

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°43

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

Thème : Les devoirs à la maison, le travail hors de la classe

Dossier :

Texte 1 : "Le « bon devoir », c'est celui que l'élève peut faire seul", entretien de Séverine Kapko par Mattea Battaglia, publié sur Le Monde.fr, culture idées, le 15 novembre 2012

Texte 2 : Les trois dimensions du travail hors de l'école Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale N° 2008-086, octobre 2008 (extrait)

Questions posées au candidat :

- A la lecture de ces documents, quel constat pouvez-vous établir sur la réalité des devoirs à la maison au niveau de l'école primaire ?
- Le travail à la maison est-il indispensable à la structuration des apprentissages ?
- Quelle est la responsabilité du professeur d'école et son rôle pédagogique pour garantir l'efficacité d'un travail hors de la classe ?

Texte 1 : "Le « bon devoir », c'est celui que l'élève peut faire seul"
Le Monde.fr, cultures idées, M. Battaglia, publié le 15/11/2012

A l'heure où le Ministère de l'éducation nationale est à la recherche d'un scénario pour supprimer les devoirs à la maison - suppression préconisée dans le rapport issu de la concertation pour la "Refondation de l'école" convoquée cet été -, Séverine Kakpo, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, publie une enquête sur la mobilisation des familles populaires autour de cet enjeu. Un travail de terrain d'une année environ que cette ex-professeure de lettres en Seine-Saint-Denis a mené, dans les quartiers populaires de la périphérie parisienne, auprès d'une vingtaine de familles dont les enfants sont scolarisés à la charnière de l'école primaire et du collège.

Les résultats de ce travail ethnographique viennent étayer les données de l'INSEE : loin du cliché sur la "démission parentale", les familles populaires ont foi en l'utilité des devoirs, s'investissent chaque soir -ou presque. Et si l'abolition des devoirs, officiellement interdits depuis 1956, n'était pas le véritable enjeu ?

Pour ou contre les devoirs : la question est récurrente dans le monde éducatif. Qu'est-ce que ce débat dit de notre rapport à l'école ?

Le débat est, selon moi, très mal posé. La formulation "pour" ou "contre" nourrit artificiellement des lignes de tension bien réelles. Politiques, enseignants, parents et chercheurs s'accordent à dire que tout processus d'apprentissage scolaire doit passer par une phase de travail personnel de l'élève, permettant la consolidation des notions abordées en classe. Personne ne propose de supprimer ce travail-là. La vraie question est : où ce travail doit-il être fait ? Revient-il à l'institution de le prendre en charge ? Ou bien est-ce du ressort des familles, que l'on sait inégalement disposées en matière de ressources - matérielles, temporelles, éducatives, culturelles... ?

L'"option" évoquée en octobre par le Ministère de l'éducation nationale - faire les devoirs entre les murs de l'école - est-elle novatrice ?

On renoue avec ce qui a longtemps été une tradition scolaire. Jusqu'aux années 1960, le travail personnel des élèves était au cœur du système éducatif. Dans le secondaire, il était réalisé à l'étude, avec l'aide du répétiteur, puis du maître d'étude. En primaire, le maître d'école en était le seul garant. Le grand paradoxe, c'est qu'on a mis fin à cet encadrement au moment où il semble, rétrospectivement, le plus légitime : il aurait sans doute facilité l'intégration des élèves issus de la "massification" scolaire. La proposition n'est pas totalement novatrice dans la mesure, aussi, où cela fait vingt ans que des dispositifs d'aide aux devoirs, financés par l'argent public, se sont développés à la périphérie de l'école. Les enseignants y contribuent plus qu'on ne le croit.

La Rue de Grenelle a estimé que deux heures d'aide aux devoirs en classe entière pourraient, chaque semaine, être prises en charge par les enseignants. Deux heures, est-ce selon vous suffisant ?

C'est très en deçà de ce que fournissent les parents. Jusqu'à l'entrée en 6^e, on sait par l'INSEE que la proportion des mères qui aident leurs enfants est considérable - de l'ordre de 95 %. Et que cette proportion ne varie pas suivant le milieu social. A ce stade, ce sont même les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps aux devoirs. En primaire, ce temps varie, suivant la classe, de douze heures à presque seize heures par mois. Dès le CP, un élève est aidé par ses parents plus de quatorze heures par mois ! Les deux heures évoquées par le ministère ne sont pas véritablement de nature à rassurer quant à la capacité de l'institution à se réapproprier ce temps de la vie extrascolaire. Les parents n'en sont que plus inquiets de voir les devoirs potentiellement "sacrifiés" et leurs enfants privés des moyens de se différencier dans la compétition scolaire. Les enseignants craignent, eux, d'être soumis à des injonctions contradictoires : devoir "boucler" des programmes de plus en plus exigeants et devoir superviser le travail personnel en classe, sans qu'on leur en donne véritablement les moyens.

Les familles - écrivez-vous - sont elles-mêmes "prescriptrices" de devoirs, même si ceux-ci génèrent parfois des tensions. Sous quelle forme ?

Les parents prescrivent régulièrement du travail en plus comme si le foyer était devenu une institution pédagogique autonome. Difficile de dire si l'enfant en retire des bénéfices. Alors que les réquisits de l'école ont profondément évolué depuis la fin des années 1970, c'est souvent à partir du cadre de référence des pédagogies "traditionnelles" que les parents de mon enquête prescrivent leurs devoirs, misant sur le par-cœur. Or l'école ne se réfère plus principalement à ce cadre : elle favorise plutôt la mise en activité des élèves qui doivent découvrir par eux-mêmes les savoirs. On peut s'interroger sur les effets d'un accompagnement qui s'inscrit parfois dans une véritable logique de "dissidence pédagogique". Les enfants se retrouvent pris entre deux normes - la norme scolaire et la norme familiale.

L'efficacité des devoirs a-t-elle été démontrée par la recherche ?

A ma connaissance, il n'existe pas de travaux sur notre système éducatif démontrant l'efficacité ou non des devoirs. On sait, en revanche, qu'il existe des devoirs plus utiles que d'autres : ceux renvoyant à des enjeux d'apprentissage que les enfants se sont suffisamment appropriés en classe pour travailler seuls, à la maison ou à l'étude. Cela ne rend pas superflue la présence des adultes, qui peuvent intervenir pour consolider les connaissances. Le "bon devoir", c'est celui que l'élève peut faire seul, en autonomie.

On peut se demander pourquoi les devoirs, officiellement interdits depuis un demi-siècle en primaire, perdurent...

La première interdiction, en 1956, ne pouvait pas fonctionner : elle intervient au moment même où l'on unifie les parcours scolaires ; autrement dit, au moment où va disparaître l'école unique au profit d'une école devenue segment d'un système éducatif. Abolir les devoirs en primaire, alors qu'on en prescrit dans le même temps, et massivement, au collège et au lycée, n'a pas de sens.

Par ailleurs, seuls les devoirs écrits sont officiellement proscrits, ceux à l'oral demeurant autorisés, mais cette distinction n'a pas beaucoup de sens non plus : il n'est pas démontré que les devoirs à l'oral sont moins inégalitaires ni moins chronophages. Depuis 1956, l'interdiction a été plusieurs fois répétée, sans que cela fasse vraiment évoluer les comportements. Les enseignants qui continuent à donner des devoirs mettent souvent en avant, outre des motifs d'ordre pédagogique, le poids des attentes parentales. Les devoirs sont aussi un moyen de conserver le contact avec les parents et d'encourager leur implication.

Supprimer les devoirs, est-ce nécessairement aller dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'école ?

On sait qu'en dépit de la mobilisation des familles, les devoirs contribuent à accroître les inégalités sociales de réussite scolaire. Selon l'INSEE, au-delà du primaire, les parents les moins diplômés "décrochent". Non parce qu'ils se désintéressent des devoirs : c'est la nature de l'aide à apporter, qui exige d'eux qu'ils mettent la "main à la pâte" pour accompagner les apprentissages, qui crée ces écarts. Mon avis de citoyenne, c'est que l'école doit renouer avec l'idée d'un encadrement du travail personnel des élèves, se proposer d'être son propre recours. Mais la "réinternalisation" des devoirs, si elle est une perspective d'avancée, n'est pas en soi un gage d'efficacité. Aujourd'hui, une part non négligeable des difficultés rencontrées durant le temps de l'étude - même encadré par des enseignants chevronnés - tient à ce que les élèves ne se sont pas assez approprié les savoirs en classe.

Texte 2 : Les trois dimensions du travail hors de l'école

Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité, rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale n° 2008-086, octobre 2008 (extrait)

Dans tous les cas, dans le suivi quotidien, dans l'entretien des acquis durant les vacances, dans les activités complémentaires, le rapport de dialogue que peut avoir un enfant avec un autre «éducateur» que son enseignant est une chance pour qu'un besoin d'explication soit détecté, pour qu'une autre relation s'instaure autour des objets de connaissance, pour qu'il reçoive d'autres encouragements.

S'il faut distinguer selon les niveaux scolaires pour la quantité et la nature du travail qui est demandé, les mêmes formes d'activités peuvent être envisagées tout au long de la scolarité élémentaire. L'enquête dont ce rapport rend compte montre que l'accord est presque unanime sur ces éléments.

La lecture constitue la première des activités à encourager, à tout niveau et à tout moment. La nature des tâches qui relèvent de ce domaine est très différente selon le niveau. Au cours préparatoire, les mots, phrases ou textes à lire s'inscrivent d'abord en prolongement des apprentissages de la journée qu'il s'agit de stabiliser, mais mobilisent un peu plus d'activités personnelles de découverte dès que c'est possible (début de la lecture autonome). A mesure que la maîtrise des techniques de lecture s'accroît, la quantité augmente de même que la complexité ; elles peuvent rester variables selon ce que l'enseignant connaît des capacités des élèves en la matière. La quantité que le maître régule concerne évidemment les textes qui feront l'objet d'une reprise, d'un travail en classe, sous quelque forme que ce soit, et pas uniquement – on l'a dit – des textes littéraires. Au demeurant, la quantité de lecture n'est jamais limitée et il faut encourager à la lecture pour le plaisir, offrir la possibilité d'emprunter des livres à l'école sans exclure la fréquentation de médiathèques à l'extérieur, valoriser les lectures libres faites hors de l'école en donnant aux élèves l'occasion d'en parler en classe. La lecture demandée hors de l'école peut constituer une reprise d'une lecture travaillée en classe en vue d'une activité autre (lecture à haute voix à préparer par exemple) ; ce peut être aussi, mais seulement quand les élèves ont les capacités à aborder seuls des textes, une préparation à un travail qui sera effectué en classe. Il s'agit alors de défricher la découverte, d'amorcer la compréhension ; conformément aux programmes et aux progressions qui les accompagnent, les élèves sont entraînés au cycle des approfondissements à prendre de la distance par rapport à leur activité de lecteur, à identifier les obstacles à leur compréhension, à utiliser des stratégies pour les surmonter ou à demander de l'aide. Selon des modalités d'abord travaillées en classe, ils peuvent traiter ainsi la lecture hors de l'école.

La mémorisation représente également une activité essentielle hors de l'école, bien placée en fin d'après-midi, période favorable pour la mise en mémoire. En dehors de l'école, celle-ci porte surtout sur ce que, par tradition, on appelle des « leçons » par opposition aux « exercices » qui constituent des modalités d'entraînement à la mise en œuvre et à l'application des acquis à des situations variées. Elle peut concerner des objets scolaires extrêmement divers qui ont été travaillés en classe et sont stabilisés dans une forme qui mérite d'être retenue parce qu'elle sera utile, souvent utilisée, dans la suite de la scolarité :

- des mots (mots références au moment de l'étude du code et de la combinatoire, mots outils, mots invariables, mots d'une même famille, etc.);
- des répertoires de résultats (la liste des premiers doubles en mathématiques, les tables de multiplication, etc.) ou de formes particulières (les conjugaisons par exemple);
- des « règles », c'est-à-dire des principes d'action qui ont une validité assez large, des prescriptions sur la conduite à tenir dans des cas déterminés (en orthographe, en grammaire, en mathématiques) ;
- des définitions;
- des « résumés » (quasiment toutes les disciplines offrent des possibilités);
- des textes (poèmes, textes en prose, chansons, en français mais aussi, de manière sans doute moins fréquente, dans la langue vivante étrangère apprise).

La mémorisation peut, voire doit, mobiliser le passage à l'écrit. C'est particulièrement vrai pour l'orthographe, des mots et des formes verbales par exemple : la copie aide à fixer des formes écrites et oblige à examiner bien tous les constituants du mot. Le rappel écrit permet de s'assurer que l'image du mot est bien fixée. Mais cela peut l'être aussi pour une leçon de sciences, d'histoire ou de géographie où la copie de mots clés voire de schémas peut favoriser la mémorisation.

Il ne saurait y avoir de tabou en la matière dès lors que l'écrit dont il est question ne consiste pas en une exigeante production de texte. La quantité doit être subtilement dosée dans chaque matière et a fortiori quand deux domaines requièrent pour le même jour un travail de mise en mémoire.

Les révisions sont une forme de travail apparentée à la mémorisation ; il s'agit de lutter contre l'érosion en mémoire, de réactiver des connaissances, par un retour sur des contenus déjà mémorisés. La révision peut porter sur un élément (on révise « la table de 9 », les règles de formation du passé composé, etc.) ou sur plusieurs qui ont des liens entre eux : on révise les poèmes appris depuis le début de l'année ou les trois que l'on a préférés, les leçons de sciences sur la digestion, les leçons d'histoire sur la Révolution française, les leçons de grammaire sur des homophones grammaticaux, les quinze derniers mots invariables que l'on a appris, etc. Les révisions annoncent le plus souvent une évaluation sommative ; il est dommage de ne les mobiliser qu'à cette seule fin. Elles peuvent précéder l'entrée dans un travail sur une notion nouvelle ou préparer la construction d'une synthèse ou tout simplement réactiver des connaissances dont le déclin a été perçu au fil des activités. Il ne faut pas exclure que les révisions conduisent à relire, réexaminer, des exercices réalisés en classe, mais si et seulement si le maître s'est assuré de leur mise au net après corrections. Ces exercices peuvent être alors partiellement refaits.

Les activités dites d'entraînement ne sont pas totalement distinctes de la mémorisation et de la révision auxquelles elles concourent très utilement. L'entraînement porte en général sur des procédures à fixer, que ces procédures soient des techniques à reproduire, à appliquer, ou des raisonnements à mettre en œuvre de manière exacte et à bon escient. Il peut s'agir d'opérations à effectuer, de phrases à compléter ou à construire selon une consigne précise, d'exercices d'application à l'identique de ceux qui ont été faits en classe, de figures à tracer, etc. La quantité doit en être strictement limitée mais il paraît difficile de s'en passer, en particulier au cours moyen dans la perspective d'une préparation au collège et aux formes de travail qui seront alors imposées. Il importe à ce niveau que les élèves sachent utiliser pleinement le manuel (recours à la « leçon » comme aide si nécessaire) ou / et faire les liens entre leurs outils de référence (cahiers de leçons, cahiers mémoire etc.) et les exercices à faire.

Dans tous les cas, le travail donné peut être différencié, en quantité et/ou en nature, selon les capacités des élèves. Pour une même notion, une même procédure, les exercices peuvent être différents ; sur un même sujet, les textes à lire peuvent être variés. Ces choix ne sont pas sans incidence sur l'exploitation qui sera faite en classe du travail effectué en dehors.