

**Concours externes et second concours interne spécial de recrutement
des professeurs des écoles**

Session 2009

Epreuve orale blanche d'entretien

- 1^{ère} partie : préparation : 1 heure ; exposé : 10 minutes ; entretien : 15 minutes
- 2^{ème} partie : exposé portant sur le domaine des arts visuels, de la littérature de jeunesse ou d'une expression musicale : 10 minutes incluant les 3 à 5 minutes d'interprétation ou de lecture du texte ; entretien : 15 minutes

La première partie prend appui sur un dossier de quatre pages maximum fourni par le jury. Elle consiste en un exposé suivi d'un entretien avec le jury. L'exposé porte sur l'étude du dossier dont le candidat dégage les idées essentielles. L'entretien avec le jury permet de vérifier, au travers de l'étude du dossier par le candidat, ses connaissances relatives au programme de cette partie de l'épreuve ainsi que son aptitude à se situer par rapport au métier de professeur des écoles et à mettre en relation ses connaissances et sa réflexion dans le domaine de l'éducation.

Le candidat peut prendre appui, au cours de l'entretien, sur son expérience acquise au cours d'un stage de sensibilisation au métier de professeur ou au cours d'expériences professionnelles antérieures. Le candidat doit démontrer sa capacité à :

- comprendre, analyser et synthétiser un document ;
- réfléchir sur les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement ;
- communiquer et exprimer une réflexion construite et argumentée sur les responsabilités des professeurs des écoles dans la transmission de valeurs, d'une culture, sur le rôle de l'école dans la société ;
- s'exprimer oralement et communiquer.

Sujet N° 51

Intitulé : Continuité des apprentissages

Sources documentaires :

- La continuité des apprentissages, Annie Ferreira, JDI décembre 1998

La continuité des apprentissages

la continuité et la cohérence des apprentissages passent par une prise de conscience du système relationnel établi dans la classe. Alors, les conditions d'une liaison authentique entre la GS et le CP peuvent être envisagées.

En guise d'introduction, citons Philippe Perrenoud qui écrit dans les Cahiers pédagogiques de février-mars 1994 : "Tous les enfants n'apprennent pas au même rythme, de la même façon, avec les mêmes ressources. Il est donc absurde de les placer constamment devant des tâches et des exigences identiques, sous prétexte qu'ils ont le même âge ou appartiennent au même groupe classe." Quant à F. Léonard¹, parlant du processus d'apprentissage, il déclare : "On apprend toujours au moyen de ce que l'on sait déjà, l'acquisition de connaissances nouvelles ne peut s'effectuer que sur la base de connaissances anciennes."

Le modèle piagétien

Faire qu'un objet devienne intelligible, c'est le mettre en accord avec la nature de l'organisation intellectuelle actuelle. C'est le faire rentrer dans un système de signification. Alain Danset² souligne "qu'il s'agit de faire en sorte que le réel se plie aux exigences d'un certain gabarit dont dispose actuellement l'organisation du sujet qui essaie de comprendre, saisir, incorporer". Deux mécanismes président à cette organisation intellectuelle : l'assimilation d'abord, qui permet à l'organisme de transformer ce qu'il prend pour le

convertir en substance de son système, l'accommodation ensuite, qui modifie ce qui a été pris afin qu'il y ait convenance. Assimilation et accommodation sont deux mécanismes indissociables : "Ce sont des réalités abstraites qu'il faut se garder de chosifier et de temporaliser."³ Le modèle piagétien met l'accent sur la part active que prend l'organisme à son propre développement. Ce développement est la conséquence du progrès qui s'opère à l'assimilation de quelque chose de nouveau : la structure "assimilation", se trouvant modifiée, engendre de nouvelles possibilités d'extension, c'est-à-dire accommodation à de nouveaux aspects du réel. En fait, le sujet progresse quand s'établit un conflit entre deux représentations : il est amené alors à réorganiser l'ancienne représentation. La nécessaire continuité apparaît donc déjà dans le processus qui permet la construction des connaissances. Actuellement, des conditions essentielles viennent compléter le modèle piagétien. Ces conditions existent dans la perspective cognitiviste qui récuse à la fois les modèles innéistes, que certains privilégient encore et qui vont dans le sens de l'irréversibilité de l'échec scolaire, et les modèles favorisant la simple transmission des savoirs. Nous présentons ci-après les différents aspects cognitivistes ayant un rapport direct avec la continuité et la cohérence des apprentissages.

Des éléments de la conception cognitiviste

L'objectif-obstacle

Jean-Pierre Astolfi⁴, pour qui "l'important c'est l'obstacle", précise qu'il est question pour l'enseignant "d'identifier ce qui au cœur de l'entreprise didactique à laquelle on soumet les élèves et ce qui constitue un obstacle franchissable, assez exigeant pour que la tâche soit intéressante, mais suffisamment calibré pour que la classe soit en mesure de parvenir à une solution positive. Le défi intellectuel déstabilisant (qu'est l'objectif-obstacle) doit pouvoir s'appuyer sur des compétences déjà acquises, sur lesquelles l'élève fera

levier". Ainsi, lorsqu'une situation proposée est trop éloignée des schèmes initiaux, ceux-ci sont totalement inopérants.

Des conséquences pédagogiques sont à dégager : la responsabilité de l'enseignant dans le choix des situations problèmes proposées est importante et une bonne connaissance des élèves, dans le cadre d'une évaluation formative, permettra une pédagogie différenciée. La cohérence des apprentissages sera alors un facteur déterminant.

Les connaissances déclaratives

Notre système cognitif construit des "prototypes" à tout âge : il fonctionne sur les similitudes d'une classe et est adaptatif. Le traitement d'une identité du monde se fera d'autant plus vite qu'elle est proche du "prototype" construit. De la même façon, l'ancrage des connaissances se fait d'autant mieux que celles-ci sont proches du "prototype". Notre système de traitement humain extrait rapidement et de manière irrésistible les irrégularités de l'environnement en fonction de leur fréquence, de leur pertinence. Et les connaissances antérieures modifient les représentations. Le pédagogue peut aider en influant sur la fréquence et sur les exemplaires présentés, mais aussi en explicitant le concept afin d'en créer d'autres qui seront en relation avec le concept initial. Continuité et cohérence sont là encore à privilégier.

Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales exigent la découverte puis l'apprentissage de séquences d'actions et la reconnaissance de patrons de base qui sont des catégorisations. Le passage au procédural suppose donc une analyse de la situation. Une conséquence immédiate à ceci : les connaissances déclaratives qui sont préliminaires aux connaissances procédurales peuvent être bonnes sans pour autant impliquer un passage automatique aux connaissances procédurales : selon les actions, il y a difficulté au niveau de la reconnaissance de patrons ou au niveau des séquences d'action. En lecture, le jeune élève peut éprouver une difficulté de reconnaissance et d'identification des lettres qui se ressemblent. Continuité et cohérence des apprentissages sont des conditions favorables à l'intégration des procédures, intégration qui s'inscrit sur le long terme.

Une médiation sociale organisée

Cette notion de médiation est centrale et largement développée par des théoriciens socio-

constructivistes comme Wallon, Vygotski, Brunner, ceux-ci se référant au modèle d'apprentissage appropriatif.

Pour Lev Sémionovitch Vygotski, la tendance générale du développement psychique de l'enfant le mène constamment du social à l'individu : une fonction répartie entre deux personnes devient un mode d'organisation de chaque individu, l'action "interpsychique" se transformant en action "intrapyschique". C'est ainsi que les fonctions psychiques supérieures de l'enfant reposent sur l'activité en commun et se développent par interaction et qu'ensuite ces fonctions communes deviennent celles de chaque individu. De ce point de vue, l'activité en commun devient une étape nécessaire et un mécanisme intérieur de l'activité individuelle. L'enseignant qui s'engagerait dans cette perspective sociale devra reconstruire sa relation au

"Ce que l'enfant sait
faire aujourd'hui
en collaboration,
il saura le faire
tout seul demain."

La présence
du tuteur doit rendre
la résolution
de tout problème
"moins périlleuse
ou éprouvante"
pour l'enfant.

savoir en même temps que son type de fonctionnement : "Laissant l'enfant effectuer la mise en place d'une démarche, la difficulté pour lui se situera au niveau de son intervention qui devra susciter une réflexion sur l'activité d'apprentissage et non mettre l'accent sur la réponse et le résultat."⁵

Ce qui nous intéresse particulièrement dans la théorie de Vygotski est la présentation de ce qu'il appelle "la zone proximale de développement" (la ZPD) et qu'il définit comme une "distance", celle qui sépare ce dont l'élève est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs. Dans *Pensée et langage*, il écrit : "Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain." Jean-Pierre Astolfi décrit le concept de ZPD comme l'espace entre une certaine déstabilisation (faute de quoi il n'y a rien vraiment à apprendre) et un point d'appui possible (sinon ce qu'il y a à apprendre n'est même pas repérable comme tel). "Déstabilisation" et "point d'appui" participent à une véritable situation d'apprentissage. Ainsi, l'interaction avec le maître doit conduire l'élève à être plus performant ; c'est lui donner les moyens d'être actif. Pour ce faire, il ne s'agit pas de "forcer les choses" : même si "l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement", il ne devra le devancer que dans une juste mesure. Une telle théorie nous entraîne vers une démarche évaluative, qu'il s'agisse d'une évaluation prédictive ou d'une évaluation formative. Dans le cadre de la continuité et de la cohérence des apprentissages, et plus particuliè-

rement au niveau de la liaison entre la GS et le CP, des objectifs pédagogiques se dégagent :

- Prendre appui sur ce qui a été proposé à l'enfant au cours de la grande section.
- Repérer les acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire.
- Prendre en compte ces acquis pour ajuster au mieux les tâches proposées et mettre en place une pédagogie différenciée.
- Rechercher les erreurs et les mettre au cœur du processus d'apprentissage car elles expriment ce sur quoi portera l'essentiel du travail didactique à accomplir.

Le rôle du tuteur

Jérôme Bruner⁷ qualifie la nature de la médiation d'"interaction de tutelle". Cette conception de la fonction de tuteur ou d'étayage présente plusieurs aspects qui doivent permettre de faciliter la réalisation de l'activité proposée à un élève tout en l'aidant à s'approprier des outils cognitifs transférables à d'autres situations :

- Le maintien et le guidage de l'attention : il s'agit du processus d'"enrôlement" au cours duquel l'adulte aide l'enfant à ne pas se disperser tout en l'engageant dans l'intérêt et l'adhésion à la tâche.

- La simplification de la tâche que Bruner appelle la réduction des degrés de liberté : cela consiste à combler les lacunes de l'enfant en prenant en charge une partie des difficultés ou en proposant un dispositif d'aides (texte de référence, par exemple). C'est un moyen d'éviter que l'enfant soit en surcharge cognitive tout en l'invitant à exploiter une conduite nouvelle.

- Le maintien de l'orientation : il est question ici de maintenir l'intérêt dans la poursuite de l'objectif défini. C'est permettre de finaliser l'activité, de rappeler les solutions déjà essayées, d'amener l'enfant à anticiper, c'est-à-dire à rattacher ce qu'on fait à ce qu'on va faire après, à prévoir les conséquences de ce qu'on essaie. À ce niveau de l'étayage, l'adulte pose des questions : "Qu'est-ce qu'on cherche ? Que sait-on déjà ? Pourquoi fais-tu cela ?..."

La signalisation des caractéristiques de la tâche : cette fonction peut être assimilée à une fonction d'évaluation dans la mesure où il s'agit d'informer l'enfant de l'écart entre sa production et la production correcte.

Le contrôle de frustration : dans cette phase, le rôle du tuteur est essentiel, d'après Bruner. En effet, la présence du tuteur doit rendre la résolution de tout problème "moins périlleuse ou

éprouvante " pour l'enfant. C'est de cette manière que l'adulte protège l'enfant des frustrations et lui permet de poursuivre une activité intéressante jusqu'à la réussite.

La fonction d'étayage rappelle l'attitude des enseignants de l'école maternelle. Il est vrai que Bruner lui-même en parle pour les jeunes enfants, lors des premières phases de l'apprentissage du langage ou pour les jeux de constructions géométriques avec des enfants de 4 à 6 ans, par exemple. Mais la prolonger à l'école élémentaire, et notamment au cours préparatoire, permettrait une continuité et serait une aide pour les enfants jusqu'à ce qu'ils puissent "se prendre en charge progressivement par intériorisation des informations, consignes et démarches auxquelles il a été exposé".

Une rupture dans la méthode d'enseignement

Pour Jacques Rousvoal⁸, un phénomène de rupture est constaté entre l'école maternelle et l'école élémentaire à cause des oppositions entre : les représentations que se font les enseignantes de maternelle de l'enfant du CP et les images que se font les enseignantes de CP de ce même enfant. Le rejet de l'affectivité hors l'espace scolaire à l'école élémentaire s'oppose à l'importance accordée à cette dimension par les enseignantes de maternelle. Globalement, les enseignantes du CP maintiennent séparés le développement cognitif et le développement affectif et font comme si l'apprentissage de la lecture pouvait être objectivé indépendamment du rapport de l'enfant à ce savoir. Trop souvent, les enseignantes de l'élémentaire exigent de l'enfant plus de conformisme et de passivité que de créativité, d'autonomie et de dynamisme. En revanche, en privilégiant chez l'enfant les qualités affectives et relationnelles, c'est-à-dire les qualités qui favorisent l'individualisation des rapports, les enseignantes de maternelle encouragent l'enfant à prendre des initiatives et se montrent plus disponibles pour chaque enfant. Ce phénomène de rupture entre la maternelle et le cours préparatoire concerne essentiellement la modification des conditions de travail : les différences enregistrées dans les représentations du même enfant en maternelle et au cours préparatoire déterminent certaines insatisfactions ou certains malentendus entre les "besoins" de l'enfant de 6 ans et les comportements effectifs des enseignants à son égard. Au CP, ce qui influe sur l'efficacité pédagogi-

que du maître, ce sont ses rapports avec ses élèves. Les formes de représentations non verbales s'inscrivent dans un ensemble de représentations, d'attentes, d'attitudes et d'exigences vis-à-vis de l'élève, qui préexistent à toute relation interpersonnelle. Certains enfants ne peuvent, à partir des évaluations dont ils font l'objet, construire une image positive d'eux-mêmes dans la mesure où leurs erreurs ne sont que l'occasion de réponses et d'attitudes négatives de la part du maître au lieu de constituer les matériaux d'un travail didactique. Nous ajouterons qu'il existe une liaison étroite entre les représentations qu'ont les enseignants des enfants, leur style éducatif et la qualité des résultats scolaires obtenus par leurs élèves. L'ouvrage rédigé par les chercheurs du CRESAS (Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire). On n'apprend pas tout seul⁹ est une référence à ne pas oublier pour toute réflexion sur les interactions dans la classe.

Annie Ferreira

1. F. Léonard, "Les conditions d'acquisition d'une nouvelle connaissance", in *Revue française de pédagogie*, n° 82.
2. Alain Danset, *Éléments de psychologie du développement*, Paris, Armand Colin. 1^{ère} édition. 1983.
3. Alain Danset, op. cit.
4. Jean-Pierre Astolfi, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 1^{ère} édition, 1983.
5. Catherine Garnier, Nadine Bednarz, Irina Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget*. Bruxelles, De Boeck Université, 1991.
6. Voir aussi l'ouvrage de Jean-François Vezin, *Psychologie de l'enfant. L'enfant capable*, Paris, L'Harmattan, 1994.
7. Jérôme Bruner, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF. 1983.
8. Jacques Rousvoal, "Les représentations de l'enfant au cours préparatoire", in *Revue française de pédagogie*, n° 79, 1987.
9. CRESAS, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et constructions des savoirs*, Paris, ESF, 1987.

En privilégiant chez l'enfant les qualités affectives et relationnelles, c'est-à-dire les qualités qui favorisent l'individualisation des rapports, les enseignantes de maternelle encouragent l'enfant à prendre des initiatives.