

Académie de Lyon	Inspection Académique du Rhône	Session 2009
PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES		
Epreuve écrite d'admissibilité		
Sujet n°2		
Durée : 4h00		Feuillet : 1/5

1^{ère} partie : (20 points)

Analysez et commentez les textes proposés pour dégager les enjeux de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe (cycles 1, 2, 3).

2^{ème} partie : (20 points)

programmation d'activités : (12 points)

Pour un niveau de classe de votre choix (cycle 1, 2 ou 3) vous établirez une programmation d'activités en classe permettant une exploitation pluridisciplinaire en lien avec les thématiques des textes.

séquence : (8 points)

Vous développerez une séquence (une unité d'apprentissage pouvant se dérouler en plusieurs séances) en situant sa place dans la programmation envisagée. Vous en préciserez les objectifs, le déroulement et les modalités d'évaluation.

Documentation :

Document 1 : « L'école ou la guerre civile » - Ph. MEIRIEU – M. GIRAUD (Plon 1997)

Document 2 : « Extraits d'article : du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ? (Scuola Ticinese – septembre N°180 PP 3-9 1992)

Document 3 : Extrait de « Rencontres pédagogiques » N°34 – 1995 INPR

Texte 1 : Ph. MEIRIEU, M. GIRAUD « l'École ou la guerre civile » Plon, 1997

La nouvelle école obligatoire doit à la fois tenir compte des différences entre élèves et résister de la sélection a priori et du racisme scolaire. C'est pourtant cette dernière tendance qui se généralise : pour aller vers des classes de plus en plus homogènes, parents et enseignants poussent, chacun de leur côté, à regrouper les élèves en fonction de leur niveau, de leurs affinités, de leurs origines sociales, culturelles, voire ethniques, quand ce n'est pas, dans certaines formes de privatisation plus ou moins officielles, en fonction de leurs options idéologiques ou religieuses. Dans certaines académies et sous l'influence de lobbies locaux, on utilise des tests qui sont censés déceler de manière précoce les enfants dits « surdoués » afin de les regrouper dans des classes spécifiques : outre le caractère scientifiquement contestable des épreuves utilisées, nous assistons là à la résurgence de formes préoccupantes d'eugénisme....

Poursuivons la démarche jusqu'au bout et déterminons classes et filières à partir de prélèvements in utero ! Les cas considérés comme les plus doués seront-ils un jour achetés d'avance à prix d'or par les établissements solaires de prestige soucieux de constituer des classes d'élite ? Oublions ce scénario catastrophe. La république a besoin d'une institution scolaire fondée sur le principe de l'hétérogénéité maximale : les classes devront y être constituées avec des élèves issus des origines les plus diverses. Aux enseignants, ensuite, d'examiner les aménagements nécessaires aux exigences de chaque discipline, l'organisation matérielle de l'école et les outils pédagogiques nécessaires (ordinateur, livres, etc.). En somme, chaque directeur d'école, chaque chef d'établissement devra, pour chaque activité scolaire et discipline d'enseignement, réunir les élèves les plus hétérogènes possibles dans les limites -sans cesse réexaminées- où les enseignants pourront les gérer. Ce sera le principe de base, le principe organisateur de l'école, à partir duquel, de manière ponctuelle, rien n'empêchera, selon un besoin scolaire déterminé ou dans le cadre d'une activité particulière, de regrouper provisoirement les élèves de manière plus homogène : ceux qui n'ont pas compris telle notion, acquis telle méthode ou qui ont besoin d'un entraînement particulier seront rassemblés, pour un temps donné, avec un objectif précis, placés sous la responsabilité d'un enseignant chargé d'une mission spécifique auprès d'eux. C'est exactement le contraire de ce qui se passe aujourd'hui où le fondement de l'école est la classe homogène, entrecoupée de zones d'hétérogénéité réduites, le plus souvent, à la cantine et dans la cour de récréation. Il s'agit, en fait d'inverser l'effet de seuil tel que nous le connaissons : aujourd'hui, chaque fois que l'école peut, par un biais ou par un autre (options, filières, classes de niveaux, etc.), rendre une classe plus homogène, elle s'y efforce. Demain, elle devra introduire, partout où ce sera possible, de l'hétérogénéité : intégrer des enfants en difficulté, voire handicapés, regrouper des élèves de niveaux et d'âges différents, faire travailler ensemble des personnes qui, sans cela, ne se rencontreraient jamais. Nous connaissons déjà les bienfaits du métissage grâce à des expériences particulièrement prometteuses dans le domaine de la création artistique, comme ces ateliers d'expression théâtrale qu'anime et décrit Martine Meirieu, où se regroupent des enfants « normaux » et handicapés, des « bons élèves » et des « cas sociaux », des jeunes et des adultes, et où « chacun apprend à respecter le territoire de l'autre tout en construisant le territoire commun, où chacun réussit à exprimer ses préoccupations et à découvrir qu'elles font écho à celles de tous les hommes ». De tels groupes sont concevables aussi dans de nombreuses disciplines plus « scolaires » comme le français, les mathématiques, la géographie ou la biologie.... [...]

Il ne suffit plus aujourd'hui, pour se donner bonne conscience, de dénoncer, dans une nouvelle langue de bois politiquement correcte, le libéralisme scolaire. Il faut lutter pied à pied contre ce qui en constitue la manifestation et l'instrument le plus efficace : la course à toujours plus d'homogénéité des classes.

Texte 2 : PH. PERRRENOUD « extraits article du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ? scuola Ticinese- settembre n° 180 pp.3-9 1992

J'ai essayé ailleurs de montrer que, pour lutter contre l'échec scolaire sans mobiliser trop d'oppositions, on ne pouvait, dans un premier temps, qu'inventer le soutien :

- c'est une idée simple, que tout le monde peut saisir intuitivement ;
- on reste dans le registre de l'aide sociale aux défavorisés, dans la tradition des fractions éclairées des classes privilégiées ;
- on ne met pas en cause l'ordre social, mais seulement certaines inégalités, ce qui permet un consensus centriste.

Le soutien pédagogique est donc facile à comprendre, intelligent, généreux, peu menaçant. Est-il utile ? Oui. Est-il suffisant ? Manifestement non ! Le soutien ne neutralise pas l'échec scolaire, il ne s'attaque pas au noyau dur des inégalités.

Avant même que les pratiques de soutien se développent, on pouvait en anticiper les limites systémiques, celles qui tiennent à la position même du soutien dans l'organisation scolaire :

1. Il intervient lorsque l'élève a déjà de grosses difficultés ; il y a donc remédiation plutôt que prévention, intervention dans une situation déjà compromise, construction d'une identité de mauvais élève, dégoût, conflit, stratégies de retrait.
2. Le soutien fait appel à des intervenants distincts du maître habituel, ce qui peut signifier rupture de la relation, changement de contrat pédagogique, manque de continuité didactique.
3. Il extrait souvent les élèves du groupe classe (ou du moins de son fonctionnement régulier), avec les risques d'étiquetage, de manque de temps, de problèmes d'organisation de classe.

Certes sur ces trois points, on peut agir pour éviter le pire. Dans divers systèmes, et notamment au Tessin, les intervenants de soutien semblent avoir fait cette analyse et tentent de dépasser certaines limites :

- en anticipant certaines difficultés, en pratiquant une forme de prévention, en collaborant avec les titulaires de classe au moment où se profilent des difficultés et en soutenant leur action (analyse partagée, conseils) plutôt qu'en prenant l'enfant en charge ; notons qu'on peut résister à la tentation de considérer l'échec comme une pathologie en germe dans la personne, reconnaître que l'histoire des apprentissages n'est jamais écrite d'avance ; prévention n'est donc pas fatalement synonyme de repérage d'élèves «à hauts risques », sur la base de prédicteurs plus ou moins fiables ;

- en collaborant de façon plus suivie avec les titulaires de classes, en partageant une culture commune, en vivant dans les mêmes établissements, en bavardant en dehors des échanges autour d'un cas, on peut varier la gamme des interventions, allant du conseil à prise en charge lourde ;

- en créant les conditions d'un dialogue continu et d'une présence suivie dans les établissements, on peut donner aux intervenants de soutien l'image d'éducateurs comme les autres, les élèves s'habituant à travailler avec des équipes d'adultes ;

- en travaillant plus systématiquement en classe, en évitant de façon obsessionnelle tout stigmatisme, en brouillant partiellement les cartes, en variant les lieux , les horaires, les procédures, en s'adaptant au rythme et mode de travail de chaque classe, on peut déjouer les pièges les plus grossiers ;

- enfin, en prenant en compte les familles et l'environnement extrascolaire, on peut sortir de la logique « plus du même » et travailler sur le rapport à l'école, l'identité, etc.

Ces élargissements, bienvenus, ne sont pas encore acquis, partout et toujours. Et ils se heurtent inévitablement aux structures scolaires et à la division du travail.

Même élargi de la sorte, le soutien peut-il véritablement tenir compte de la façon dont se construisent les connaissances ? J'en doute, pour trois raisons liées au temps disponible :

- apprendre est un processus à la fois continu et décousu, qu'on peut difficilement enfermer dans des moments isolés, fussent-ils privilégiés ; une aide ponctuelle n'est pas à la mesure du problème ;

-apprendre n'a véritablement de sens que si l'on construit des compétences transférables à de nouvelles situations ; à lui seul, le soutien ne résout pas ce problème ;

- apprendre passe par des interactions avec le réel et une autorégulation ; la didactique ne devrait être qu'une mise en place de situations d'apprentissages ; or l'intervenant de soutien, disposant de peu de temps, met nécessairement l'accent sur la prise en charge de l'adulte.

Il serait injuste d'attendre du soutien qu'il sorte à lui seul des impasses didactiques mises en œuvre dans les classes. Je veux simplement souligner que la lutte contre l'échec passe par des reconstructions du contrat pédagogique et des formes d'interventions qui exigent du temps et de la continuité. En un sens, le soutien ne peut être qu'un moment, une facette forte et probablement peu réaliste sur la coordination et la cohérence (dans l'esprit de l'élève !) des actions respectives du maître de la classe et du maître de soutien.

Cela ne veut pas dire que tout soutien est inutile. Parfois, un appoint suffit ou du moins améliore la situation. Mais on voit bien qu'il n'atteindra jamais l'efficacité qu'on pourrait attendre d'une différenciation systématique de l'enseignement, intégrée à la pratique pédagogique des maîtres de classe, fondée sur une évaluation formative et une régulation continue des apprentissages, prévenant l'échec et l'aggravation des inégalités plutôt que d'y remédier.

Il reste que le primordial atout du soutien, aujourd'hui encore, c'est d'être praticable. Alors qu'une vraie différenciation de l'enseignement reste encore du domaine de l'utopie....

Comment mettre en œuvre et gérer des dispositifs de différenciation ?

Quatre pistes :

1. Différenciation par les procédures :

Pour l'enseignant, il s'agit d'accepter, de valoriser, le fait que dans certaines activités (par exemple, la résolution de problèmes), chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe.

L'idée de mise en commun, d'échanges, de débat se substitue alors à celle de correction (correction : une seule réponse – magistrale- est attendue, une seule « bonne » réponse sera recopiée).

La mise en commun peut être l'occasion d'analyser certaines erreurs, de distinguer, par exemple avec les élèves :

- celles qui sont le signe d'une mauvaise interprétation de la situation ;
- celles qui révèlent une mauvaise gestion d'une solution par ailleurs viable ;
- celles qui traduisent des erreurs d'exécution (de calcul par exemple).

Ce type de différenciation, apparemment le plus simple est, en réalité, le plus difficile à mettre en œuvre car il touche directement au cœur des concepteurs concernant l'apprentissage et l'enseignement.

2. Différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées :

Pour l'enseignant, il s'agit d'adapter la situation de référence, qui est la même pour tous, aux capacités et aux besoins d'apprentissages actuels des élèves en choisissant soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation.

- Ressources disponibles (aides) ;
- Contraintes imposées (le temps d'exécution : le support utilisé, quadrillé ou non ; pour certains, le résultat doit être écrit, pour d'autres, c'est le maître qui sert de secrétaire). L'intérêt de ce type de gestion différenciée réside dans le fait qu'il autorise malgré tout, des confrontations de solutions puisque le contexte et le type de questions posées restent les mêmes pour tous.

3. Différenciation par les rôles :

Les élèves jouent des rôles différents. Les compétences varient selon les rôles, on répartira donc les élèves en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

4. Différenciation par la tâche :

Mise en place d'ateliers :

- de soutien
- de choix
- de besoin
- d'entraînement
- d'approfondissement.

Les élèves ne travaillent pas tous sur la même activité ni même forcément dans la même discipline. Les activités sont proposées en fonction des besoins évalués des élèves ou en fonction de projets personnels. Attention, ce type de différenciation, par la tâche, a son intérêt à certains moments, il ne doit ni être systématisé (dérive vers les groupes de niveaux qui privent les élèves les moins habiles du dialogue avec d'autres et la perspective d'apprentissage qui leur est offerte dans cet échange) ni constituer la seule forme de prise en compte des divers états de connaissances des élèves de la classe