

SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Temps de préparation : 3 heures pour les deux parties de l'épreuve

Durée de l'épreuve : 1 heure 15 mn

Deuxième partie : Déroulement de l'épreuve

1. Exposé du candidat à partir d'un dossier fourni par le jury (15 minutes)
2. Entretien avec le jury (30 minutes)

**Sujet portant sur une situation professionnelle
inscrite dans le fonctionnement de l'école primaire**

TRAVAIL PERSONNEL ET RÉUSSITE SCOLAIRE

DOSSIER

Document 1 : THIBERT Rémi, *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*, Dossier de veille n° 111 de l'IFE, juin 2016, pp. 10-12.

Document 2 : LORCERIE Françoise, *Les relations entre familles populaires et école*, Les cahiers millénaire 3, 21 mai 2015, pp. 11-12.

Document 3 : Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Le travail des élèves en dehors de la classe, État des lieux et conditions d'efficacité*, Rapport n° 2008-086, octobre 2008, p. 41.

QUESTIONS

– A quelles conditions le travail personnel de l'élève peut-il être un facteur de réussite scolaire pour les élèves ?

– Quelles difficultés peuvent rencontrer les familles pour accompagner leur enfant dans les apprentissages scolaires ?

– Un enseignant propose un rendez-vous aux parents d'une élève qui rencontre des difficultés persistantes en orthographe. Lors de l'entretien, le professeur apprend que la maman passe une heure et demie chaque soir à lui faire écrire dix fois chaque mot pour préparer la dictée.
Quelles réflexions suggère cet exemple de situation ?

LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

Au-delà de la problématique des devoirs à la maison, l'existence des devoirs, comme éléments du travail personnel de l'élève, n'est pas contestée (même par la circulaire de 1956). Les devoirs peuvent être catégorisés selon les savoirs sollicités : des savoirs propositionnels (« savoir que ») et des savoirs problématisés (« savoir pourquoi »). Les deuxièmes sont assez peu présents à l'école, quels que soient les établissements. Par contre, dans bon nombre d'établissements accueillant des élèves de milieux plutôt favorisés, on trouve des savoirs « un peu plus que », à mi-chemin entre les deux types de savoirs.

Les devoirs sont vecteurs de malentendus, tant les objectifs et la manière de s'y prendre sont peu ou pas discutés. Le malentendu porte d'ailleurs davantage sur le travail en jeu : faut-il s'acquitter de la tâche demandée ou faut-il s'engager cognitivement dans la tâche et chercher à faire sens avec ce qui est demandé ? Dans la réalité, lorsque le travail est vérifié par l'enseignant, il se contente de s'assurer que les élèves se sont acquittés de leur tâche. D'aucuns y verraient une confirmation de l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, plus important dans certains établissements que dans d'autres.

DISCONTINUITÉ DES TEMPS ET DES LIEUX

La discontinuité entre le temps de la classe et le temps des devoirs rend ces derniers inopérants, car ils répondent à des logiques hétérogènes (Rayou, 2009). En effet, les devoirs servent-ils à préparer ou à prolonger une séquence d'apprentissage ? À s'entraîner ? À créer quelque chose ? Il est urgent de réintroduire une continuité pour que ce temps d'étude hors la classe serve à quelque chose. C'est pour clarifier la situation qu'en 1992 a été créée la *charte de l'accompagnement à la scolarité*, afin de faire du lien entre les enseignants et les acteurs de l'aide périscolaire et d'établir un équilibre entre différents types d'activité (aide aux devoirs, apports culturels). Cette charte a été prolongée par une deuxième rédigée en 2001.

Les effets de la discontinuité des temps de travail

Cette discontinuité pénalise les élèves les plus faibles qui discernent difficilement ce qui relève du générique et du spécifique dans les différents moments de l'organisation ou de l'enseignement des disciplines scolaires. « *Et si l'on admet que cette difficulté les enferme dans un "malentendu" des règles implicites qui font le quotidien du travail scolaire, il y a fort à parier que tant que ce problème ne sera pas résolu en classe, il sera difficilement à la maison* » (Félix, 2004). Alors que les « bons » élèves sauront construire une continuité, les élèves en difficulté n'y parviendront pas. Pour ces derniers, ce moment est un simulacre d'étude. À l'inverse, les « bons » élèves établissent des ponts qui leur sont profitables : « *l'essentiel [de leur] travail est fait en classe et [...] à la maison, ils continuent à travailler, à "explorer les recoins" de ce qui a été fait en classe* » (Bonasio & Veyrunes, 2014).

Le numérique comme vecteur de continuité ?

Aux yeux de certains chercheurs, le numérique pourrait permettre de pallier ces difficultés de discontinuité. Si le numérique bouscule le temps et l'espace scolaire, rien n'indique qu'il favorise, par sa seule présence (comment la définir d'ailleurs ?), la capacité des élèves à faire des ponts et à créer cette continuité. Il faut garder à l'esprit que le recours à des outils numériques peut aussi être source de surcharge cognitive qui dessert les apprentissages disciplinaires dès lors que l'utilisation de tel ou tel outil n'est pas accompagnée (Amadiou & Tricot, 2014). Le numérique n'est pas en soi vecteur de changement de pratiques pédagogiques, et le travail personnel de l'élève n'échappe pas à la règle (Thibert, 2012). Le divorce entre les pratiques de la sphère privée et celle de la sphère scolaire existe aussi chez les élèves, et le numérique vient révéler ce divorce plus qu'il ne le crée.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES – SESSION 2018	SUJET CANDIDAT N°27
SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION	Nombre de pages : 5
	Page : 2/5

PENSER DIFFÉREMMENT LES DISPOSITIFS D'AIDE

Des dispositifs inefficaces

Les dispositifs actuels d'aide aux élèves se montrent bien souvent peu efficaces par rapport aux objectifs qu'ils se donnent. Ils ne permettent pas une progression significative dans les apprentissages. De plus, ce ne sont pas forcément les élèves qui en ont le plus besoin qui en sont bénéficiaires.

En ce qui concerne les études, les aides aux devoirs, qui ont lieu après l'école, notamment en primaire, les élèves arrivent déjà fatigués par leur journée de classe et sont plus enclins à « *se mettre en conformité rapide avec la demande institutionnelle* ». Ils se concentrent sur la tâche à effectuer sans se mettre réellement au travail sur le plan cognitif. Le mode d'organisation collectif de l'étude où les adultes consacrent un temps très restreint (deux ou trois minutes) à chaque élève renforce le non-engagement des élèves qui passent la plupart du temps à attendre et à discuter : « *Le dispositif d'aide aux devoirs est donc susceptible de produire des "effets pervers" dans la mesure où les enseignants sont régulièrement conduits à mettre en œuvre, plus ou moins consciemment, des stratégies d'évitement dont les élèves qui ont le plus besoin d'aide pâtissent le plus* » (Kakpo & Netter, 2013).

Dans le cadre de l'externalisation de l'aide aux devoirs, le contrat didactique disparaît plus ou moins, lorsque l'adulte en charge de ce temps n'a pas forcément ni les connaissances disciplinaires, ni la connaissance de ce qui est en jeu dans l'activité demandée : « *seules restent partagées des "formes de vie" didactiques très génériques, par exemple le fait de se "débarrasser" de son travail pour être tranquille le week-end* » (Rayou & Sensevy, 2014). On retrouve ici le compromis social qui prend le pas sur le compromis didactique, comme pour les devoirs faits à la maison, et les malentendus scolaires se renforcent. Si les effets de ces dispositifs semblent ténus, il apparaît que les élèves les plus âgés de l'école primaire ou les élèves les plus faibles en tirent davantage profit. « *L'aide intensive semble plus efficace pour les élèves les plus en difficulté alors que les dispositifs peuvent engendrer des effets non attendus, voire négatifs, pour les élèves considérés en difficulté plus légère* » (Suchaut, 2009). L'implication des familles reste un élément favorable à la réussite de ces dispositifs (Suchaut, 2009).

Trois registres sur lesquels joue le travail personnel

Rayou (*in* Glasman & Rayou, 2015) a mis en avant la nécessité d'articuler les aides apportées aux élèves autour de trois registres simultanément, sinon les aides perdent en efficacité. Chacun de ces registres peut être abordé en mode mineur ou en mode majeur. Les trois registres sont les suivants :

- le **registre cognitif** : il s'agit de travailler la pensée et le raisonnement. Certains élèves sont dans l'effectuation minimale des tâches plus que dans l'élaboration des savoirs. Les élèves, mais aussi les enseignants, minorent le registre cognitif et en restent à un stade procédural (« savoir que »), sans arriver à un stade de problématisation (« savoir pourquoi ») et de plus grande autonomie. Pour les professeurs, ce registre cognitif est souvent perçu comme « transparent », comme allant de soi, on reste donc dans l'implicite ;
- le **registre culturel** : pour réussir à l'école, les élèves doivent s'appuyer sur une culture légitime, transmise par l'école. Or « *pour les élèves de milieu populaire, les univers culturels sont souvent disjoints voire concurrentiels* ». En mode mineur, ces éléments culturels ne sont pas utilisés en complémentarité des activités scolaires et restent déconnectés des savoirs ;
- le **registre identitaire-symbolique** : il s'agit de « *la façon subjective et sociale dont le jeune peut, souhaite, s'inscrire dans les différentes situations auxquelles il est confronté* ». Le jeune s'identifie dans une place dans le monde scolaire et social. En mode majeur, ce registre permet de faire évoluer les modes de pensée des individus, y compris lorsqu'il y a contradiction avec ce qu'ils pensent. Il permet alors de s'enrichir au contact d'autrui, dans la confrontation d'idées.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES – SESSION 2018	SUJET CANDIDAT N°27
SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION	Nombre de pages : 5
	Page : 3/5

Plusieurs auteurs s'intéressent à la façon spécifique dont sont accomplis dans la famille des gestes typiquement scolaires, tels que la réalisation des devoirs et l'apprentissage des leçons : table réservée au travail des enfants après l'école, disponibilité et attention totale de la mère, même analphabète, lors du temps qui y est consacré... Si les conditions de ce suivi ne sont pas celles que les agents scolaires considèrent comme les plus favorables (il n'y a pas nécessairement de bureau pour chaque enfant, la maîtrise pédagogique de la mère est parfois très limitée, il n'y a guère de ressources pédagogiques complémentaires, ...), on constate qu'en milieu populaire aussi, l'école impose son propre rythme et ses exigences à la famille. Il a ainsi été observé, à l'encontre du désintérêt imputé aux parents, que les élèves d'école élémentaire issus de familles populaires passent en moyenne plus de temps à leurs devoirs tous les soirs que les enfants de cadres (de Queiroz, 1995, citant Cléopâtre Montandon).

Les parents qui exercent un « suivi distant » de la scolarité de leurs enfants sont souvent ceux qui se considèrent comme les moins aptes à les aider, voire comme nuisibles car trop incompetents. A l'autre extrême, on peut trouver des formes de « sur-scolarisation ». Pour ces parents, souvent plus scolarisés que les autres, participer de manière directe aux apprentissages des enfants passe par le contrôle des notes, et par l'allongement du temps consacré aux devoirs, considéré comme gage d'efficacité : refaire les exercices tant qu'ils sont faux, soigner la présentation, donner des exercices supplémentaires pour s'assurer par la répétition que la leçon est comprise, cahiers de vacances. Les représentations du monde du travail (travail, effort,...) sont ainsi utilisées comme mode d'interprétation de la scolarité des enfants. L'incitation, de même, passe par le registre de la récompense (cadeaux, loisirs) ou de la sanction (privation de sorties et de jeux, voire correction physique), qui constitue un moyen d'intervention extérieur et formel, qui ne permet pas l'appropriation par l'enfant de sa propre scolarité. La disposition personnelle au travail, l'apprentissage de l'autonomie dans la gestion du temps des devoirs, l'entraînement des « manières d'apprendre », thèmes chers aux enseignants, ne sont pas les objectifs sur lesquels les parents orientent d'eux-mêmes leur contrôle de la scolarité (Thin, 1998). Un autre signe de cette façon d'investir l'école à distance est l'accumulation d'outils pédagogiques coûteux, mais peu utilisés : les dictionnaires, encyclopédies et autres livres sont trop beaux pour être laissés en permanence à la portée des enfants, ils deviennent un « patrimoine culturel mort » qui ne transmet rien (Lahire, 1995).

À cet égard, l'histoire familiale constitue une ressource dont l'effet apparaît complexe : parce que l'histoire scolaire de l'enfant prend sens dans un projet familial et lui donne sens, la mise en comparaison tacite ou non avec le parcours scolaire et professionnel des parents est toujours présente. Dans une société où la scolarité distribue les statuts symboliques et sociaux, le modèle parental est souvent utilisé en milieu populaire comme contre-exemple, comme ce qu'il ne faut pas faire si l'on veut réussir. L'expérience scolaire de l'enfant est ainsi inscrite dans l'histoire singulière de la famille qui permet à l'enfant de trouver un sens à des contraintes et des apprentissages quotidiens qui n'engagent pas que lui. Cette histoire permet aussi aux parents d'adapter leur suivi au désir qu'ils portent sur l'avenir de leur enfant (Zéroulou, 1988).

Au total, la notion de culture populaire est déconstruite par l'enquête empirique portant sur la façon dont les familles populaires vivent et gèrent la scolarité de leurs enfants. Notons que les prévisions générales de la théorie de la reproduction ne sont pas vérifiées au sens où le verdict scolaire est loin d'être toujours accepté comme normal et inéluctable. L'approche en termes de culture familiale est elle-même peu satisfaisante, sauf à trouver autant de cultures que de familles. Pour répondre à la question des relations entre école et familles populaires, nous avons besoin de dépasser les approches macro-sociales statiques grâce à une approche dynamique qui permet de comprendre l'investissement ou le non-investissement scolaire des familles, le succès ou l'insuccès de leurs vœux de fortune scolaire, comme processus complexe et cumulatif, qui tient

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES – SESSION 2018	SUJET CANDIDAT N°27
SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION	Nombre de pages : 5
	Page : 4/5

dans une grande mesure aux opportunités rencontrées et exploitées au bon moment. Tout en se maintenant à distance de l'école, les familles cherchent, dans leur très grande majorité, à tirer parti des ressources qui leur sont accessibles. Or, en quartier populaire, ces ressources sont structurellement rares et de faible valeur scolaire.

Document 3 : Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Le travail des élèves en dehors de la classe, État des lieux et conditions d'efficacité*, Rapport n° 2008-086, octobre 2008, p. 41.

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. [...] La collaboration avec les parents d'élèves doit être 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.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES – SESSION 2018	SUJET CANDIDAT N°27
SECONDE EPREUVE ORALE D'ADMISSION	Nombre de pages : 5
	Page : 5/5