se sentent éloignés de l'école.

■ Etre attentifs à l'univers social des parents

Les relations qu'entretient l'école avec les parents témoignent parfois de tension et d'incompréhension. On peut extraire d'études menées sur le sujet les constats suivants :

- Les parents des milieux populaires ont plus de difficultés à préparer leurs enfants à l'univers scolaire et à se sentir légitimes.
- Pour les parents allophones ou nouvellement arrivés en France, il est difficile d'assurer le suivi de la scolarité de leurs enfants.
- Les parents dénoncent le manque de lisibilité du système éducatif et sont en demande croissante d'informations sur la vie dans l'établissement, l'orientation, ce qu'apprennent les enfants, etc.
- Chez les parents éloignés de l'école, prédomine un sentiment d'incompétence, ils n'en comprennent ni la langue, ni les codes scolaires.
- L'écart avec les parents se creuse particulièrement entre le CM2 et la 6^e.
-

Ainsi, la coéducation apparaît comme un levier essentiel pour développer et adapter des actions visant à prendre en compte la sociologie des familles par une démarche compréhensive.

■ Parents/école, vers des relations d'estime réciproque

Ces deux dernières décennies en particulier, un climat de défiance entre l'école et les familles, entre les enseignants et les parents s'est installé. Ce phénomène a pris de l'ampleur dans le contexte politique des années 90. Des relations marquées par une double défiance :

- Méfiance des parents vis-à-vis de l'école, ressentie d'un jugement scolaire, sentiment d'être un intrus.
- Méfiance des enseignants face aux attentes ou interventions des parents qui peuvent être vécues comme une atteinte à leur liberté pédagogique, ou encore une remise en question de leurs compétences. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°75

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

Thème : Parler les langues étrangères à l'école

Références :

Texte n° 1 : Le Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, Recommandations pédagogiques, Les langues vivantes à l'école maternelle, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 (extrait)

Texte n° 2 : Le Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée, Les priorités pour l'école primaire, note de service n° 2019-087 du 28-5-2019 (extrait)

Texte n° 3 : Guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école », p 7 & 8, juillet 2019-11-25 (extrait)

Texte n° 4 : Interview de Claude Hagège, par Michel Feltin-Palas, dans l'Express, publié le 28/03/2012 et mis à jour le 3/04/2012 « Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée » (extraits)

Texte n° 5 : Annexe mise en œuvre du plan national langues vivantes 2019 (extraits)

Description de la situation :

A travers les extraits de cinq documents, vous situerez la place des enseignements de langues vivantes étrangères (LVE) tout au long de la scolarité obligatoire et les orientations les plus récentes préconisées dans le guide « Oser les LVE à l'école », suite au rapport co-rédigé par Chantal Manès, Inspectrice générale et Alex Taylor, journaliste.

Questions posées au candidat :

- Qu'entend-on par « précocité et régularité » de l'enseignement des langues vivantes étrangères ?
- Quelle place accorder à l'apprentissage de l'anglais durant la scolarité obligatoire ? Le choix des langues enseignées fait-il débat ?
- En quoi l'apprentissage d'une langue vivante étrangère vient-il renforcer à la fois la mise en œuvre des apprentissages fondamentaux et l'enseignement civique et moral ?
- Selon vous, qu'est-ce qui peut contribuer à organiser un environnement « propice aux langues vivantes » ?

Texte n° 1 : Le Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, Recommandations pédagogiques, Les langues vivantes à l'école maternelle, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 (extrait)

Principes généraux d'organisation

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. Ainsi, peu à peu, ces moments où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante dans une LVE deviennent des moments familiers et attendus de la vie de la classe. C'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle : en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.

Ces objectifs feront l'objet d'un travail en commun avec les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.

Texte n° 2 : Le Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée, Les priorités pour l'école primaire, note de service n° 2019-087 du 28-5-2019 (extrait)

L'acquisition des savoirs fondamentaux par tous les élèves

1. Conforter l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères

Le rapport de Chantal Manes et Alex Taylor, intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*, indique que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement. À l'école maternelle, les élèves bénéficient d'un premier éveil à la diversité linguistique, en les exposant à des langues variées, en s'intéressant à la musicalité, à la phonologie et à l'accentuation de la langue. C'est le commencement, pour l'élève, d'un parcours linguistique continu. La recommandation publiée conjointement avec cette circulaire précise les modalités de mise en œuvre de cet éveil aux langues à l'école maternelle et pose les premiers jalons d'un apprentissage structuré fondé sur la régularité de séquences courtes d'enseignement. À partir du cours préparatoire, cet enseignement est encadré par les programmes. Il se poursuit tout au long des cycles 2 et 3. Un guide spécifique sera transmis avant la fin de l'année scolaire. Cet engagement pour les langues vivantes sera traduit dans les plans académiques et départementaux de formation.

**Texte n° 3 : Guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école », p 7 & 8, juillet 2019-11-25
(extrait)**

La première partie de ce document pose les éléments du cadre conceptuel que le professeur pourra s'approprier pour asseoir sa pratique sur un socle solide. Il rappelle les attendus définis par les textes réglementaires qui régissent cet enseignement et s'appuie sur les apports de la recherche pour prodiguer des conseils très concrets de mise en œuvre en classe. Le professeur trouvera dans ces pages des éléments de réponse à des questions telles que : qu'est-ce que le Cadre européen commun de références en langues (CECRL) ? Qu'est ce exactement que le niveau A1 attendu en fin d'école primaire ? Comment aborder la grammaire et le lexique ? Pourquoi donner la priorité à l'oral ? Quand et comment aborder l'écrit ?

Les exemples de mise en œuvre qui constituent la seconde partie sont déclinés dans quatre langues vivantes : allemand, anglais, espagnol et italien. Ils suivent un schéma commun qui consiste à montrer comment un parcours cohérent en langue peut être construit de l'école à l'arrivée au collège. Ces progressions s'appuient sur les programmes des cycles 2 et 3, s'articulent autour des activités langagières de l'oral principalement et des thématiques culturelles de la langue étudiée. Elles sont adossées aux niveaux du CECRL visés pour chaque niveau et chaque cycle. Les exemples, bien que distincts par leurs contenus et leurs objectifs linguistiques et culturels, mettent en évidence un certain nombre d'étapes clés communes à toute séance de langue. Ils pointent pour le professeur un certain nombre de repères qui l'aideront à construire ensuite ses propres séquences.

Le caractère très opérationnel de ce guide est renforcé par des fiches pratiques ciblées sur quelques aspects clés de l'enseignement des langues qui sont au cœur des interrogations des professeurs des écoles : les rituels de classe, l'apprentissage du lexique, les étapes de la conception d'une séquence.

Ce guide a été conçu par un groupe d'experts composé de professeurs et d'inspecteurs du premier et du second degré qui ont travaillé en étroite collaboration avec une universitaire spécialiste de la didactique des langues.

(...)

- Créer un environnement et un climat propice – Eduscol

Exposition et entraînement réguliers

La périodicité de l'entraînement est également susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages. Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par semaine il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes. Au cycle 2, on préférera des séances de 15 à 20 minutes chaque jour et au cycle 3, des séances pouvant aller jusqu'à 30 minutes. Plusieurs autres situations de classe peuvent également être exploitées pour renforcer l'exposition aux langues étrangères : certains rituels, les séances d'EPS, les séances d'éducation musicale, d'arts plastiques ou même de géographie, ou encore lors d'un projet pluridisciplinaire mené avec une autre classe par exemple.

Si une part de rituel dans la séance de langue rassure les élèves, sur leur capacité à reproduire et reconnaître des énoncés notamment, la diversification des modalités d'apprentissage permet à chacun de s'approprier au mieux la nouveauté : en mode tour à tour collectif, individuel, à deux ou en groupe ; en situation de réception (compréhension), de production (expression) et de réflexion sur la langue ; en séance de langue et en reprise par le croisement avec un autre domaine d'enseignement. La diversification des approches soutient l'intérêt, permet de réactiver des connaissances et sollicite des processus d'acquisition variés.

Environnement propice aux langues vivantes dans l'école et continuité du parcours de l'élève.

Les langues vivantes peuvent constituer un axe fort du projet d'école et être présentes et bien visibles dans les locaux et sur le site Web s'il existe, par les affichages réalisés dans le hall, le préau, les couloirs et les salles de classe, par un double affichage des locaux et noms ; par la présence d'albums, de livres, de CD et de jeux en langues étrangères dans la bibliothèque centre documentaire (BCD) et dans les différentes classes.

Texte n° 4 : Interview de Claude Hagège, par Michel Feltin-Palas, dans l'Express, publié le 28/03/2012 et mis à jour le 3/04/2012 « Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée » (extraits)

Faut-il s'inquiéter de la domination de la langue anglaise ? Les langues nationales vont-elles disparaître ? Sans chauvinisme ni ringardise, le linguiste Claude Hagège dresse un constat lucide de la situation.

Claude HAGÈGE en cinq dates : 1955, Entrée à l'École normale supérieure ; **1966**, Première enquête linguistique de terrain, au Cameroun ; **Depuis 1988**, Professeur au Collège de France ; **2009**, Dictionnaire amoureux des langues (Plon) ; **2012**, Contre la pensée unique (Odile Jacob).

La Semaine de la langue française, qui vient de s'achever, n'aura pas suffi à mettre du baume au cœur de Claude Hagège. Car le constat du grand linguiste est sans appel : jamais, dans l'histoire de l'humanité, une langue n'a été "comparable en extension dans le monde à ce qu'est aujourd'hui l'anglais". Oh ! Il sait bien ce que l'on va dire. Que la défense du français est un combat ranci, franchouillard, passéiste. Une lubie de vieux ronchon réfractaire à la modernité. Il n'en a cure. Car, à ses yeux, cette domination constitue une menace pour le patrimoine de l'humanité. Et fait peser sur elle un risque plus grave encore : voir cette "langue unique" déboucher sur une "pensée unique" obsédée par l'argent et le consumérisme. Que l'on se rassure, cependant : si Hagège est inquiet, il n'est pas défaitiste. La preuve, avec cet entretien où chacun en prend pour son grade...

(...)

Enfant, quelles langues avez-vous apprises ?

A la maison, nous utilisons le français. Mais mes parents m'ont fait suivre une partie de ma scolarité en arabe - ce qui montre leur ouverture d'esprit, car l'arabe était alors considéré comme une langue de colonisés. J'ai également appris l'hébreu sous ses deux formes, biblique et israélienne. Et je connaissais l'italien, qu'employaient notamment plusieurs de mes maîtres de musique.

Combien de langues parlez-vous ?

S'il s'agit de dénombrer les idiomes dont je connais les règles, je puis en mentionner plusieurs centaines, comme la plupart de mes confrères linguistes. S'il s'agit de recenser ceux dans lesquels je sais m'exprimer aisément, la réponse sera plus proche de 10.

Beaucoup de Français pensent que la langue française compte parmi les plus difficiles, et, pour cette raison, qu'elle serait "supérieure" aux autres. Est-ce vraiment le cas ?

Pas du tout. En premier lieu, il n'existe pas de langue "supérieure". Le français ne s'est pas imposé au détriment du breton ou du gascon en raison de ses supposées qualités linguistiques, mais parce qu'il s'agissait de la langue du roi, puis de celle de la République. C'est toujours comme cela, d'ailleurs : un parler ne se développe jamais en raison de la richesse de son vocabulaire ou de la complexité de sa grammaire, mais parce que l'Etat qui l'utilise est puissant militairement - ce fut, entre autres choses, la colonisation - ou économiquement - c'est la "mondialisation". En second lieu, le français est un idiome moins difficile que le russe, l'arabe, le géorgien, le peul ou, surtout, l'anglais.

L'anglais ? Mais tout le monde, ou presque, l'utilise !

Beaucoup parlent un anglais d'aéroport, ce qui est très différent ! Mais l'anglais des autochtones reste un idiome redoutable. Son orthographe, notamment, est terriblement ardue : songez que ce qui s'écrit "ou" se prononce, par exemple, de cinq manières différentes dans *through*, *rough*, *bough*, *four* et *tour* ! De plus, il s'agit d'une langue imprécise, qui rend d'autant moins acceptable sa prétention à l'universalité.

Imprécise ?

Parfaitement. Prenez la sécurité aérienne. Le 29 décembre 1972, un avion s'est écrasé en Floride. La tour de contrôle avait ordonné : "*Turn left, right now*", c'est-à-dire "Tournez à gauche, immédiatement !" Mais le pilote avait traduit "*right now*" par "à droite maintenant", ce qui a provoqué la catastrophe (...)

Est-ce une raison pour partir si violemment en guerre contre l'anglais ?

Je ne pars pas en guerre contre l'anglais. Je pars en guerre contre ceux qui prétendent faire de l'anglais une langue universelle, car cette domination risque d'entraîner la disparition d'autres idiomes. Je combattrais avec autant d'énergie le japonais, le chinois ou encore le français s'ils avaient la même ambition. Il se trouve que c'est aujourd'hui l'anglais qui menace les autres, puisque jamais, dans l'Histoire, une langue n'a été en usage dans une telle proportion sur les cinq continents.

En quoi est-ce gênant ? La rencontre des cultures n'est-elle pas toujours enrichissante ?

La rencontre des cultures, oui. Le problème est que la plupart des gens qui affirment "Il faut apprendre des langues étrangères" n'en apprennent qu'une : l'anglais. Ce qui fait peser une menace pour l'humanité tout entière.

(...)

Avec 27 pays dans l'Union européenne, n'est-il pas bien utile d'avoir l'anglais pour converser ? Nous dépensons des fortunes en traduction !

Cette idée est stupide ! La richesse de l'Europe réside précisément dans sa diversité. Comme le dit l'écrivain Umberto Eco, "la langue de l'Europe, c'est la traduction". Car la traduction - qui coûte moins cher qu'on ne le prétend - met en relief les différences entre les cultures, les exalte, permet de comprendre la richesse de l'autre.

(...)

Comment l'expliquez-vous ?

En adoptant la langue de l'ennemi, elles espèrent en tirer parti sur le plan matériel, ou s'assimiler à lui pour bénéficier symboliquement de son prestige. La situation devient grave quand certains se convainquent de l'infériorité de leur propre culture. Or nous en sommes là. Dans certains milieux sensibles à la mode - la publicité, notamment, mais aussi, pardonnez-moi de vous le dire, le journalisme - on recourt aux anglicismes sans aucune raison. Pourquoi dire "*planning*" au lieu d'"emploi du temps" ? "*Coach*" au lieu d'"entraîneur" ? "*Lifestyle*" au lieu de "mode de vie" ? "*Challenge*" au lieu de "défi" ?

La victoire de l'anglais est-elle irréversible ?

Pas du tout. Des mesures positives ont d'ailleurs déjà été prises : les quotas de musique française sur les radios et les télévisions, les aides au cinéma français, etc. Hélas, l'Etat ne joue pas toujours son rôle. Il complique l'accès au marché du travail des diplômés étrangers formés chez nous, il soutient insuffisamment la francophonie, il ferme des Alliances françaises... Les Chinois, eux, ont ouvert 1 100 instituts Confucius à travers le monde. Il y en a même un à Arras !

Si une seule mesure était à prendre, quelle serait-elle ?

Tout commence à l'école primaire, où il faut enseigner non pas une, mais deux langues vivantes. Car, si on n'en propose qu'une, tout le monde se ruera sur l'anglais et nous aggraverons le problème. En offrir deux, c'est s'ouvrir à la diversité.

Texte n° 5 : Annexe mise en œuvre du plan national langues vivantes 2019 (extraits)

1. Favoriser une précocité de l'exposition

➤ Proposer la pratique d'une langue vivante dès la maternelle.

(...)

2. Favoriser une régularité de l'exposition

➤ Dans le premier degré, au lieu de 2 séances de 45 minutes par semaine, privilégier des séances quotidiennes de 15 à 20 minutes.

- Cette organisation sera expérimentée à la rentrée 2019 dans toutes les circonscriptions du premier degré et sera généralisée à la rentrée 2020 à toutes les écoles.

➤ Dans le second degré, encourager des expérimentations pour organiser l'enseignement par modules de 45 minutes.

3. Favoriser la pratique systématique de l'anglais

➤ Rendre obligatoire l'apprentissage de l'anglais en LV1, LV2 ou LV3.

4. Rendre l'enseignement des langues plus structuré et progressif

- Des documents ressources expliciteront les attendus en vocabulaire et proposeront des progressions organisées dans l'acquisition du vocabulaire, afin d'atteindre la maîtrise des 4 000 mots les plus fréquents dans chaque langue, soit le niveau B2 visé à la fin du lycée.

(...)

5. Utiliser toutes les ressources du numérique et de l'intelligence artificielle

(...)

6. Inscrire le parcours des élèves dans un cadre de référence européen
(...)

7. Mieux accompagner les professeurs pendant leur formation initiale
(...)

8. Mieux accompagner les professeurs pendant leur formation continue
(...)

9. Multiplier les écoles et établissements bilingues et internationaux.
(...)

10. Créer un baccalauréat français international

➤ Définir les modalités d'un baccalauréat international français susceptible de promouvoir l'excellence du modèle éducatif français dans un contexte éducatif concurrentiel.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°76

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

Thème : Place du jeu dans les apprentissages

Références :

Texte 1 : Eduscol, Ressources maternelle – Jouer et apprendre – Cadrage général (extraits) – Septembre 2015

Texte 2 : « Le désir et la règle », Philippe Meirieu – Entretien avec Yvana Ayme (extraits) - 2006

Texte 3 : Extrait Ressources maternelle : Jouer et apprendre « Les jeux d'exploration » Eduscol Septembre 2015

Description de la situation :

Analyser la place du jeu dans les apprentissages.

Questions posées au candidat :

- Quels sont les intérêts de l'apprentissage par le jeu à l'école maternelle ? Quelles en sont les limites ?
- Quelle place pour le jeu dans les apprentissages à l'école élémentaire ?
- Quel(s) jeu(x) pourrait-on utiliser pour travailler sur les valeurs de la République ?

1. Le jeu dans le programme de l'école maternelle

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 :

[...]

2.1. Apprendre en jouant

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc.

L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

[...]

Une dimension culturelle

En « favorisant la richesse des expériences vécues », la pratique du jeu à l'école permet à tous les enfants de disposer de représentations initiales partagées à partir desquelles pourront s'ancrer des apprentissages. Dès l'entrée à l'école maternelle, préexistent déjà des écarts qui font que certains enfants réussissent mieux que d'autres leur intégration dans ce nouveau milieu et dans les apprentissages qui y sont conduits. Ces écarts s'enracinent principalement dans les stimulations culturelles dont ils ont bénéficié. Une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances.

Une dimension « sensée »

Quelle que soit sa nature, le jeu lie une action à un contexte. L'enfant agit pour « éprouver » son environnement, pour se mettre en scène, pour construire, pour se faire plaisir, réussir ou gagner. De son point de vue, ses actes revêtent toujours un sens. Il est ainsi en mesure d'établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il a déjà vécu. Il se construit des premiers savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs « savants ».

Une dimension sociale

« Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. »

Un climat scolaire positif conditionne fortement l'engagement actif de l'enfant dans les apprentissages. Au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de « l'autre » permet d'apprécier les aspects positifs de ses différences.

Une dimension affective

2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. (Programme de l'école maternelle, 2015 page 3)

Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'intitulé « Jouer et apprendre » positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens.

[...]

7. Jeu et langage

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément, et sans en avoir conscience, des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. Un enfant sait parler quand il peut organiser des mots dans des phrases qui ont un sens et qui sont elles-mêmes organisées dans un discours. Cette maîtrise de la syntaxe permet d'activer un fonctionnement maximal de la pensée.

Le langage est à de nombreux moments présent dans l'activité de jeu : soit pour rappeler ce qui a été fait, soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui. Ainsi, toute situation de jeu peut être l'occasion de mobiliser le langage dans ses différentes dimensions et d'en permettre différents usages autres que celui de la conversation ordinaire et qui renvoie à des discours narratifs, explicatifs, voire argumentatifs.

L'école demande régulièrement aux élèves de parler de ce qui n'est pas perceptible dans la situation immédiate et de s'exprimer de manière de plus en plus explicite et donc de mobiliser le seul langage pour se faire comprendre. L'objectif de l'enseignant peut être d'aider les élèves à mieux maîtriser le langage oral dans des situations de jeux. Les enseignants ont alors pour tâche d'être attentifs à ce que les enfants verbalisent, pour les aider progressivement à structurer et à enrichir leur langage : à produire des phrases de plus en plus longues et construites et organisées logiquement et temporellement, à donner des explications et des justifications, à (re)donner des règles de jeux, etc.

Les enseignants veillent à offrir aux élèves un discours complet, organisé logiquement et temporellement :

- En évitant de ne poser que des questions : cela entraîne des réponses avec peu de mots et des phrases incomplètes ;
- En évitant de demander à l'enfant de répéter ce que l'adulte dit ou de lui demander de reprendre systématiquement la même tournure de phrase ;
- Mais en proposant des phrases diversifiées et des reformulations de ce que l'enfant dit, dans des phrases complètes et légèrement plus complexes que ce que l'enfant produit déjà.

Ils sollicitent aussi les élèves pour les inciter à produire :

- Des constructions simples de plus en plus longues : « je lance le dé », « j'ai fait un six (alors) j'avance de six cases et je passe le dé à mon copain » ;
- Des constructions de plus en plus complexes et diversifiées : « je peux avancer mon pion », « j'ai rattrapé la poule qui est devant moi », « quand/si je fais un 3, je gagne... », « comme c'est la même couleur que mon lapin, je peux le poser sur le plateau », « c'est lui qui a gagné parce qu'il a réussi à trouver toutes les images », etc.

[...]

Procédure

Déroulement de la première séance de jeu

Avant de jouer

- L'adulte nomme et dispose les éléments du jeu
- L'adulte explique la règle du jeu
- L'adulte explique la finalité du jeu
- L'adulte doit expliciter le plus clairement possible l'articulation logique des différentes phases du jeu en utilisant diverses constructions langagières et en donnant plusieurs variantes d'explications, adaptées à ce que peuvent comprendre et produire les enfants.

Au cours du jeu

L'adulte verbalise différents types de phrases complètes et structurées pour expliciter ce que les joueurs doivent faire ou sont en train de faire. L'adulte sollicite de temps en temps les enfants pour qu'ils verbalisent ce qu'ils sont en train de faire, il confirme et il reformule leurs propos.

A la fin du jeu

L'adulte incite les enfants à conclure le jeu et à essayer d'expliquer pourquoi ils ont gagné ou perdu ou ce qu'il aurait fallu faire pour gagner.

Déroulement des séances de jeu suivantes

Quand les enfants connaissent bien le jeu (après deux ou trois séances de pratique), on peut demander à certains enfants, avant de redémarrer le jeu, de formuler la règle (ou certaines parties de la règle), soit pour se remémorer comment on joue à ce jeu, soit parce que d'autres enfants dans le groupe ne connaissent pas encore le jeu.

- Demander aux enfants d'expliquer l'ordre chronologique des différentes phases du jeu.
- Les aider à expliciter leur pensée en reformulant de façon la plus précise possible l'articulation entre les différentes phases de jeu. Amener les enfants à produire des phrases complètes : soit en proposer, soit reformuler dans une phrase complète les mots isolés qu'ils proposent et leur demander de reprendre.
- S'assurer que chaque enfant du groupe qui explique le jeu produise au moins un enchaînement logique ou temporel entre deux phases du jeu. Par exemple : « on gagne une paire de cartes quand on retourne les deux mêmes cartes », « j'ai gagné parce que j'ai deux cartes pareilles ».

Texte 2 : « Le désir et la règle », Philippe Meirieu – Entretien avec Yvana Ayme (extraits) – 2006

*Dans votre livre *Le monde, n'est pas un jouet*, vous mettez en avant une finalité philosophique du jeu en classe. Pouvez-vous nous l'expliquer ? Le jeu à l'école n'est donc pas une hérésie ?*

Pour l'enfant qui rentre à l'école, « on ne joue plus, on travaille ! » En d'autres termes, on ne pourra plus faire « ce qu'on veut », il faudra se soumettre aux injonctions du principe de réalité. Plus question de partir dans des mondes imaginaires où tout est possible, voici venu le temps de se coltiner la résistance des êtres et des choses : il faut être sérieux ! ... D'où, effectivement, certaines positions qui font du jeu à l'école une hérésie : une régression et un non-sens au regard des finalités scolaires.

Mais raisonner ainsi, c'est ignorer le vrai statut du jeu : c'est confondre *le jeu et l'infantile*. Or, l'infantile n'est pas le jeu, c'est la suppression, ou, au moins, la dilution, de la frontière entre le jeu et le non-jeu. L'infantile, c'est le jeu permanent et sans véritable règle... Ce n'est donc pas le jeu ! L'infantile, c'est réduire le monde à un gigantesque jouet, objet de notre toute puissance. À cet égard, grandir, c'est se délivrer de l'infantile et, dans un même mouvement, renoncer à être le centre du monde, cesser de croire que nous pouvons commander au monde en le soumettant en permanence à nos désirs, découvrir l'altérité et entrer en relation avec elle, s'associer à des pairs, confronter son point de vue aux leurs pour accéder progressivement à l'objectivité... c'est aussi apprendre à construire du « bien commun » à partir de la confrontation raisonnée des intérêts individuels. Grandir, du point de vue des apprentissages, comme de celui de la formation du citoyen, c'est renoncer à être le nombril du monde... Piaget et les psychanalystes, les pédagogues des « méthodes actives » et ceux qui, dans la tradition protestante, promeuvent la démarche expérimentale et la recherche documentaire, se rejoignent ici complètement dans un même éloge de la coopération bien comprise, comme arrachement au narcissisme initial, un narcissisme sans cesse réactivé aujourd'hui par la machinerie commerciale et publicitaire.

[...]

Est-ce ainsi que le jeu permet d'accéder au langage, au symbolique ?

Beaucoup de travaux, depuis longtemps, insistent sur des corrélations fortes : les enfants qui ont des difficultés d'accéder au langage sont aussi des enfants qui jouent peu... Même si l'on constate une différence entre les filles, pour lesquelles la médiation du langage est très déterminante, et les garçons, qui utilisent surtout l'imitation de l'action.¹ Au total, il semble bien que le jeu et le langage participent d'un même mouvement de mise à distance par rapport à l'immédiateté et à l'engluement dans un présent sans forme ni perspective.

Quant au symbolique, je crois à l'intérêt de l'analyse esquissée par Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* et reprise, par exemple, par Philippe Gutton : « La charnière du fantasme et du symbole ludique est l'événement majeur. Ce mode de compréhension prend toute sa dimension si l'on sait que le fantasme primordial véhiculé par le jeu est de l'ordre de l'omnipotence archaïque [ce que j'ai nommé *l'infantile*]. Dans le jeu, le fantasme s'efface au bénéfice du symbole... Sous l'effet du désir qui le sous-tend, le fantasme se répète indéfiniment, fixé, asservi au passé. Le symbole ludique est lui une structure ouverte, création dans l'espace et dans le temps, construction progressive modulant le fantasme qu'il véhicule. »². À cet égard, on peut considérer le jeu comme une étape absolument décisive – et jamais complètement franchie – qui permet de métaboliser les pulsions archaïques. La miniaturisation est, bien évidemment, une composante essentielle de ce processus de symbolisation... mais il va au-delà : le symbole – et le jouet en tant que symbole – ne reproduit pas seulement le monde en plus petit, il lui donne un sens pour un sujet et, plus largement, pour un sujet dans un collectif.

Que pensez alors de la relation entre « jeu » et « travail » ?

Il me semble que, sur le plan pédagogique, il n'y a pas superposition. Certes, tout jeu nécessite, à l'évidence, un certain « travail » intellectuel ; de même, nous savons bien que les « bons élèves » sont ceux qui vivent les exercices scolaires comme des jeux et y trouvent un vrai plaisir ludique. Mais ce qui caractérise le « travail » - toutes les formes de travail et, donc, aussi le travail scolaire – c'est que, d'une part, la personne s'engage et assume la responsabilité des conséquences de ses actes et que, d'autre part, il y a irréversibilité du temps : on ne peut pas revenir en arrière parce qu'on est dans l'histoire, dans « son histoire » ou dans « la grande Histoire », mais dans une temporalité où il est impossible de rebattre les cartes, de faire ressusciter les morts et de changer de place entre chaque partie. Ce n'est pas parce que certains jeux traditionnels sont devenus des « spectacles » ou des « guerres » et ont perdu leur caractère de réversibilité temporelle que le jeu en soi a perdu cette caractéristique essentielle.

Ainsi, à l'école, il me semble important de distinguer les temps de jeu des temps de travail : dans le jeu, le « résultat » n'est pas important, ce n'est pas « pour de vrai » ... Dans le travail, au contraire, le « résultat » est ce qui compte, ce qui, d'une manière ou d'une autre, sera évalué, ce qui permettra de franchir une étape décisive, etc. Alors, qu'on puisse jouer pour s'entraîner à travailler, c'est une évidence, mais que tout travail soit un jeu et réciproquement, je trouve cela dangereux. Encore une fois, le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où « l'on ne joue plus ! ».

[...]

¹ Cf. J. DITTE, *Le jeu comme mode de relation à autrui chez l'enfant de 2 à 6 ans*, 1973, Paris, Armand Colin- Bourrelier

² P. GUTTON, *Le jeu chez l'enfant : essai psychanalytique*, 1973, Paris, Larousse

Texte 3 : Extrait Ressources maternelle : Jouer et apprendre « Les jeux d'exploration » Eduscol Septembre 2015

Jeux d'exploration dans les cinq domaines du programme de l'école maternelle

Quel que soit le domaine concerné et quel que soit l'âge des enfants, tout apprentissage explicite gagne à être précédé par une ou plusieurs phases d'exploration. C'est en faisant référence à celles-ci que les situations d'apprentissages explicites dans chaque domaine seront ensuite introduites et facilement comprises par les enfants. Pour que ces jeux libres s'enrichissent et dévoilent progressivement les possibilités qu'ils offrent, l'enseignant y participe par instants, à côté des enfants, sans autre ambition que celle de susciter des imitations spontanées.

Les parties ci-dessous présentent pour chacun des cinq domaines, les références au programme et plus particulièrement aux jeux d'exploration.

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

L'oral et l'écrit[...] « Ces jeux phoniques peuvent être pratiqués en grand groupe mais l'enseignant privilégie l'organisation en petits groupes pour des enfants qui participent peu ou avec difficulté en grand groupe. Dans le courant de la grande section, il consacre des séances courtes et fréquentes à ces jeux, en particulier avec les enfants pour lesquels il ne repère pas d'évolution dans les essais d'écriture. » [...] « Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. »

Les jeux d'exploration ne sont pas évoqués dans ce domaine où n'apparaissent que des jeux à règles. L'outil numérique ouvre cependant d'intéressantes perspectives pour l'oral comme pour l'écrit.

2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Au-delà de leur dimension essentielle dans le développement psychomoteur de l'enfant, les « jeux moteurs » jouent un rôle majeur dans la socialisation et le respect de règles communes.

Le jeu d'exploration est clairement évoqué : « Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives. » (Programme de l'école maternelle, 2015).

L'enseignant peut faire le choix de proposer des séances de jeu libre d'exploration dans les jours qui précèdent les apprentissages guidés dans ce domaine. A cet effet, il met le matériel à disposition des enfants pour qu'ils se l'approprient selon les modalités qui leur conviennent. Ce temps de jeu libre peut aussi se situer juste avant la séance d'apprentissage mettant en œuvre ce même matériel. Familiarisés avec celui-ci, les enfants sont alors en mesure d'en faire usage en se conformant à des contraintes et des règles.

Exemple : avant de s'entraîner à lancer une balle dans un panier, l'enfant a besoin de s'amuser à lancer cette balle comme il veut et où il veut.

3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

3.1. Les productions plastiques et visuelles

Les jeux d'exploration sont de même nature que ceux effectués dans le domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière ». Les enfants ne s'ouvrent aux utilisations et aux fonctions des matières et des objets, qu'après avoir établi un contact et une exploration au travers de la mobilisation simultanée de plusieurs de leurs sens, complétés par un soutien langagier approprié en contexte. La particularité de l'exploration liée à ce domaine se situe dans les matières et les outils impliqués.

Exemple : Les enfants éprouvent la texture et la consistance des liquides, des pâtes et objets colorants. Ils les étalent ensuite sur différentes surfaces elles aussi préalablement explorées, lisses, rugueuses, granuleuses, etc.

3.2. Univers sonores

« L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement de découvrir la richesse de leur voix, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...) ». « Des activités d'exploration mobilisent les percussions corporelles, des objets divers parfois empruntés à la vie quotidienne, des instruments de percussion... »(Programme de l'école maternelle, 2015)

3.3. Le spectacle vivant

Le spectacle vivant permet par ailleurs d'explorer les possibilités du corps et des effets qu'il peut exercer sur autrui. L'usage de miroirs et d'enregistrements vidéo favorise l'engagement dans des jeux d'exercice.

4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

4.1. Découvrir les nombres et leurs utilisations

« [...] les enfants rencontrent les nombres écrits notamment dans des activités occasionnelles de la vie de la classe, dans des jeux [...] ».

Ils peuvent approcher le concept de quantité par des jeux de construction, de reproduction, de comparaison, de tris, de classements, de répartition, de comptage, etc. De nombreux jeux de société ou de déplacements sur des emplacements délimités au sol favorisent des manipulations des nombres et de leurs usages (mémoire d'une quantité, mémoire d'une position).

Tous ces jeux passent nécessairement par une étape d'exploration du matériel, indispensable pour chacune de ces opérations.

Exemples

- Un enfant ne peut s'intéresser à l'aspect comparatif ou quantitatif d'une collection d'objets que s'il a bénéficié d'un temps suffisant pour les examiner et s'approprier chacun d'entre eux au travers de manipulations diverses, impliquant et combinant tout ou partie de ses cinq sens.

- Un enfant appréhende plus facilement une opération de répartition s'il a pu explorer les utilisations de contenants compartimentés (boîtes à œufs, bacs à glaçons, portion de grillage, emballages alvéolés, etc.).
(...)

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°77

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

Thème : Réussir l'école inclusive

Références :

Texte n°1 : Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016, Scolarisation des élèves en situation de handicap, Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires, circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016

Texte n°2 : Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré, circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Texte n°3 : Note du Recteur de l'Académie de Nice en date du 9 mai 2019, « Déploiement de pôles inclusifs d'accompagnement localisé, PIAL »

Texte n°4 : Les cahiers pédagogiques, article d'Evelyne Clavier du 28 octobre 2017, « Les élèves en situation de handicap », Martine Caraglio, Inspectrice Générale, PUF, Que sais-je ? 2017

Description de la situation :

Depuis la Loi de 2005, l'école accueille une plus grande diversité d'élèves pouvant présenter des troubles de nature et d'importance variables. Vous prendrez connaissance des différents outils à disposition des équipes pour apporter les réponses aux situations de chacun et des parcours scolaires possibles pour les élèves porteurs de handicap.

Questions posées au candidat :

- De quels outils l'école dispose-t-elle pour répondre à la variété des difficultés pouvant être rencontrées par des élèves ?
- En quoi l'école est dite « inclusive » ? Illustrez par des exemples de parcours scolaires d'élèves en situation de handicap.
- Relevez et décrivez les missions de personnes ressources internes et externes à l'Education nationale qui interviennent dans la scolarisation des élèves porteurs de handicap.
- En quoi les nouveaux droits acquis et les évolutions relatives aux personnes en situation de handicap réinterrogent-ils la norme scolaire ?

Texte n°1 : Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016, Scolarisation des élèves en situation de handicap, Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires, circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016

1. Des réponses différenciées pour une école inclusive

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 modifiée d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République introduit, dès son deuxième article, le principe de l'école inclusive pour tous les élèves sans aucune distinction.

1. Des réponses différenciées pour une école inclusive

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 modifiée d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République introduit, dès son deuxième article, le principe de l'école inclusive pour tous les élèves sans aucune distinction.

Ainsi le rôle de l'équipe éducative est de proposer les premières réponses aux difficultés repérées de l'élève. Dans tous les cas, les actions mises en place sont formalisées.

1.1 Les réponses de droit commun

Des dispositifs permettent de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ne nécessitant pas de recourir à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

La réponse de première intention est celle de l'enseignant au sein de la classe qui peut faire appel au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) en cas de nécessité.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) défini à l'article D. 311-12 du code de l'éducation concerne les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement. Il s'agit d'un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins de l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe aux aides spécialisées ou complémentaires. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

Le projet d'accueil individualisé (PAI) défini dans la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 permet de préciser les adaptations nécessaires (aménagements d'horaires, organisation des actions de soins, etc.) pour les enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou protocoles médicaux afin qu'ils poursuivent une scolarité dans des conditions aussi ordinaires que possible. Il est rédigé en concertation avec le médecin de l'éducation nationale qui veille au respect du secret médical.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) défini dans la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. Il est rédigé sur la base d'un modèle national et est révisé tous les ans afin de faire le bilan des aménagements et adaptations pédagogiques déjà mis en place et de les faire évoluer.

Le PAP peut être proposé par l'équipe pédagogique ou la famille et nécessite l'avis du médecin de l'éducation nationale. Il relève du droit commun et n'ouvre pas droit à des mesures de compensation (matériel pédagogique adapté, maintien en maternelle etc.) ou de dispense d'enseignement. Il se substitue, le cas échéant, à un PPRE et laisse place à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) si celui-ci est mis en place. Enfin, le PAP n'est pas un préalable à la saisine de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Dès lors qu'un élève bénéficie de mesures de compensation au titre du handicap, il relève d'un PPS pour toute demande relative à un aménagement pédagogique s'il en fait la demande auprès de la MDPH.

1.2 Les réponses nécessitant de recourir à la MDPH

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) défini à l'article D. 351-5 du code de l'éducation nécessite de recourir à la MDPH. Il concerne tous les élèves dont la situation répond à la définition du handicap telle qu'elle est posée dans l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles : « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant » et pour lesquels la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) s'est prononcée sur la situation de handicap, quelles que soient les modalités de scolarisation.

Le PPS définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap.

2. La procédure de saisine de la MDPH

C'est la famille (ou le représentant légal de l'élève) qui saisit la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) afin que soit déterminé un parcours de formation adapté aux besoins de son enfant (accompagnement, aménagement, etc.) dans le cadre d'un plan personnalisé de compensation (PPC) qui prend en considération les besoins et les aspirations de l'élève en situation de handicap tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie. Le projet personnalisé de scolarisation est intégré au PPC dont il constitue l'un des volets, conformément à l'article R. 146-29 du code de l'action sociale et des familles. Les modalités de déroulement de la scolarité sont coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci (article L.112-2 du code de l'éducation).

Cette saisine se fait à partir du formulaire Cerfa afin de faire part de ses demandes et souhaits relatifs au parcours de formation de son enfant. Ce formulaire de demande est complété par un certificat médical récent, de moins de 6 mois, le GEVA-Sco ainsi que tout document jugé utile.

Ce dossier est adressé à la MDPH du lieu de résidence de la famille, il est alors enregistré puis transmis à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH.

Cette équipe pluridisciplinaire d'évaluation regroupe différents professionnels des secteurs de la santé, du médico-social et de l'éducation. Conformément à l'article R. 146-27 du code de l'action sociale et des familles, la présence d'un enseignant du premier ou du second degré au sein de l'équipe pluridisciplinaire, lorsqu'elle est amenée à se prononcer sur des questions de scolarisation, est obligatoire. Lorsqu'il n'y a pas d'enseignant mis à la disposition de la MDPH, le directeur de la MDPH et l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) conviennent de la participation de personnels spécialisés aux EPE (enseignants référents, enseignants des Ulis, etc.). L'EPE évalue la situation de l'élève, en s'appuyant sur le GEVA-Sco (voir infra 3.2) et les informations médicales, paramédicales, sociales, dont elle dispose. Dans le cadre du plan personnalisé de compensation (PPC) et en fonction du projet de formation de l'élève, l'EPE élabore et propose le projet personnalisé de scolarisation (PPS), sous la forme d'un document type. Le projet de PPS est transmis à la famille qui dispose de 15 jours pour formuler ses observations, dont la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) est informée (article R. 146-29 du CASF).

Le « plan d'accompagnement global (PAG) » introduit par la loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 modifiée de modernisation de notre système de santé prévoit la mise en place d'un « dispositif d'orientation permanent ». Ce nouveau dispositif est élaboré sur proposition de l'EPE. Il fait partie du PPC et permet un suivi individualisé prenant en compte la dimension scolarisation dans le cadre d'un PPS. Le « plan d'accompagnement global (PAG) » est actuellement mis en œuvre dans 24 départements volontaires. Des instructions complémentaires seront communiquées aux services académiques avant généralisation du dispositif.

Texte n° 2 : Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

1.1 - Les modalités d'organisation et de fonctionnement

Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées.

Le projet de l'Ulis peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, d'un personnel assurant les missions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Le personnel AVS-Co fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis (défini en 1-4), à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis :

- Il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves ;
- À ce titre, il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation ;
- Il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence.

Il exerce également des missions d'accompagnement :

- Dans les actes de la vie quotidienne ;
- Dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) ;
- Dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

En conséquence, l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cette restriction ne s'applique pas lorsque cet accompagnement est induit par la nécessité de soins physiologiques permanents.

L'organisation pédagogique de l'Ulis relève d'un co-pilotage entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement. Elle est placée sous la responsabilité du directeur de l'école ou du chef d'établissement qui :

- Procède à l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH ;
- Veille au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre ;
- S'assure que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'Ulis et prend en compte les projets personnalisés de scolarisation.

L'admission de l'élève est préparée en amont par l'enseignant référent, en lien avec la famille, en transmettant le projet personnalisé de scolarisation au directeur d'école ou au chef d'établissement. Une équipe de suivi de la scolarisation telle que définie au D. 351-10 du code de l'éducation doit être réunie au cours de l'année scolaire de l'arrivée de l'élève dans le dispositif. Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité...).

Les élèves bénéficiant de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.

Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin.

Texte n° 3 : Note du Recteur de l'Académie de Nice en date du 9 mai 2019, « Déploiement de pôles inclusifs d'accompagnement localisé, PIAL »

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dont les élèves en situation de handicap, constitue une priorité nationale. L'académie de Nice se mobilise avec tous les acteurs internes et externes de la communauté éducative pour promouvoir l'école inclusive et construire des parcours adaptés pour tous les élèves.

Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a triplé en une dizaine d'années et le besoin en accompagnement humain a suivi cette évolution. Les modalités de mise en œuvre des accompagnements des élèves en situation de handicap évoluent afin de mieux répondre à leurs besoins particuliers.

Pour accompagner cette évolution, des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL) sont créés dans chaque département. Nouvelles formes d'organisation, ces pôles ont pour objectif de coordonner les moyens d'accompagnement humain au plus près des besoins des élèves en situation de handicap à l'échelle d'un établissement, d'une école ou d'une circonscription. Ils ont pour objectif d'apporter de la souplesse dans l'organisation de ces accompagnements, mais également de permettre des évolutions des modalités de travail des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH).

Les personnels AESH, par une complémentarité avec les enseignants, doivent contribuer pour l'élève en situation de handicap, à l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun et au développement de son autonomie.

Texte n° 4 : Les cahiers pédagogiques, article d'Evelyne Clavier du 28 octobre 2017, « Les élèves en situation de handicap », Martine Caraglio, Inspectrice Générale, PUF, Que sais-je ? 2017

À l'heure où paraît un rapport d'information du Sénat intitulé *Culture et handicap : une exigence démocratique*, ce *Que sais-je ?* est très utile pour faire le point sur le regard que l'école porte sur les élèves en situation de handicap, sur leur scolarisation qui est devenue un droit et sur le modèle de l'inclusion que la France s'est choisi.

Dans les deux premiers chapitres « De l'arriéré non scolarisable à l'élève handicapé », « L'éducation inclusive : une dynamique inclusive internationale » l'auteure retrace l'histoire de la scolarisation des élèves handicapés et montre l'importance des lois, celles de 11 février 2005 et celle du 8 juillet 2013 pour combler le retard de la France par rapport à la Déclaration des droits de l'enfant de 1979 et la Déclaration de Salamanque de 1994. Martine Caraglio note à juste titre que l'éducation inclusive pose maintenant question sur « *la manière d'y parvenir* », car « *si la notion [...] a acquis une légitimité internationale, les pratiques scolaires et disciplinaires qui facilitent l'inclusion des élèves handicapés ne vont pas de soi, de même que les modes de coopération et de partenariat à mettre en place* ». Malgré les progrès faits dans l'acceptation de la présence de ces élèves au sein de l'école, des difficultés persistent car « *la participation à un cours ne garantit l'inclusion* ». Pour les élèves avec des troubles des fonctions cognitives par exemple « *l'inclusion en milieu ordinaire se ferait au prix d'une exclusion en termes d'évaluation de performances (dans un système où l'objectif est la réussite académique) par une assignation à un statut administratif spécial et par des traitements discriminants de la part des autres*

élèves et enseignants ». Avec une grande précision, les chapitres suivants déclinent les différentes modalités de scolarisation et les partenariats à mettre en œuvre ainsi que la classification et les parcours des élèves en situation de handicap souvent caractérisés par la rupture.

Au-delà des informations nombreuses qu'il donne, l'ouvrage de Martine Caraglio a le grand mérite d'interroger nos pratiques dans un système où « *le trouble et la déficience y définissent encore l'élève handicapé, plus que son fonctionnement psychologique et cognitif* », de « *poser comme principe qu'il n'y a pas de handicap en soi, mais toujours d'une procédure de désignation, voire d'interpellation* » ainsi que de rappeler que « *progressivement le sens [du mot handicap] s'est déplacé vers un manque inhérent à la personne, une infériorité* ».

La condition handicapée fait toutefois partie de notre humanité qu'elle ne diminue pas mais qu'elle élargit, dit à sa manière l'auteure en conclusion. Elle oblige à reconsidérer la norme scolaire ainsi que les valeurs et modèles transmis. Elle amène à se demander si l'on souhaite promouvoir « *une société qui glorifie la perfection, la compétition et la performance* », celle qui « *met le plus à l'écart les personnes en situation de handicap* » selon le rapport d'information du Sénat ou si l'école se doit de chercher à être plus inclusive de manière à travailler à une société plus inclusive dont il convient maintenant de parler.

Evelyne Clavier

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°78

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

Thème : Scolarisation inclusive

Références :

Texte n°1 : Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée 2019, Les priorités pour l'école primaire (extrait)

Texte n°2 : Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019, BO n°23 du 6 juin 2019 , Enseignements primaire et secondaire, Circulaire de rentrée 2019 - Pour une École inclusive (extrait)

Texte n°3 : Scolariser son enfant handicapé, « une bataille permanente », Le Monde, Séverin Graveleau, Publié le 03 septembre 2019 (extrait)

Description de la situation :

Permettre à un enfant atteint de handicap d'aller à l'école est un droit inscrit dans la loi depuis 2005.

Passage de l'inclusion scolaire, à la scolarisation inclusive.

Questions posées au candidat :

- A la rentrée 2019, peut-on parler de « *changement paradigmatique* » dans l'accueil des élèves en situation de handicap ?
- En quoi la diversité des élèves dans la classe est-elle un gage de réussite pour tous ?

Texte n°1 : Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, BO n°22 du 29 mai 2019, Circulaire de rentrée 2019, Les priorités pour l'école primaire (extrait)

[...]

Mieux accueillir les élèves en situation de handicap

Le devoir de solidarité de la Nation concerne au premier chef les élèves en situation de handicap et leur famille. Sur ce sujet, l'éducation nationale poursuit et intensifie son action, en particulier grâce à la loi pour une École de la confiance, qui vise à établir un véritable « service public de l'École inclusive ». Elle pose les bases d'une coopération plus étroite et plus efficace entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-éducatifs. Ses grandes priorités seront déclinées dans une circulaire de rentrée dédiée.

La première priorité est celle d'améliorer le lien avec les familles et la qualité de la réponse qu'apporte l'institution à leurs demandes. L'organisation des services départementaux sera donc revue afin d'apporter une réponse plus rapide, sous 24 heures, aux demandes des familles. Des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (Pial) seront mis en place au niveau des circonscriptions, afin que la mise à disposition des moyens d'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) soit plus proche du terrain et adaptée au besoin de chaque élève.

Dans le même temps, les professeurs des écoles ont besoin d'être mieux accompagnés dans la prise en charge, au sein de la classe, des élèves en situation de handicap.

Dès la rentrée scolaire 2019, la plateforme Cap École inclusive proposera aux professeurs des ressources pédagogiques, immédiatement utilisables en classe. Cette plateforme leur permettra aussi de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et aménagements pédagogiques, notamment pour les élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Dans l'objectif d'améliorer la prise en compte des besoins des élèves, les académies et départements renforceront leurs plans de formation par des modules spécifiques portant sur les positionnements respectifs des AESH et des professeurs, et sur les problématiques liées à la prise en charge des élèves en situation de handicap.

[...]

Texte n°2 : Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019, BO n°23 du 6 juin 2019, Enseignements primaire et secondaire Circulaire de rentrée 2019 - Pour une École inclusive (extrait)

[...]

3. Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves

La scolarisation d'un élève en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe pour préparer son accueil au sein de l'institution scolaire, en lien avec ses parents ou responsables légaux. Dès cette prochaine rentrée scolaire, un certain nombre de mesures et actions seront mises en place afin de garantir un accueil serein.

Afin de mieux prendre en compte les interrogations des parents et responsables légaux au moment de la rentrée scolaire, **une cellule départementale d'écoute et de réponse aux parents et responsables légaux est créée dans chaque DSDEN. Elle est opérationnelle début juin 2019 et jusqu'aux congés d'automne.** Cette déclinaison au niveau départemental de la cellule nationale Aide handicap école a deux grands objectifs : d'une part, informer les familles, d'une manière générale, sur les dispositifs existants et le fonctionnement du service public de l'École inclusive, et, d'autre part, répondre aux familles sur le dossier de leur(s) enfant(s) avec un objectif affiché de réponse aux demandeurs dans les 24 heures suivant l'appel. Une fiche de présentation générale de la réforme et des propositions de réponses pour les questions les plus fréquentes seront mises à disposition des académies.

De manière à respecter cet engagement, la cellule départementale d'écoute et de réponse travaille en articulation étroite avec les autres acteurs du service départemental École inclusive ainsi qu'avec les écoles et EPLE.

Dans chaque école et établissement scolaire, les réunions de pré-rentrée seront mises à profit par les IEN et les chefs d'établissement pour délivrer une information aux équipes éducatives en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour renforcer la qualité de l'accueil des élèves en situation de handicap, un entretien est organisé avec la famille, l'enseignant de la classe dans le premier degré ou le professeur principal dans le second degré, et le ou les AESH (lorsque l'élève est accompagné), dès la pré-rentrée quand c'est possible, et dans tous les cas, avant les congés d'automne. Ce dialogue sera un élément de l'évaluation des besoins particuliers des élèves, en situation de handicap ou présentant des troubles spécifiques. Les premières adaptations et toute autre disposition seront consignées dans **le livret parcours inclusif** en présence des parties concernées, afin de les prendre en compte sans délai et de rassurer l'élève et ses parents ou responsables légaux, quelle que soit la situation de l'élève.

Les réseaux d'aide dans le premier degré, le service de santé scolaire, les services sanitaires ou médico-sociaux, les services sociaux, les partenaires associatifs et la MDPH sont appelés à contribuer pour donner la meilleure réponse aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap.

Afin d'offrir des modalités de scolarisation diversifiées, les académies renforcent leur partenariat avec les agences régionales de santé (conventionnement en vue du développement d'unités d'enseignement externalisées dans les écoles, collèges et lycées ou d'intervention des services médico-sociaux dans les écoles et établissements scolaires).

[...]

5. Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative

Les personnels accompagnant des élèves en situation de handicap apportent leur aide aux élèves dont les besoins ont été déterminés par la MDPH.

Les AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements et sont membres à part entière de la communauté éducative. Leur intégration est donc primordiale. La procédure de recrutement est initiée par le service de gestion RH des AESH, tel que mis en place dans le cadre de l'organisation retenue au

sein de l'académie. Les contrats de travail sont signés, pour une durée de trois ans, par le recteur d'académie ou son délégataire, ou par le chef d'établissement de l'EPLE.

Les modalités d'accompagnement de l'élève en situation de handicap par les AESH sont élaborées par les enseignants et placées sous la responsabilité éducative et pédagogique des enseignants eux-mêmes, des directeurs d'école et des chefs d'établissement. Elles visent le développement de l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages en fonction des stratégies pédagogiques des enseignants, dans une approche relevant de l'étayage et sans se substituer à l'élève. Les AESH peuvent aussi avoir pour mission de sécuriser l'environnement de l'élève ou de lui apporter la protection nécessaire quand la situation ou le contexte l'impose. Ils peuvent se voir confier des fonctions de référent, pour tout ou partie de leur temps de travail.

En tout état de cause, la gestion des AESH est réalisée conformément au cadre de gestion défini par la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 précitée.

Dès que l'AESH est affecté, dans un Pial, dans une école ou dans un établissement, le directeur d'école ou le chef d'établissement organise un entretien d'installation pour présenter à l'AESH nouvellement nommé ses missions précises, en mettant en évidence l'importance de la qualité de l'accompagnement et de la cohérence des actions éducatives au service de l'épanouissement de l'élève et de ses apprentissages.

Dans un deuxième temps, le directeur de l'école ou le chef d'établissement organise un entretien de présentation associant l'AESH, l'élève lui-même, ses représentants légaux ainsi que l'enseignant de la classe dans le premier degré, ou le professeur principal dans le second degré. Si l'AESH suit plusieurs élèves, plusieurs rencontres sont organisées.

Les documents de suivi (livret du parcours inclusif de chaque élève accompagné, projet pédagogique de la classe, projet d'école et d'établissement) sont mis à la disposition de chaque AESH. Les AESH sont associés aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation. Une adresse fonctionnelle de courrier électronique leur est attribuée, de même que des codes d'accès aux équipements informatiques de leur lieu d'exercice.

[...]

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer

Texte n° 3 : Scolariser son enfant handicapé, « une bataille permanente », Le Monde, Séverin Graveleau, Publié le 03 septembre 2019 (extrait)

Les défis de l'école 2/5. Des parents d'élèves racontent les « années de galère » traversées pour permettre à leur enfant atteint de handicap d'aller à l'école. Un droit pourtant inscrit dans la loi depuis 2005.

« On nous demande de remplir des dossiers ou de planifier les démarches importantes pour la scolarité de notre fille, trois mois, six mois, voire parfois trois ans à l'avance. Et il nous aura fallu attendre la fin du mois d'août pour être sûrs qu'elle pourra toujours bénéficier du taxi pour se rendre au lycée, qu'elle aura bien le même assistant de vie scolaire [AVS] afin de moins stresser en septembre, etc. » Ainsi va « le quotidien des parents d'élève en situation de handicap », raconte Didier de Abreu, parent d'une enfant atteinte d'une maladie orpheline qui entre en classe de 1^{re} cette année.

Comme d'autres parents, il décrit le « *parcours du combattant* » et la « *bataille permanente* » des familles qui souhaitent scolariser un enfant « différent » en milieu ordinaire. Depuis la loi du 11 février 2005 qui a posé le principe du droit à la scolarité pour tout jeune en situation de handicap, et celle de 2013 qui a consacré le terme d'« école inclusive », leurs parcours, coups de gueule et petites victoires pour faire respecter ce droit, révèlent les difficultés à mettre en musique cet idéal d'inclusion scolaire pleine et entière.

Alors quand Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, évoque lors de sa conférence de presse de rentrée du 27 août un « *changement paradigmatique* » dans l'accueil des élèves en situation de handicap, quand certaines des mesures qui entrent en vigueur ces jours-ci – résultat de la grande concertation sur l'inclusion du début d'année – visent justement à faciliter la vie des familles, ces dernières ont envie d'y croire.

L'attente est en effet forte du côté des parents, échaudés par « *des années et des années de galère* » selon les mots de Delphine (qui a souhaité garder l'anonymat), mère d'un garçon autiste de 12 ans et enseignante dans la Drôme. [...]

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIEME EPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Educatif

SUJET N°79

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

Thème : Suivi et évaluation des apprentissages à la maternelle

Références :

Texte 1 : Extrait du Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (1 page)

Texte 2 : Note d'accompagnement EDUSCOL relative au suivi et à l'évaluation des apprentissages à l'école maternelle – Extrait des ressources ministérielles – EDUSCOL (3 pages)

Texte 3 : Extrait du rapport IGEN de mai 2015 « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'Éducation nationale (1 page)

Description de la situation :

Le carnet de suivi des apprentissages au regard des enjeux de l'évaluation à la maternelle.

Questions posées au candidat :

- En prenant appui sur la situation proposée, vous mettrez en avant le questionnement qui vous paraît indispensable pour analyser l'outil en équipe et vérifier s'il correspond aux enjeux de l'évaluation spécifique à la maternelle.
- Quelles différences et quelles similitudes entre les modalités d'évaluation à la maternelle et celles de l'école élémentaire dégagez-vous ?
- Quelles traces dans le carnet de suivi pourraient selon vous valoriser des progrès ou des acquis des élèves relevant du vivre ensemble et de la future construction du parcours citoyen ? (Donnez des exemples)

Texte 1 : Extrait du Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Notice : en application des dispositions de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

...

Article 1

L'article D. 111-3 du code de l'éducation est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. D. 111-3.-Les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants et du respect par ceux-ci de leurs obligations scolaires définies à l'article L. 511-1.

« Cette information se fait notamment par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle, du livret scolaire à l'école élémentaire et au collège, ainsi que du bulletin et du livret scolaires dans les lycées.

« Cette information est transmise plusieurs fois par an, selon une périodicité définie par le conseil des maîtres pour l'école maternelle et élémentaire et par le conseil d'administration, en prenant en compte le nombre de réunions du conseil de classe, pour les établissements du second degré.

« L'école ou l'établissement scolaire prend toute mesure adaptée pour que les parents ou le responsable légal de l'élève prennent connaissance de ces documents. »

...

Article 8

L'article D. 321-10 du même code est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. D. 321-10.-Les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle. L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis. Les élèves ainsi que les parents ou le responsable légal sont informés des objectifs, des modalités et des résultats de cette évaluation.

« A l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages permet de rendre compte des progrès de l'élève. Il est régulièrement renseigné par l'enseignant de la classe, selon une fréquence adaptée à l'âge de l'élève. Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1.

« Au terme de la dernière année de scolarisation à l'école maternelle, une synthèse des acquis scolaires de l'élève est établie, selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Cette synthèse est renseignée en conseil de cycle par les enseignants du cycle 1. Elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, et communiquée aux parents ou au responsable légal de l'élève.

« A l'école élémentaire, le suivi de l'évolution des acquis scolaires des élèves est assuré par le livret scolaire défini aux articles D. 311-6 et D. 311-7. »

...

Texte 2 : Note d'accompagnement EDUSCOL relative au suivi et à l'évaluation des apprentissages à l'école maternelle – Extrait des ressources ministérielles – EDUSCOL

Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle

Assurer la continuité pédagogique avec la scolarité obligatoire

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a souligné la place fondamentale de l'école maternelle comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun.

Les élèves de l'école maternelle suivent désormais un cycle d'enseignement à part entière, le cycle des apprentissages premiers, pour lequel un nouveau programme, publié au BO spécial n° 2 du 26 mars 2015, entre en vigueur à la rentrée 2015.

Le cycle des apprentissages premiers a une identité propre : centré sur le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif de l'enfant, il établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les apprentissages de l'élève pour l'ensemble de sa scolarité. Il vise à prévenir les difficultés, réduire les inégalités et inscrire chaque enfant dans un parcours de réussite.

Pour faciliter la continuité du parcours scolaire des élèves lors du passage à l'école élémentaire, il est nécessaire que les enseignants du cycle des apprentissages premiers puissent **transmettre** aux enseignants du cycle suivant, cycle des apprentissages fondamentaux, **un état des acquis** de leurs élèves à l'issue de la scolarité à l'école maternelle.

A l'école maternelle, le suivi des apprentissages et la communication autour **des progrès des élèves passent par deux outils** :

- Un carnet de suivi des apprentissages, renseigné tout au long du cycle ;
- Une synthèse des acquis de l'élève, établie à la fin de la dernière année du cycle 1.

1. Un carnet de suivi des apprentissages : rendre compte des progrès de l'élève, à son rythme, tout au long du cycle 1

Evaluer les apprentissages des élèves

L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière. Cette nécessité d'évaluer les progrès des élèves et d'en rendre compte s'impose à tous les enseignants, y compris à l'école maternelle. Mais, au regard du très jeune âge des élèves, une grande souplesse est nécessaire dans la mise en œuvre de cette évaluation pour permettre aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux spécificités locales et aux divers contextes d'exercice qu'ils peuvent rencontrer.

L'évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle est mise en œuvre selon des **modalités définies en conseil de cycle** et qui prennent en compte les principes énoncés dans le programme de l'école maternelle en vigueur.

« **L'évaluation** constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un élément de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une **observation attentive** et une **interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait**. Chaque enseignant s'attache à **mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même**. Il permet à chacun d'identifier ses *réussites*, d'en garder les traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera *seul dans un avenir proche*) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe.

« Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon les modalités définies au sein de l'école. **Les enseignants rendent explicites pour les parents** les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école *maternelle*. » (BO spécial n°2 du 26 mars 2015, L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous, paragraphe 1.4)

À l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une grande importance et influent sur le rythme des acquisitions. Les différences interindividuelles doivent être prises en compte pour que chacun progresse au mieux et se développe harmonieusement. Tout regard évaluatif doit veiller à ne pas générer de « norme précoce » ; ainsi il convient de s'attacher autant aux procédures et processus que l'enfant met en œuvre dans ses apprentissages qu'à l'appréciation **des résultats** de son action.

Quelques principes :

- L'évaluation doit être conçue comme permettant de réguler les enseignements, de manière dynamique et positive. Elle est raisonnablement constitutive de la démarche d'enseignement, le temps consacré à l'évaluation ne devant pas amputer celui d'enseignement.
- Le suivi des acquis doit permettre d'objectiver les progrès réalisés par chaque enfant, de donner à voir ses réussites : il convient de penser des critères, des observables raisonnables et pertinents.
- Il doit également donner les moyens d'identifier des points d'alerte et de repérer des difficultés spécifiques, sans, bien sûr établir de « diagnostic ».

Rendre compte des progrès des élèves

L'enseignant de la classe **renseigne régulièrement** pour chaque élève un **carnet de suivi des apprentissages** qui permet de **rendre compte** de ses progrès, selon une **fréquence adaptée** à son âge.

Ce document **suit l'élève en cas de changement d'école** au cours de sa scolarité en cycle 1. Il est régulièrement communiqué aux parents ou au responsable légal de l'élève.

La **tenue** du carnet de suivi des apprentissages est **obligatoire** mais le **format** du document est laissé à l'appréciation des **enseignants**. Il permet de :

Suivre les progrès des élèves

Durant l'année scolaire, les enseignants peuvent relever, au fil des jours, les faits notables qui surviennent pour chaque élève ; une révision régulière de ces prises de note amène à constater les progrès, les stagnations, voire les régressions.

Pour garder trace du parcours d'apprentissage de chaque élève et le valoriser aux yeux de l'enfant et de ses parents, les enseignants collectent des productions, des témoignages de réussites sous forme de photographies prises au cours d'activités, de dessins, d'écrits, d'enregistrements, etc.

« [L'évaluation] peut avec profit s'appuyer sur l'analyse des productions quotidiennes, sur l'observation des procédures mises en œuvre par les enfants dans les situations habituelles et de leur implication dans la communication, sur l'écoute attentive de leurs propos, de leurs réponses. Cela suppose que le maître crée les conditions propices à ces observations et se mette plus souvent en situation de retrait. »

« La passation d'épreuves [formelles] est délicate, les enfants –surtout petits –ayant des difficultés avec les consignes non personnalisées. Dans ces conditions, la réponse peut ne pas avoir une valeur solide. Or, trop souvent, les enseignants sont seulement attentifs à cette réponse, en particulier focalisés sur la réussite évaluée en fonction de la conformité des productions à leurs attentes, sans égard pour la manière dont elle a été obtenue. »

(IGEN, La maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011)

Informers les parents ou le responsable légal de l'élève

Il appartient aux enseignants de **déterminer le format** du carnet de suivi des apprentissages qu'ils utilisent et d'en **explicitement la lecture** pour les parents d'élèves, voire les enfants eux-mêmes.

Les équipes, familiales de ce type d'outils (cahiers de progrès, cahiers de réussite...) veilleront à ce que ce carnet de suivi soit concis et lisible par les familles.

Depuis 1977, les préconisations en faveur de l'évaluation s'accompagnent toujours de la recommandation d'y associer les enfants : « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés – à leur niveau – à cette tâche » (1977). En 1986, le propos est du même ordre :

« Il [le maître] doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants ; et pour cela se faire particulièrement attentif au rôle des échecs comme des réussites dans le cheminement de chacun, à la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui-même, au pouvoir qu'il acquiert d'apprécier ses propres actes de façon objective et de tirer parti des évaluations de manière positive : aussi bien de celles du maître que de celles qu'il ébauche au milieu de ses camarades. » (IGEN, La maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011)

Le carnet de suivi des apprentissages est **communiqué aux parents** ou au responsable légal de l'élève selon une fréquence adaptée à l'âge de l'enfant et **a minima 2 fois par an**.

Les parents le signent pour attester en avoir eu connaissance.

La transmission du carnet de suivi des apprentissages est l'occasion d'**instaurer une communication de qualité** avec les parents des élèves. On peut, par exemple, les recevoir dans la classe pour leur remettre ce document et établir un dialogue constructif en étant attentif au fait que ce qui est dit de l'enfant à sa famille ne le réduise pas à sa seule adaptation scolaire. On valorisera les efforts, les essais, les réussites.

On sera particulièrement attentif aux modalités de transmission de ce carnet aux familles peu familières de l'écrit.

« [...] il serait important de les [les parents] associer au repérage des progrès de toute nature (que fait l'enfant qu'il ne faisait pas avant ? que fait-il mieux, absolument sans aide, sans crainte, etc.), ce qui suppose un partage de repères. » (IGEN, La maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011)

2. Une synthèse des acquis de chaque élève : assurer la continuité du suivi pédagogique à la fin de la scolarité à l'école maternelle

A l'issue de la scolarité à l'école maternelle, la continuité du parcours d'apprentissage des élèves doit être assurée. Les enseignants de l'école élémentaire doivent disposer des éléments pédagogiques leur permettant de cerner rapidement, dès le début de l'année scolaire de CP, les capacités et les fragilités de chaque élève.

Une **synthèse des acquis scolaires** de chaque élève est établie à l'issue de la dernière année du cycle des apprentissages premiers. Renseignée **par les enseignants du cycle 1 réunis en conseil de cycle**, elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux.

Un **document national** est établi pour effectuer cette synthèse et faciliter la communication de ces éléments pédagogiques, quels que soient la commune, le département ou l'académie dans lesquels se situent l'école maternelle et l'école élémentaire concernées.

La synthèse des acquis scolaires de l'élève, volontairement brève, **est renseignée à partir du suivi des apprentissages réalisé en situation ordinaire, tout au long du cycle**, par l'équipe pédagogique.

Elle mentionne ce que l'élève sait faire et indique le cas échéant ses besoins à prendre en compte pour l'aider au mieux dans la suite de son parcours scolaire. L'établissement de cette synthèse relève de la responsabilité de l'équipe pédagogique du cycle, elle **ne donne pas lieu** à la passation préalable d'épreuves spécifiques d'évaluation.

Le document de synthèse des acquis scolaires de l'élève est communiqué aux parents ou au responsable légal. Comme pour la transmission du carnet de suivi des apprentissages tout au long du cycle, la **remise aux parents** de cette synthèse reflète ce que leur enfant sait faire à l'issue de sa scolarité à l'école maternelle. Elle est l'occasion **de dialoguer positivement** avec les familles.

Elle permettra aussi, le cas échéant de les rassurer sur la prise en charge des besoins et des fragilités de leur enfant, pour lui permettre d'aborder sereinement le cycle 2.

Texte 3 : Extrait du rapport IGEN de mai 2015 « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'Éducation nationale

...

2.2.3.e) Une évaluation qui encourage et qui donne des repères communs

Une évaluation qui stimule et qui ne décourage pas est un élément déterminant pour la réussite de tous. Si une école qui trie, sélectionne et organise la compétition paraît un modèle satisfaisant, alors le système d'évaluation actuelle qui repose essentiellement sur la notation et des moyennes de notes doit être conservé à l'identique.

Si un autre choix est celui d'une école qui, tout en restant exigeante, soit plus attentive à la réussite de tous et « veille bien » sur tous, alors une réflexion sur notre système d'évaluation doit être conduite. C'est ce qui a été amorcé par la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves.

Les deux questions posées par le jury de la Conférence nationale sont un bon résumé du problème que doit résoudre notre école. *« Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quels que soient leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ? Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ? ».*

Au-delà de la formalisation concrète de l'évaluation (notes ou autres), l'essentiel est bien l'usage qui est fait de l'évaluation : *« Le jury a constaté durant ses travaux que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves. De par leur nature même, ces pratiques alimentent souvent et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation »,* car *« quelle que soit la forme qu'on choisira de leur donner, les évaluations devront quantifier un niveau de réussite avec plus de finesse que le tout ou rien : elles consisteront d'une part en une mesure, d'autre part en un message. C'est pourquoi le jury recommande qu'elles soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration ».* Cette position est exactement celle de parents réunis par ATD Quart Monde lors d'une séance de croisement des savoirs au CÉSE le 3 mars 2015 : *« Faut-il supprimer la note ou s'en servir différemment ? ».*

La mission a observé au cours de ses déplacements que de très nombreuses équipes d'école et d'établissement ont engagé, et parfois depuis longtemps, une réflexion sur l'évaluation des élèves qui va dans la direction souhaitée par le jury de la conférence de consensus. Ces équipes ont besoin d'être accompagnées et encouragées.

Mais il faut aussi que l'école progresse dans sa façon de transmettre aux parents les résultats des élèves. C'est vrai pour tous les élèves, mais c'est crucial pour les élèves dont les parents sont en situation de grande difficulté sociale. Les écoles et établissements concernés en sont pleinement conscients, tel ce collège de l'académie de Créteil où l'on observe que *« Ne parler que de ce qui ne va pas est vécu par ces familles comme un reproche sur leur condition. Le discours de l'école sur les résultats scolaires décevants est vécu par ces familles comme une condamnation supplémentaire : ils ne seraient pas de bons parents ».* Ou encore cette école d'Aubervilliers où *« des livrets scolaires simplifiés, avec code couleur, permettent à tous les parents d'appréhender les résultats de leurs enfants. Il faut souvent passer la barrière de la langue ».*

Parfois, l'éducation nationale n'effectue pas tout le travail d'information nécessaire pour que les parents comprennent bien le sens de certaines évolutions nécessaires en matière d'évaluation. Ainsi, la mission a pu assister à un échange entre des parents qui disaient *« regretter les notes car on ne comprend pas où en sont nos enfants. Là, avec vos « acquis »' et « non acquis », on ne comprend plus »,* et des enseignants qui pensaient sincèrement que leur projet de classes sans notes en vigueur depuis deux ans était compris des familles puisque le conseil d'école en avait été saisi au début de l'expérimentation.

Comme l'expriment très justement les conseillers principaux d'éducation de l'académie de Nancy-Metz, si « *La remise en mains propres des bulletins scolaires peut permettre de faciliter des relations effectives avec les parents, même si elles sont ponctuelles. Il est nécessaire de vérifier si ces familles sont effectivement en mesure de lire et de comprendre les modalités d'évaluation et les appréciations des professeurs portées sur ces bulletins. Dans tous les cas, il est nécessaire de veiller à une communication constructive et maîtrisée de la part des personnels vers les parents concernant à la fois les résultats de leurs enfants, leur comportement mais aussi leurs conditions de vie et d'éducation* ».

...

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

DEUXIÈME ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION Entretien à partir d'un dossier Connaissance du Système Éducatif

SUJET N°80

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

Thème : Transmettre les savoirs fondamentaux

Références :

Ensemble pour l'école de la confiance Information Eduscol- Jean-Michel Blanquer 29/08/2018

Loi pour une École de la confiance 28/07/2019

Texte n° 1 : Ensemble pour un pays de lecteurs

(site Eduscol education.gouv.fr - *Dossier de presse - Jean-Michel Blanquer - mise à jour : avril 2018*)

Texte n° 2 : Cahiers pédagogiques dossier n° 474 sur les apprentissages fondamentaux à l'école primaire (mise à jour juin 2019) En quoi la lecture est-elle fondamentale ? Marie-Cécile Guernier.

Texte n° 3 : Plaquette Priorité aux savoirs fondamentaux (Ministère de l'Éducation nationale août 2018)

Description de la situation :

Transmettre les savoirs fondamentaux est l'une des priorités de la politique de progrès social du ministre de l'Éducation nationale. Son objectif est de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite. Cela passe notamment par la systématisation et la reprise des apprentissages de base mais également par le développement de l'éducation artistique, culturelle et sensorielle. Ces transformations sont portées par un état d'esprit, celui de la confiance. Pour les professeurs, cela se traduit par de nouveaux outils, notamment les évaluations en CP, CE1 et 6e qui permettront d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves.

Question posée au candidat :

A partir des documents fournis, vous expliquerez en quoi la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux -et à la lecture en particulier- constitue à l'heure actuelle une nécessité pour permettre à l'élève de mieux réussir.

Texte n° 1 : Ensemble pour un pays de lecteurs

(Site Eduscol education.gouv.fr - *Dossier de presse - Jean-Michel Blanquer - mise à jour : avril 2018*)

Le ministère de l'Éducation nationale, en lien avec le ministère de la Culture, souhaite mener une campagne ambitieuse de mobilisation pluriannuelle en faveur du livre et de la lecture pour susciter l'envie de lire chez les enfants et les jeunes.

Cette opération s'inscrit dans le cadre de la priorité donnée à la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui), notamment pour les plus fragiles. Aujourd'hui, 20 % des élèves maîtrisent mal les savoirs fondamentaux à la sortie de l'école primaire. C'est la source d'une grande partie des inégalités que nous connaissons dans notre pays.

C'est pourquoi, conformément aux engagements du Président de la République, nous faisons preuve d'un volontarisme politique pour traiter à la racine la difficulté scolaire. Toutes les classes de cours préparatoires situées dans les zones les plus défavorisées ont été dédoublées et en 2019, nous dédoublons les classes de cours élémentaires première année dans ces secteurs difficiles.

Ce volontarisme politique est la pointe avancée d'une politique plus générale valorisant les méthodes d'apprentissage systématiques dont l'efficacité est attestée par la science, par l'expérience et par la comparaison internationale. Toutes les enquêtes le montrent : la lecture est la clé de la réussite. L'enquête PISA indique clairement que 30 minutes de lecture quotidienne permettent des progrès significatifs en français.

L'École transmet l'essentiel : l'apprentissage et le goût de la lecture. Nous allons travailler au renforcement de la place du livre à l'École en soutenant davantage les bibliothèques de nos écoles, en créant aussi des rendez-vous plus réguliers entre les élèves et le livre. En complément, nous voulons mobiliser les associations, les familles, les institutions et l'ensemble de la société.

Parmi les nombreuses associations, l'association "Lire et faire lire", fondée en 1999 par l'écrivain Alexandre Jardin, mène une action de qualité sur l'ensemble du territoire national pour favoriser la transmission entre générations du goût de lire.

Chaque semaine, des bénévoles âgés de 50 ans et plus prennent en charge de petits groupes d'élèves sur les temps scolaire ou périscolaire, afin de partager un moment de lecture avec eux. Ce programme est conduit dans les départements par les fédérations de la Ligue de l'enseignement et par les Unions départementales des associations familiales ; il a concerné plus de 700 000 élèves en 2018-2019.

Dans le cadre de la mobilisation en faveur du livre et de la lecture, cette action mérite d'être développée avec le soutien et l'aide de l'ensemble des acteurs de l'éducation nationale. Seront prioritairement visés l'école maternelle, particulièrement la grande section, et le cours préparatoire (CP) ; une attention particulière sera portée aux réseaux d'éducation prioritaire et aux territoires ruraux.

100 % d'élèves doivent maîtriser les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui)

- Plus de 20 % des élèves sortent de l'école primaire sans savoir correctement lire, écrire ou compter. Ces difficultés concernent particulièrement les enfants issus de milieux défavorisés.
- La bonne maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) est pourtant la condition d'une scolarité réussie et de la formation d'un citoyen libre et responsable. C'est une exigence républicaine, pour que les Français retrouvent confiance en leur École.
- Pour que chaque élève maîtrise les savoirs fondamentaux, il faut agir simultanément sur plusieurs leviers : priorité constante à l'école primaire, dédoublement des classes de CP et CE1 dans les réseaux d'éducation prioritaire (Rep et Rep+), évaluations des élèves, mise à disposition d'outils pédagogiques efficaces, formation initiale et continue des professeurs, mais aussi stages de réussite ou encore aide aux devoirs après la classe.

Diviser par deux les classes de CP et CE1 en réseau d'éducation prioritaire

- Si l'École française a d'incontestables réussites, elle doit progresser encore dans sa capacité à réduire les inégalités sociales. Cette faiblesse est l'une des causes de la perte de confiance des Français en leur École.
- Pour combattre la difficulté scolaire, il faut donc agir à la racine en portant une attention spécifique aux plus fragiles.
- Des études scientifiques démontrent que réduire la taille des classes permet aux élèves les plus fragiles de progresser.
- Conformément aux engagements du Président de la République, les classes de CP et de CE1 situées dans les réseaux d'éducation prioritaire seront dédoublées.

Mobilisation en faveur du livre et de la lecture

- La maîtrise de la lecture est essentielle à la réussite de la scolarité. L'École a pour mission de permettre à tous les enfants de lire d'une manière fluide. C'est le préalable nécessaire pour développer le goût de la lecture.
- La lecture permet d'acquérir des valeurs (respect de la liberté, de la justice, de soi et respect d'autrui) essentielles à l'accomplissement humain.
- Selon l'enquête « les jeunes et la lecture » commandée par le Centre national du livre en 2016, le nombre de livres lus par goût personnel chute à l'entrée au collège puis au lycée (un écolier lit deux fois plus de livres qu'un collégien, trois fois plus qu'un lycéen).
- Selon cette même enquête, 96 % des jeunes de 7 à 19 ans lisent - 89 % dans un cadre scolaire, 78 % dans le cadre de leurs loisirs. 68 % lisent au moins une fois par semaine, 28 % tous les jours ou presque.
- Avec le ministère de la Culture, le ministère de l'Éducation nationale va donc promouvoir les initiatives en faveur du livre et de la lecture pour entretenir et développer l'envie de lire.

"Lire et faire lire" : favoriser la transmission entre générations du goût de lire

"Lire et faire lire" est un programme éducatif d'ouverture à la lecture et de solidarité intergénérationnelle inspiré d'une action menée à Brest depuis 20 ans.

À la demande des structures éducatives (écoles primaires et collèges, structures "petite enfance", accueils de loisirs, structures médico-sociales, bibliothèques ...), des bénévoles de plus de cinquante ans offrent une partie de leur temps libre aux enfants fréquentant ces structures pour stimuler leur goût de la lecture et favoriser leur approche de la littérature.

Des séances de lecture sont ainsi organisées en petit groupe (2 à 6 enfants maximum), une ou plusieurs fois par semaine, durant toute l'année scolaire, dans une démarche axée sur le plaisir de lire et la rencontre entre les générations...

Offrir aux élèves des espaces et des temps de lecture

Un plan d'investissement dans les bibliothèques des écoles a été lancé : 4,5 millions d'euros ont été investis depuis 2017 auxquels s'ajoutent 2 millions d'euros en 2019-2020. Il s'agit de doter en livres les écoles éloignées d'une bibliothèque municipale et de constituer des fonds de bibliothèque pour que les élèves puissent y avoir accès quotidiennement et lire des œuvres variées, selon leurs goûts. Plus de 1 500 écoles primaires ont déjà été dotées en 2018 ; ces crédits ont permis l'achat de plus de 300 000 livres.

La lecture personnelle est aussi encouragée dans les écoles et les établissements par la mise en place de temps banalisés de lecture personnelle quotidiens, des "quarts d'heure lecture" : chaque jour, élèves, professeurs et membres du personnel cessent toute activité pour s'adonner en silence à la lecture pendant quinze minutes.

Texte n° 2 : Cahiers pédagogiques dossier n° 474 sur les apprentissages fondamentaux à l'école primaire (mise à jour juin 2019)

En quoi la lecture est-elle fondamentale ? de Marie-Cécile Guernier, Maître de conférences Sciences du langage Université Bernard Lyon1 -INSPE- Laboratoire LIDILEM Université Stendhal Grenoble3

Le terme « comprendre » n'a pas le même sens pour le pédagogue qui oriente l'apprentissage vers la compréhension du texte et le lecteur qui oriente son activité de lecture vers la compréhension du monde, des autres et de soi. Les deux conceptions ne sont pas antinomiques, mais l'auteur montre tout l'intérêt de prendre la mesure du sens que les élèves donnent à l'acte de lecture pour mieux leur enseigner.

Comme on bâtit une maison, des fondations à la toiture, selon les principes du génie civil, on pourrait construire un individu savant en prenant appui sur des savoirs dits fondamentaux parfaitement maîtrisés, et empilés selon les processus logiques et linéaires du génie pédagogique et didactique. Autant cette conception peut rassurer et sembler opérationnelle à qui veut trouver rapidement des réponses à une question très complexe, autant elle constitue une fausse évidence. L'élève n'est pas un terrain vierge sur lequel on implante une construction, l'apprentissage ne suit pas des processus linéaires, les connaissances et les compétences ne sont pas des moellons que l'on empile pour construire des murs qui représenteraient le su, le compris, le réussi.

En matière de lecture, la métaphore de la bâtisse est encore moins pertinente. S'il a été en effet démontré que pour apprendre à lire, il est fondamental d'avoir développé des habiletés linguistiques et langagières (conscience phonologique, lexicale, syntaxe) et cognitives (segmentation, recombinaison, identification, etc.)

suffisantes, on sait aussi que ces quelques fondements ne font pas forcément des lecteurs aguerris. Ainsi la maîtrise des dits fondamentaux est-elle loin de garantir la réussite tant pour l'apprenti lecteur que pour l'expert. Cet état de fait renvoie donc le pédagogue à la question première : qu'est-ce qui est fondamental dans la lecture ? Question complexe dans la mesure où la lecture est une activité, et donc un apprentissage, qui mobilise l'ensemble du sujet, en raison de sa dimension sémiotique et symbolique. Comme dans tout processus langagier, le lecteur se trouve en effet à devoir trouver un sens au message qui s'offre ou s'impose à lui. Il ne doit pas seulement répondre à la question : « que signifie cet énoncé ? », mais aussi et surtout : « que me dit à moi cet énoncé ? ».

Ce n'est pas cette conception de la lecture que propose le modèle des fondamentaux. Mais c'est ce que mettent en évidence les représentations développées sur la lecture par de nombreux élèves lors d'enquêtes, menées depuis une vingtaine d'années, auprès de populations très diverses couvrant l'ensemble du cursus scolaire de l'école élémentaire au lycée, dans les filières générales, technologiques, professionnelles ou spécialisées (egpa).

Lire c'est connaître

Pour la plupart des élèves, lire c'est donc d'abord connaître, soit les choses et le monde, soit la réalité ou la vie. Pour de nombreux élèves, la principale motivation à la lecture est l'acquisition d'un savoir. Ainsi lire c'est avant tout s'instruire, acquérir des connaissances dans des domaines précis. Jonathan affirme : « *Quand tu veux commencer un sport, tu le connais à travers les médias à travers les journaux, les films mais quand tu veux le pratiquer tu ne peux pas le pratiquer en claquant des doigts, il faut que tu te documentes un peu savoir ce qu'il faut faire comment il faut le pratiquer déjà ça implique tu es obligé de lire [...] il faut acheter un bouquin et puis tu t'instruis ... tu lis* ». Mathieu, dit qu'il ne lit pas et n'aime pas lire. Cependant chez lui, il lit avec intérêt les livrets de construction de jeux mécaniques pour mieux en maîtriser le maniement. Ces élèves trouvent dans la lecture un bénéfice épistémique certain. Pour eux lire consiste en « *s'y connaître en quelque chose.* » Ainsi cette lecture participe-t-elle à un projet personnel de développement de la connaissance. Rechercher la connaissance en lisant c'est ainsi rechercher à comprendre et exercer cette compréhension par le médium de l'écrit. Ce processus est dialectique : comprendre les choses par le moyen d'un écrit qui en dit quelque chose et comprendre l'écrit par ce qu'il dit de ces choses. « *S'y connaître en* » quelque chose par le moyen du langage écrit consiste aussi à « *s'y connaître* » en langage. Or cet aspect de la lecture, comme moyen d'ordonnement des savoirs, est une représentation insuffisamment activée à l'école qui a tendance à privilégier l'articulation décodage/compréhension au détriment de la dimension référentielle du langage, souvent considérée comme allant de soi.

Lire c'est décoder, combiner mais c'est aussi comprendre

Pour de nombreux élèves, la lecture est aussi un moyen d'apprendre à connaître la vie et ses problèmes. Une élève qui apprécie les témoignages affirme : « *On a l'impression qu'on est grand qu'on sait tout et en fait on ne sait rien [...] j'ai l'impression que l'auteur est en face de moi et qu'elle m'explique ce que je devrais savoir et que je ne sais pas encore* ». Le savoir évoqué ici n'est pas simplement une information, mais un véritable apprentissage de la vie, qui permet de comprendre le monde auquel l'élève est confronté. Comprendre aussi des gens différents, comme Jennifer qui a apprécié la lecture de *Le cri de la mouette* d'Emmanuelle Laborit : « *je comprends enfin j'essaie de comprendre un peu mieux les sourds et muets leur vie et puis c'est vrai que ça apporte quelque chose [...] on arrive à comprendre comment ils réagissent comment ils nous voient eux* ».

Au-delà, il s'agit aussi de se comprendre soi. Ainsi, Marion explique qu'on décroche à l'école quand la pratique de l'écrit perd son sens... La lecture permet à Marion de se restructurer et de se construire. Les connaissances acquises et les récits des expériences des autres sont mis en rapport avec ses expériences personnelles et permettent leur réorganisation. Ainsi « *d'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme ; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie.* » Lire et comprendre ce n'est donc pas seulement comprendre un texte, mais comprendre ce que je comprends de moi par le moyen du texte.

On voit ainsi que le terme « comprendre » n'a pas le même sens pour le pédagogue qui oriente l'apprentissage vers la compréhension du texte et le lecteur qui oriente son activité de lecture vers la compréhension du monde, des autres et de soi, dans une perspective épistémique et ontologique, qui le construit en tant qu'individu et sujet. Ces deux conceptions ne sont pas antinomiques, elles sont même plutôt complémentaires. Mais quand l'école pose comme fondement à la lecture, le texte (le déchiffrer, formuler son sens, l'analyser, le commenter), elle confronte l'élève qui fonde sa lecture sur ce qui le construit en tant que lecteur et en tant que sujet à un conflit des fondamentaux qu'il devra résoudre par des allers-retours permanents entre les aspects mécaniques et les données sémiologiques.

Priorité aux savoirs fondamentaux

À l'école primaire, l'accent est mis sur l'acquisition des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui.

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DÈS LA MATERNELLE

- Instruction obligatoire dès 3 ans à la rentrée 2019
- Développement du langage pour préparer les élèves à la lecture et à l'écriture

DÉDOUBLER LES CLASSES DE CP ET DE CE1 EN REP+ ET EN REP

Rentrée
2017

60 000 élèves
en classes dédoublées

Rentrée
2018

190 000 élèves
en classes dédoublées
soit env. 12 élèves par classe

MESURER LES ACQUIS DES ÉLÈVES AU CP ET AU CE1



Pour tous les élèves en début de CP, milieu de CP et début de CE1, en français et en mathématiques



Pour les enseignants, un appui pour adapter leur pédagogie au plus près des besoins des élèves

PROPOSER DES STAGES DE RÉUSSITE EN CM2

Pour les élèves en difficulté en français et/ou en mathématiques qui le souhaitent :

15 h
de stage



3 h
par jour



Vacances d'été
ou de printemps



Été
2018

76 200
élèves inscrits
(+ 6 % par rapport
à 2017)

CLARIFIER LES PROGRAMMES

→ Des programmes + clairs et + précis en français, mathématiques, EMC, du CP à la 3^e

→ Des repères annuels de progression pour les cycles 2, 3 et 4

Un investissement soutenu



Création de 3 881 postes à la rentrée 2018 pour :

- amplifier le dédoublement en Rep+ et en Rep
- renforcer le potentiel de remplacement
- améliorer l'offre scolaire en milieu rural
- mieux accueillir et accompagner les élèves en situation de handicap