



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Métier d'enseignant-e et évolutions de l'école

Cinq conseils en vue de l'examen

O. Maulini, P. Demonet & M. Radhouane, mai 2023

NB :

Les cinq conseils qui suivent sont issus des corrections de l'exercice E.

Si vous avez d'autres questions, consultez la page FAQ du cours sur Moodle.

Puis écrivez au besoin à l'adresse eee-fpsy@unige.ch.

1. Pour bien **planifier** la rédaction, rédiger éventuellement un brouillon sous forme de tableau à double entrée croisant les 4 questions, les 2 démarches et les concepts choisis/imposés. Par exemple :

	Démarche A	Démarche B	
Question 1			Concept x
Question 2			Concepts w et z
Question 3			
Question 4			Concept y

2. Pour bien **opposer** les deux démarches, ne pas analyser l'une puis l'autre, mais les discuter **ensemble** en permanence. Exemple : « la démarche de co-pillage est une démarche de *production*, alors que l'étude du poème de Ronsard procède plutôt par *réception*... ».
3. Pour bien **démontrer** à l'aide des concepts, ne pas placer chacun d'eux d'un côté ou de l'autre des oppositions, mais des **deux côtés à la fois** pour montrer ce qui change de leur point de vue. Exemple : « le professeur qui enseigne Ronsard *secondarise* la pratique sociale de la poésie, alors que la pratique co-pillage inclut une *secondarisation* de la démarche pédagogique elle-même... »
4. Pour éviter les **contresens**, se méfier du sens commun. Exemple : ne pas écrire « la démarche de co-pillage *socialise* les élèves en les faisant travailler en groupes, contrairement à la démarche 'Mignonne, allons voir...' qui est plus solitaire ; dire plutôt « l'étude de 'Mignonne, allons voir...' et la création poétique à partir d'une diversité de textes s'opposent par la *socialisation* donc les *normes* que les élèves doivent chaque fois incorporer comme des évidences, à savoir admirer Ronsard parce que son statut fait autorité dans le premier cas vs choisir des auteurs pour développer leur compétence d'expression de leurs sentiments dans le second ».
5. Pour ne pas confondre **restituer** le contenu du cours et le **mobiliser** pour penser, éviter de figer l'usage des concepts dans des phrases toutes faites, fissent-elles tirées du glossaire ou des supports projetés. Exemple : ne pas écrire « demander aux élèves d'inventer des poèmes fait appel à leur intérêt intrinsèque, *donc* éprouvé » ; dire plutôt « les élèves *peuvent* éprouver un intérêt intrinsèque s'ils aiment jouer avec la langue, *ou* éprouver un intérêt extrinsèque s'ils pensent qu'écrire en vers séduira une personne aimée ».

au cinéma >

< sur moodle

Cinq conseils pour
l'examen fixé au
samedi 3 juin,
12h15, Uni Mail,
R380

LE FILM COUP DE CŒUR
DU FESTIVAL DE COMÉDIE DE L'ALPE D'HUEZ



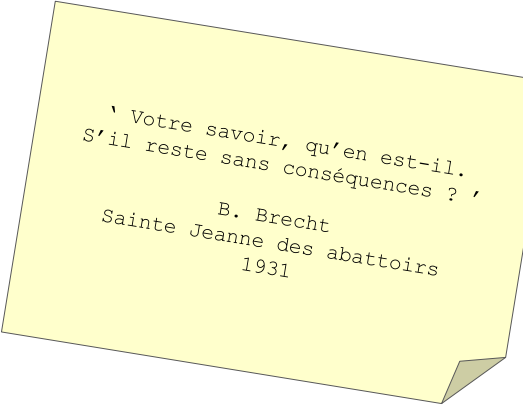
Ce cours est enregistré et mis en ligne
sur les plateformes UNIGE.

This course is recorded and made
available online on UNIGE platforms.

Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école

P-4-2

Entre savoirs et compétences : les concepts



' Votre savoir, qu'en est-il.
S'il reste sans conséquences ? '

B. Brecht
Sainte Jeanne des abattoirs
1931

Exercice F : autocorrigé



A « Suivre le guide ! »

D'après : Hissagut, T. A. Wolkowicki, C. (2014). Suivre le guide. *Colloque pédagogique*, 210, 16-17.



Objectifs pédagogiques : analyser un tableau ; situer la scène peinte (et son auteur) dans le contexte historique et artistique ; présenter l'œuvre à des tiers (personnes ; analyser leur intérêt, leurs questions et y répondre. La démarche est conçue pour des élèves du cycle moyen (5^e-6^e). Elle s'inscrit au croisement de deux disciplines : les arts visuels (peinture) et le français (compréhension orale).

Étapes prévues :

1. L'enseignante présente le but du projet aux élèves : accompagner les parents lors d'une visite au musée des beaux-arts, jouer le rôle de guide et présenter quelques tableaux importants.
2. Visite du musée avec les élèves, choix concerté des œuvres à sélectionner pour la visite guidée avec les parents. Pourquoi ces œuvres-ci ? Qu'ont-elles de particulièrement intéressantes et/ou d'importantes ?
3. Retour en classe et étude des tableaux sélectionnés. Travail en équipes pour répondre aux trois questions suivantes : 1. Que voyons-nous sur ce tableau ? 2. Que savons-nous à son propos ? 3. Que ressentons-nous devant cette œuvre ? Recherches guidées et validées par l'enseignante (un tableau par équipe). Rédaction de fiches-mémoires par les élèves.
4. Préparation de la visite guidée pour les parents. Quelles questions essaient-ils de poser devant notre tableau ? Quelles réponses leur donnerons-nous ? Quelles autres questions pourrions-nous aborder ? Entraînement oral à l'intérieur des équipes, puis face à la classe.
5. Visite du musée par les parents, guidée par les élèves.
6. Retour en classe et bilan. À quelles questions avons-nous su répondre ? Lesquelles nous ont surprises ? Qu'avons-nous appris ? Si nous devions répéter la visite, comment ferions-nous pour mieux nous préparer ? Quels tableaux choisirions-nous, et pour quelles raisons ?

Plus tard, l'enseignant peut évaluer les apprentissages effectués en demandant à chaque élève de présenter devant la classe un autre tableau de son choix. Les critères d'évaluation seront la cohérence de l'analyse du tableau, l'explicitation de son contexte historique et artistique, l'anticipation des questions posées par le public et la pertinence des réponses de l'élève.

B « La Liberté guidant le peuple »

D'après : <http://www.ac-bordeaux.fr>



Objectifs pédagogiques : connaître des extraits des principaux mouvements picturaux ; en l'occurrence, « La Liberté guidant le peuple », mais en outre d'Eugène Delacroix (1830). La démarche est conçue pour des élèves du cycle moyen (5^e-6^e). Elle s'inscrit au croisement de deux disciplines : les arts visuels (peinture) et le français (compréhension orale).

Étapes prévues :

1. Faire expliciter le titre du tableau par les élèves.
2. Jeu des devinettes : un élève choisit un personnage et le décrit aux autres en donnant des détails (le personnage de la Liberté ; les combattants ; les morts ; l'enfant).
3. Présenter le contexte historique : le sujet est une hamacée lors d'une des *deux journées d'insurrection* de juillet 1830 à Paris ; il s'agit d'une œuvre pleine de vitalité et d'audace ; dans cette scène, tout est vrai : la foule converge vers le spectateur du tableau, dans un usage de perspective en brandissant les armes ; à sa tête, une femme les mène vers la Liberté ; un bras avec l'épée, cette œuvre est un manifeste politique révolutionnaire de l'engagement personnel du peintre ; Delacroix veut inscrire un événement contesté (et révolutionnaire) dans l'histoire nationale.
4. Analyser le tableau avec les élèves, en leur faisant remarquer en particulier que : la lumière est sur le personnage de la Liberté, elle vient du ciel ; la composition du tableau est pyramidale, selon deux plans (à la base, succession horizontale de corps couchés qui symbolisent le camp ennemi vaincu, l'ancienne société mise à bas ; au-dessus, succession de verticaux qui symbolisent la force et le mouvement, la victoire de la Liberté) ; tous les lignes du tableau convergent vers le drapeau ; les couleurs sombres du bas deviennent lumineuses au centre ; la Liberté est déchaînée, ainsi que le drapeau qui flotte au vent et donne le mouvement au tableau.
5. Expliquer aux élèves que l'image de la Liberté est une *allégorie* (une idée abstraite représentée par une image).
6. Conclure en présentant le contexte artistique : c'est celui du mouvement *romantique* ; si ce tableau avait été classé, la Liberté se trouverait devant elle, elle serait centrée dans le tableau, se trouverait sur un socle et le drapeau ne serait pas troué ; les artistes romantiques exultent une nouvelle liberté, celle de choisir leurs sujets et d'exprimer leurs sentiments ; ils vivent leurs États d'âme et veulent partager leurs émotions ; la fonction principale de leur œuvre est de stimuler notre imaginaire.

En fin de séquence, évaluer les apprentissages des élèves au moyen d'un questionnaire vérifiant leur compréhension des concepts d'*insurrection*, d'*allégorie* et de *romantisme*.

Q1. Dans quelles situations

- La démarche A est une s (parents), la démarche B
- La situation A vise l'app l'enseignant.
- Dans la deuxième situati le tableau à étudier alors
- La démarche A cherche à démarche B. Comme le pr (rédiger des fiches-mémoi d'abord sur l'ascendant de

1. Trois concepts, dont l'un pour ponctuer
2. Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté

SAVOIR, n.m.

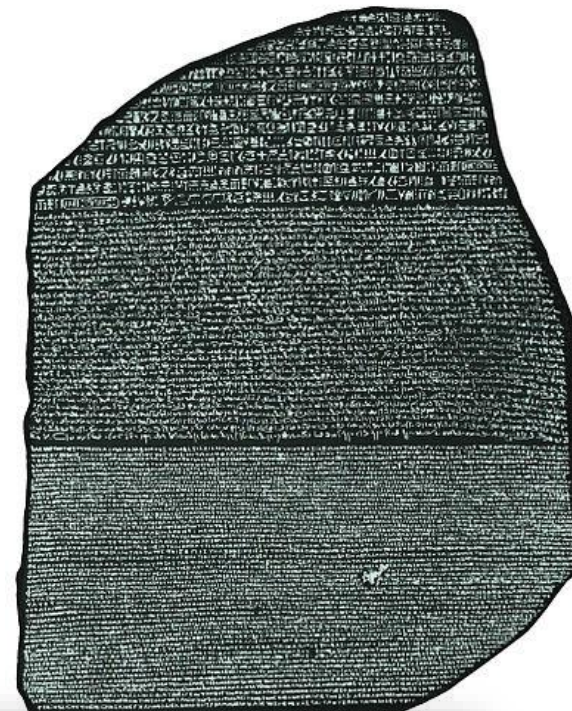
Le mot 'savoir' descend du latin *sapēre*, « avoir de la saveur, du goût » (en parlant des choses) puis « avoir du goût, du discernement » (en parlant des personnes). Dans le langage courant, il peut désigner une connaissance théorique (« Je sais ce qu'est l'hypocrisie. ») ou pratique (« Je sais inviter. ») (Astolfi, 2008).

Le langage savant rapporte la **connaissance** à un individu (et ses expériences) le **savoir** à une communauté (et ses écrits). Selon cette distinction, le savoir au sens strict se présente sous la forme d'une proposition unissant un **sujet** (ce dont on parle) et un **prédicat** (ce qui en est dit) : « L'hypocrisie / est le propre des courtisans. »

Un savoir est ainsi une **prétention à la vérité**, tenue pour valide tant qu'elle résiste aux épreuves de faillibilité. « Connaît-on une cour où l'hypocrisie ne régnait pas... ? » (Popper, 1959)

En ce sens, le savoir est une **croissance plus fiable que d'autres**, pas parce qu'elle serait indiscutable, mais au contraire parce qu'elle **s'expose aux objections** de la communauté des débatteurs de bonne foi (Habermas, 1991).

Les savoirs tenus pour vrais peuvent ainsi être **textualisés**, **stockés** et **conservés** sur des supports écrits : tablettes, parchemins, livres, bibliothèques, bases de données, encyclopédies, etc. Ils sont **reliés** et **hiérarchisés** entre eux (Maulini, 2016).



hy-poc'ri-sy (hī-pōk'rī-sī), *n.*; *pl.* -SIES (-sīz). [ME. *ipocrisie*, *ypocrisie*, fr. OF. *ypocrisie* (F. *hypocrisie*), fr. L. *hypocrisis*, fr. Gr. *hypokrisis* the playing a part on the stage, simulation, outward show, fr. *hypokrinesthai* to answer on the stage, play a part, fr. *hypo* + *krinein* to decide, (in middle voice) to dispute. See HYPO-; CERTAIN.] Act or practice of feigning to be what one is not, or to feel what one does not feel; esp., the false assumption of an appearance of virtue or religion; canting simulation of goodness. *Hypocrisy* is the homage vice pays to virtue. *La Rochefoucauld* (Trans.). **Syn.** — See SIMULATION. **Ant.** — Sincerity, honesty, artlessness, ingenuousness.

Explicitation > mobilisations

Dans certains pays d'Europe, le pouvoir était entre les mains des rois ou des empereurs, tandis que les autres seigneurs féodaux perdaient de leur importance. Les monarques s'entouraient de nobles qui dépendaient d'eux et vivaient à la cour. **(Les courtisans).**

1

Cette vie offrait aux courtisans peut-être davantage de prestige, de distractions et de confort que dans leurs seigneuries, mais ils devaient se plier aux volontés de leurs souverains. Un ensemble de règles strictes dictait le comportement des courtisans : c'est ce qu'on appelle **l'étiquette**. De leur côté, les rois dépensaient beaucoup pour les entretenir et s'en faire apprécier.



Alonso Sanchez Coelha, *Le Banquet des Rois*, Espagne, 1579.

2 **Surligne en bleu dans les textes les mots qui indiquent pour quelles raisons le courtisan devrait agir ainsi.**

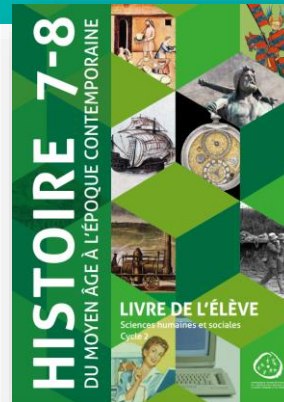
Car vous souhaitez que je vous dise quelle manière me semble le mieux convenir à un **gentilhomme** pour mériter la faveur d'un Prince, et l'estime des autres nobles.

D'après Baltasar Castiglione, *Le parfait courtisan et la dame de cour*, -1520.

Je demande donc qu'en plus de la naissance qui fait de notre courtisan un **gentilhomme**, la nature lui donne de l'esprit, un solide jugement, de la bonne mine, de la grâce, de la belle humeur, et enfin cet air engageant qui d'abord le rend agréable, et le fasse aimer de ceux qui le voient.

Baltasar Castiglione, *Le parfait courtisan et la dame de cour*, -1520.

Cette vie de cour s'est particulièrement développée dans le royaume de France, depuis le règne de François I^{er} (1515-1547). Il avait mené des guerres en Italie, d'où il avait ramené les goûts de la Renaissance et le modèle des cours seigneuriales luxueuses. Sa cour était composée de milliers de personnes : des membres de la famille royale, les nobles qu'il désirait avoir près de lui, des fonctionnaires qui l'aidaient à gouverner, des domestiques et serviteurs, des soldats et gardes pour les protéger, etc. Il y a invité des artistes de renommée, dont plusieurs Italiens.



2

T
&
M

Connais-tu des usages et des manières de se comporter **d'aujourd'hui** qui viennent de cette époque ?

3

COMPÉTENCE, n.m.

La compétence est la faculté, pour un sujet humain, de penser et d'agir **adéquatement** dans une famille de **situations complexes**.

Les compétences :

- sont la face subjective et réflexive des **pratiques sociales** ;
- permettent de résoudre et/ou de poser des problèmes **pratiques et symboliques** ;
- mobilisent, pour ce faire, différentes **ressources cognitives** (savoirs, informations, procédures, méthodes, valeurs, etc.) ;
- **peuvent** donc être considérées comme les fondements de l'**autonomie** et de la **citoyenneté** (Perrenoud, 1997).

D'un point de vue pédagogique, les compétences peuvent **intégrer** et donner du **sens** aux savoirs formellement déposés dans les programmes scolaires.

Mais si l'enseignement escamote ces savoirs en prétendant former **immédiatement** les compétences, il court le risque d'attendre et de sanctionner des **comportements** (conformes) plutôt que des **raisonnements** (intelligents).

PER > FORMATION GÉNÉRALE > VIVRE ENSEMBLE ET EXERCICE DE LA DÉMOCRATIE > VIE DE LA CLASSE ET DE L'ÉCOLE > CYCLE 1

FG 14-15 Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

- 1 ...en confrontant des propositions et des opinions pour établir une **règle** commune
- 2 ...en utilisant la négociation pour prendre des décisions
- 3 ...en développant le **respect** mutuel
- 4 ...en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect
- 5 ...en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de **politesse** et de comportement
- 6 ...en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole
- 7 ...en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

En cohérence et en complémentarité avec la thématique Santé et bien être, il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles de la classe et ensemble », ainsi qu'à la responsabilité inhérente à la répartition des tâches de chacun.

APPRENTISSAGES À FAVORISER

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Élaboration de règles, leur adaptation et leur enrichissement en fonction de l'évolution de la vie de la classe concourant au respect des différences (*genre, handicap, culture...*)

Identification des conséquences de l'observation ou de la transgression des règles

Objectifs particuliers visés

- L'élève comprend et applique les règles mises en place dans la classe et/ou dans l'établissement
- L'élève assume les tâches qui lui sont dévolues dans le cadre de la classe

Mobilisation < exlicitations



1

Objectifs

- Réfléchir aux différents modes de se dire bonjour de sorte à se décentrer culturellement et à rencontrer l'autre.
- Observer comment se présentent et se saluent les personnes de différentes cultures, classes sociales et générations.

1^{ère} partie

Discussion orale en classe, consigner ce qui est dit sur du papier Kraft

- Introduction : lecture de quelques passages : 100 façons de se saluer !

3 A quoi ça sert de se dire bonjour ?

Comment se dit-on bonjour ? (geste)

- ✳ Lister les « bonjour » dans la langue maternelle de nos élèves
- ✳ Analyser ce qu'ils signifient

- Comment se dit-on bonjour ? (geste)

- ✳ Cultures
- ✳ Générations

2

2^{ème} partie

Développer le scénario littéraire d'abord en commun puis en petits groupes pour lister les questions

- Où va-t-on filmer dans le quartier ?
- Qui va-t-on filmer dans le quartier ?
 - ✳ bonjour dans la rue
 - ✳ bonjour dans l'école
 - ✳ interview d'un spécialiste
- Comment va-t-on filmer ces personnes ?
- Que va-t-on leur dire ?



CONCEPT, n.m.

Les concepts sont des **idées à deux faces**, reliant le savoir (en texte) et la compétence (en contexte). On peut dire qu'ils sont mobilisables pour résoudre des problèmes *en situation*, mais aussi qu'ils permettent d'identifier les situations et leur caractère problématique ou non (Panaccio, 2011).

On aperçoit la **face prédicative** des concepts lorsqu'ils sont **explicités** (« L'hypocrisie est le caractère d'une personne qui dissimule sa véritable personnalité... »), leur **face opératoire** lorsqu'ils sont **mobilisés** (« Cessez votre hypocrisie ! ») (Astolfi, 2008).

Un concept est ainsi une idée stable et manipulable, attribuée à une catégorie d'objets partageant :

1. en **extension**, des **occurrences** communes ;
2. en **compréhension**, des **attributs** communs.

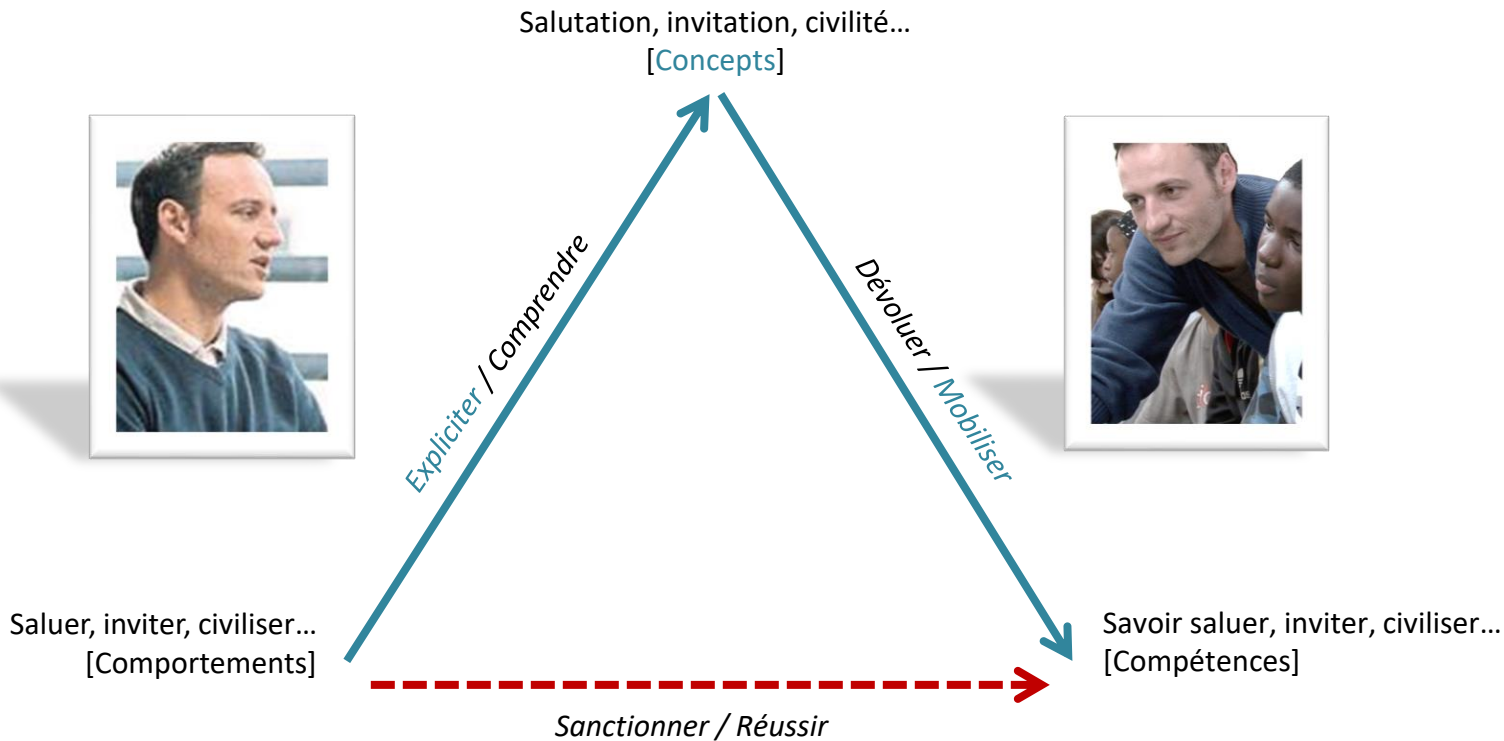
Selon Vygotski (1934), les **concepts quotidiens** se construisent à partir de l'expérience ordinaire, les **concepts scientifiques** par le biais d'une rupture avec le sens commun.



	Concept de fruit	Concept de concept
Extension	Pomme, raisin, poivron, tomate, châtaigne, noix...	Forme scolaire, situation d'apprentissage, curriculum...
Compréhension	Organe de la plante, succède à la fleur, contient une ou plusieurs graines nécessaires à la reproduction.	Idée stable et manipulable, structure des connaissances, se définit par ses occurrences et par ses attributs.
Opération	« Achète des fruits ! »	« Utilisez des concepts ! »

1. Trois concepts, dont l'un pour ponctuer
2. Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté

Conditionnement ou discernement ?



Accélération ?



Saluer, inviter, civiliser...
[Comportements]

Savoir saluer, inviter, civiliser...
[Compétences]

Sanctionner / Réussir



Quelle accélération ?



Saluer, inviter, civiliser...
[Comportements]

Sanctionner / Réussir

Savoir saluer, inviter, **civiliser**...
[Compétences]



Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Brecht, B. (1931). *Sainte Jeanne des abattoirs*. F-Montreuil : L'Arche.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Maulini, O. (2016). *Que penser du savoir ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86321>
- Maulini, O. (2022). L'école face à l'urgence de ralentir. *Résonances*, 09.22, 8-10. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:167531>**
- Panaccio, C. (2011). *Qu'est-ce qu'un concept ?* Paris : Vrin.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Popper, K. R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.

[Les caractères gras indiquent les textes entièrement ou partiellement disponibles sur **Moodle**.]

