

Formation à l'enseignement de la musique

Concours d'entrée

Commentaires de texte

Annales – 1994 / 2018

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Décembre 1994
Commentaire de texte

[...] Quant à la formation des musiciens, elle se faisait autrefois de la manière suivante: le musicien formait des apprentis suivant sa spécialité; c'est-à-dire que la relation de maître à apprenti, qui était habituelle chez les artisans depuis des siècles, prévalait aussi en musique. On allait chez tel maître pour apprendre auprès de lui « le métier », pour faire le genre de musique qui était le sien. Il s'agissait tout d'abord de technique musicale: composition et instrument; mais s'y ajoutait aussi la rhétorique pour pouvoir rendre la musique éloquente. On n'a cessé de répéter, en particulier à l'époque de la musique baroque, d'environ 1600 jusqu'aux dernières décennies du XVIII^e siècle, que la musique était un *langage de sons*, qu'en elle il s'agissait d'un dialogue, d'une discussion dramatique. Le maître enseignait donc son art à l'apprenti, et tous les aspects de son art. Il ne lui apprenait pas seulement à jouer d'un instrument ou à chanter, mais aussi à rendre la musique. Dans cette relation naturelle, il ne se posait aucun problème: l'évolution stylistique s'opérait progressivement d'une génération à l'autre, si bien qu'il n'y avait pas à proprement parler de remise en cause des connaissances, mais plutôt une croissance et une transformation organiques.

Cette évolution a été marquée par des ruptures qui ne sont pas sans intérêt et qui ont remis en question et transformé la relation maître à apprenti. L'une de ces ruptures est la Révolution française. Parmi les modifications importantes qu'elle a provoquées, on remarque que la formation musicale générale mais aussi la vie musicale ont assumé une fonction fondamentalement nouvelle. La relation maître-apprenti fut alors remplacée par un système, une institution: le Conservatoire. On pourrait qualifier le système de ce Conservatoire d'éducation musicale politique. La Révolution française avait presque tous les musiciens de son côté, et on se rendait compte que grâce à l'art, et grâce en particulier à la musique, qui ne mettait pas en œuvre un texte mais des «poisons» à l'effet secret, on pouvait influencer les hommes. Bien entendu, on connaissait depuis longtemps l'usage politique de la musique afin d'endoctriner ouvertement ou insidieusement les citoyens ou les sujets; mais jamais auparavant on ne l'avait exploité de façon aussi systématique.

Dans la méthode française, élaborée jusque dans les moindres détails pour aboutir à une uniformisation du style musical, il s'agissait d'intégrer la musique au projet politique global. Le principe théorique était le suivant: la musique doit être suffisamment simple pour pouvoir être comprise de tous (le mot « comprendre » n'étant à proprement parler plus justifié) ; elle doit toucher, soulever, endormir tout en chacun.. qu'il soit cultivé ou non; elle doit être une « langue » que chacun comprenne sans devoir l'apprendre.

Ces exigences n'étaient nécessaires et possibles que parce que la musique de l'époque précédente s'adressait avant tout à ceux qui avaient reçu une « formation », donc aux hommes qui avaient appris la langue musicale. La formation musicale avait toujours figuré en Occident parmi les domaines essentiels de l'éducation. Lorsqu'on renonça à la formation musicale traditionnelle, la communauté élitaine des musiciens et auditeurs avertis cessa d'exister. Si la musique doit s'adresser à tout le monde, c'est-à-dire si l'auditeur n'a absolument plus besoin de rien comprendre à la musique, il faut alors bannir de la musique tout discours - qui exige d'être compris; les compositeurs doivent écrire une musique qui s'adresse de la manière la plus simple et la plus immédiate directement à la sensibilité. (les philosophes disent à ce propos: lorsque l'art ne fait que plaire, c'est qu'il n'est plus bon que pour les ignorants.)

Dans ces conditions, Cherubini mit donc un terme à l'ancienne relation maître-apprenti au Conservatoire. Il fit écrire par les plus grands noms de l'époque des ouvrages d'enseignement qui devaient réaliser dans le nouvel idéal *d'égalité* 1. c'est dans cette optique que Baillot écrivit *art du violon* et Kreutzer ses *Etudes*. Les professeurs de musique les plus importants en France durent consigner les nouvelles idées sur la musique dans un système rigide. Techniquement, il s'agissait de remplacer la rhétorique par la peinture. C'est ainsi que se développèrent le *sostenuto*, la grande ligne, le *legato* moderne. Evidemment, la grande ligne mélodique existait déjà auparavant, mais elle était, de manière toujours audible, constituée d'un assemblage de petites cellules. Cette révolution dans l'éducation musicale fut menée de façon radicale qu'en l'espace de

quelques dizaines d'années, partout en Europe, les musiciens furent formés selon le système du Conservatoire. Mais ce qui me paraît franchement grotesque, c'est que ce système soit aujourd'hui encore la *base* de notre éducation musicale! Tout ce qui auparavant avait de l'importance a été ainsi anéanti.

1-En français dans le texte (N d T.)

Ce texte est extrait du deuxième chapitre (intitulé « Intelligence de la musique et formation musicale») du livre de **N.HARNONCOURT** « Le discours musical ».

1. Dans un premier temps, vous proposerez un rapide résumé du texte en mettant en valeur les arguments essentiels.

2. Dans cet extrait, le propos d'HARNONCOURT porte en partie sur le rôle joué par le Conservatoire dans l'évolution de la formation des musiciens.

Dans quelle mesure le modèle du Conservatoire tel qu'il a été élaboré il y a 200 ans influence-t-il encore l'organisation et le déroulement de l'enseignement musical dans les écoles de musique aujourd'hui?

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Décembre **1995**
Commentaire de texte

« Cessez de concevoir l'éducation comme une préparation à une vie ultérieure et faites-en la signification entière de la vie présente. Ajouter que seulement dans ce cas l'éducation deviendrait vraiment une préparation à une vie ultérieure ne serait pas un paradoxe.

Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre. »

John DEWEY
(1859 – 1952)

1. A quelles conceptions de l'éducation Dewey s'attaque-t-il, selon vous, dans cette courte réflexion ?

2. En quoi la dernière phrase pourrait-elle concerner la conduite d'un apprentissage musical, particulièrement celui d'un instrument ?

3. Tenter d'appliquer ce propos de Dewey à l'enseignement de la musique vous paraîtrait-il surtout :

- Utopique
- Risqué
- Impossible
- Révolutionnaire
- Prometteur
- Difficile
- Urgent
- Efficace

Parmi ces termes, choisissez celui ou ceux (deux au plus) qui vous paraissent le plus approprié à votre opinion et justifiez votre choix en une quinzaine de lignes.

Conseils

-prenez votre temps : laissez « résonner » en vous le texte

- Puissez dans vos expériences personnelles et professionnelles autant que dans vos connaissances générale.

Exprimez librement vos opinions. Ne cherchez pas à écrire « la bonne copie » qui plaira aux correcteurs...

Bon travail !

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 1996
Commentaire de texte

Dans *La guerre des Gaules* (VI, 14), Jules César nous apprend que les druides se gardaient de mettre leurs doctrines par écrit. Pourquoi? Pour deux raisons. D'abord, ils ne voulaient pas que leur enseignement fût divulgué. Ensuite, ils pensaient que leurs disciples, s'ils s'en remettaient à l'écrit, perdraient leur mémoire, faute d'avoir besoin de l'exercer.

Ce point de vue des druides est riche d'enseignements.

Il montre d'abord que, même dans un domaine aussi technique et en apparence aussi neutre que la lecture, des valeurs fondamentales sont en jeu, que c'est la condition même de l'homme qui est en cause.

Il montre aussi que ces valeurs varient du tout au tout d'une société à l'autre.

Nous trouvons normal que les savoirs soient transmis le mieux possible au plus possible de gens; eux non. Nous pensons que savoir par cœur n'est pas savoir. Eux, les druides, estiment que les savoirs les plus importants sont ceux qui méritent d'être appris par cœur, et que la mémoire ayant donc valeur de moyen privilégié, il convient d'écarter tout ce qui en empêche l'exercice.

C'est à dessein que j'ai choisi cet exemple, alors que j'aurais pu en trouver de bien plus convaincants dans l'éducation morale, ou esthétique, ou religieuse; car il montre que même dans son "noyau intellectuel", l'enseignement scolaire, l'éducation n'échappe pas aux jugements de valeur. On peut poser un axiome, qui résiste à tout positivisme, qu'il n'y a pas d'éducation sans valeur, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose; qu'éduquer, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime meilleur. Et l'on doit admettre comme un constat, qui résiste à tout dogmatisme, qu'on n'« estime » pas de la même façon d'une culture à l'autre, que les valeurs varient d'une société à l'autre, et parfois dans une même société.

Cet axiome et ce constat, nous allons les approfondir dans ce chapitre en nous en tenant strictement à l'exemple de la lecture.

Pourquoi lit-on ?

La philosophie commence quand les choses ne vont plus de soi, quand ce qui paraissait à tous évident cesse de l'être. Aussi, je n'hésite pas à poser maintenant cette question insolite: pourquoi lit-on?

On se la pose rarement, tant la réponse paraît évidente ! Depuis des siècles - trois siècles pour être précis - les pédagogues se demandent quelle est la meilleure méthode pour apprendre à lire. « Pour » : c'est donc qu'ils sont tous d'accord pour considérer le fait de savoir lire comme une fin. Mais au nom de quelle valeur ?

Là, une réponse qui va de soi : savoir lire est la condition nécessaire - le « prérequis » - pour apprendre tout le reste, ainsi que pour se débrouiller dans la vie moderne. On le voit: il s'agit d'une réponse utilitaire, qui suspend la valeur du lire à autre chose, qui fait du lire un simple moyen; et par là même d'une réponse relative, puisqu'elle implique que la lecture pourrait disparaître le jour où l'on n'aurait plus besoin d'elle. Après tout, dans une culture où les ordinateurs pourraient déchiffrer la parole humaine et y répondre, serait-il encore utile d'apprendre à lire? Ici, je me demande si j'ai bien fait d'employer le conditionnel, si je n'aurais pas dû mettre ma phrase au futur...

Retour aux druides: les cultures orales

Revenons à nos druides, Leur refus d'enseigner la lecture, alors qu'ils étaient parfaitement capables - dicit Caesar - d'écrire en lettres grecques « les actes publics et les conventions particulières », leur refus, comme d'ailleurs notre position contraire, dépassent l'un et l'autre le simple utilitarisme. Dans les deux cas, il s'agit de valeurs essentielles.

J'entends ici par valeur cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme fin, comme ce qui est non seulement désiré mais désirable; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui l'entrave.

Pour les druides, donc, un savoir traditionnel, constitué de mythes religieux et cosmogoniques, a valeur de fin en soi; le but intangible de l'éducation est de se l'approprier; leurs élèves, nous dit César, pouvaient consacrer jusqu'à vingt ans de leur vie à l'apprendre par cœur. En conséquence, la mémoire a pour eux valeur de moyen privilégié; elle est l'instrument intellectuel par excellence, ce qui ne veut pas dire qu'ils méconnaissaient les autres. L'écriture, qui divulgue le savoir, par définition sacré, et qui atrophie la mémoire, leur apparaît comme un obstacle, une anti-valeur.

Dans une culture comme la nôtre, c'est le savoir rationnel, objectif, communicable qui a valeur de fin en soi. L'écrit est donc un moyen privilégié de communication et d'enseignement; en revanche, la mémoire, le « par cœur » est plutôt méprisé; on l'admet tout au plus comme un pis-aller, un peu comme les Gaulois se résignaient à utiliser l'écriture. pour leurs contrats. Bref, le rapport entre fins et moyens est totalement inversé.

Ce qui m'importe dans cet exemple, c'est qu'il suggère que la lecture n'est pas un simple moyen, qu'elle possède une valeur intrinsèque. Laquelle? Pour le comprendre, essayons de voir ce qui distingue une culture orale d'une culture fondée sur l'écriture.

La tradition orale et l'écriture

Les druides appartenaient à la culture orale, celle qui ne dispose pas de l'écrit pour se transmettre. Ces cultures, dites aussi traditionnelles ou, à moins juste titre, primitives, ne sont pas pour autant barbares. Elles peuvent être très riches et raffinées, comporter non seulement des techniques, mais toute une vision du monde. Les druides, écrit César:

apprennent aussi à la jeunesse de nombreuses théories sur les astres et leurs mouvements, sur la grandeur du ciel et de la terre, sur la nature des êtres, sur la force et le pouvoir des dieux immortels.

Surtout, ces cultures véhiculent avec leurs contes, leurs proverbes et leurs mythes, des trésors de sagesse humaine. Seulement voilà: ce qu'on a retenu d'elles, ce n'est pas par elles qu'on l'a retenu. C'est surtout par César que nous savons des Gaulois ce que nous en savons; de même que c'est grâce aux livres des missionnaires et des ethnologues que nous connaissons les cultures orales d'Afrique et d'Amérique.

Dans une culture orale, faute de livre, tout est confié à la mémoire, et ce qu'elle ne retient pas est perdu sans remède. Cette culture a donc nécessairement une forme mnémotechnique; autrement dit, tout ce qu'elle transmet doit être facile à retenir et retenu tel quel. Les druides, nous dit encore César, transmettaient leur savoir et leur sagesse « par un grand nombre de vers ». On trouve aussi dans les cultures orales bien des devinettes, des métaphores, des allégories, etc. Nous en gardons d'ailleurs une trace avec nos proverbes, qui furent longtemps la culture des analphabètes, l'école des sans-école.

La lecture, une mutation

Le fait de lire introduit une mutation fondamentale dans la culture. Lire, c'est d'abord pouvoir communiquer avec l'interlocuteur lointain, dans le temps comme dans l'espace, s'affranchir de l'hic et nunc, donc accéder aux pensées les plus différentes. Lire, c'est aussi pouvoir relire; le message oral disparaît au fur et à mesure qu'il surgit, ne laissant d'autre alternative que de l'oublier ou de l'apprendre par cœur; alors que le lecteur, lui, a tout loisir de revenir sur ce qui lui paraît obscur ou essentiel. Lire, c'est trouver devant soi des repères écrits, donc immuables, bien qu'en nombre indéfini, comme les dates historiques, les données géographiques, qui permettent de structurer objectivement le temps et l'espace, de remplacer le « il était une fois » du conte et du mythe par le « c'était après 1453 », la chute de Constantinople; de passer du mythique au scientifique. Lire, enfin et surtout, introduit une distance entre le savoir et son sujet; le message oral, dans le conte, le proverbe ou le mythe, n'existe que dans la mesure où il subsiste en nous, où chacun le retient et l'incorpore à soi; par contre, le texte écrit, et surtout l'imprimé, est devant moi comme un objet que j'ai le pouvoir d'accepter ou d'écarter, de prendre sans m'y laisser prendre.

Bref, la nécessité d'écouter et de répéter sans lire conduit l'auditeur à s'identifier au message qu'il répète, donc à le croire, ce qu'utilisent fort bien la propagande et la publicité. Le simple fait de lire, au contraire, nous libère du message et nous en fait juges. La lecture est donc bien plus qu'un simple moyen. Elle permet la prise de distance par rapport au message, l'analyse conceptuelle, l'esprit critique et objectif, le changement. Une culture orale peut engendrer des épopées comme *l'Iliade*, non des œuvres rationnelles comme les *Eléments* d'Euclide ou les *Méditations* de Descartes. L'enseignement oral renferme des trésors de sagesse pratique et de poésie; il ne se prête ni à la science, ni à l'histoire, ni à la philosophie. Il fixe la pensée grâce à sa forme, tout en l'y enfermant. La lecture libère la pensée.

Pourquoi lit-on? demandai-je. Je répons maintenant, après un long détour, que lire a une valeur en soi, qu'apprendre à lire est accéder à une certaine liberté. Et pourtant, en abandonnant la culture orale, avec ses mythes chargés de poésie et de sagesse humaine, et même, plus simplement, en renonçant au par cœur, ne perdons-nous pas quelque chose d'irremplaçable, une valeur antagoniste aux valeurs de raison et d'autonomie, et pourtant sans prix?

Il en va de même pour la musique; c'est seulement quand le solfège s'est perfectionné au point de transmettre par écrit tout le contenu de la musique que celle-ci a pu devenir polyphonique; sans le solfège, qui permet de voir la partition dans toute sa richesse, par exemple une douzaine de

portées en même temps, nous n'aurions aucune des grandes œuvres de la musique classique, ni *L'art de la fugue*, ni *Don Giovanni*, ni la *Neuvième* ... Seulement voilà, qu'a-t-il fallu payer pour ce gain? Certains prétendent qu'avec le solfège, la musique a perdu sa spontanéité, sa créativité et que, d'une certaine façon, en devenant objet, elle a cessé d'être nôtre.

Olivier Reboul

Les valeurs de l'éducation

Presses Universitaires de France, 1992

1. Sous quel angle l'auteur aborde-t-il dans ce texte la question de la lecture?
(Maximum 20 lignes)
2. Esquissez brièvement les conditions qu'il faudrait réunir, selon vous, pour que l'enseignement de la musique écrite "libère la pensée" tout en respectant "la spontanéité, la créativité".
(Maximum 50 lignes)

Conseils

Prenez votre temps ...

Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, ...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent!
- Pour le point 2 : partez, si vous le souhaitez, d'un point de vue critique sur ce que vous avez connu. Ne cherchez pas à être exhaustif: la question est vaste! Tenez-vous en à deux ou trois réflexions, clairement exposées.

Bon travail, et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 1997
Commentaire de texte

Le principe traditionnel est le même [pour l'étude de la langue] qu'en musique: éviter que l'enfant rédige avant d'y avoir acquis une suffisante maîtrise par l'étude rationnelle des règles grammaticales et syntaxiques. On redoute que les mauvaises habitudes des premiers tâtonnements s'inscrivent définitivement en règles de vie et que l'enfant ne sache pas aller plus avant. Il ne doit donc commencer à écrire des mots que lorsqu'il aura suffisamment appris à tracer ses barres d'abord, puis à former ses lettres; il ne doit pas employer les mots pour exprimer sa propre pensée avant qu'il n'en connaisse le sens formel et l'orthographe. Il ne doit pas se risquer au paragraphe, et encore moins au texte entier avant d'être bien pénétré des essentielles règles syntaxiques. Telles sont les prescriptions officielles, reflet des conceptions dominantes encore en pédagogie.

C'est une conception.

C'est la conception ridicule de l'entrepreneur qui exigerait de son maçon qu'il pose avec une souveraine sûreté la pierre sur l'assise du mortier, alors que tout reste tâtonnement dans la technique la plus parfaite du meilleur des ouvriers. Seulement, ce tâtonnement est de plus en plus rapide et de plus en plus sûr. Le débutant prend une pierre trop grosse, il donne un coup de marteau maladroit et la pierre est maintenant trop petite; il la pose d'un biais et elle n'est pas en équilibre. Il jette le mortier: la couche est trop épaisse, ou trop faible, ou trop molle, lui, n'a pas supprimé son tâtonnement, mais il l'a perfectionné: son oeil a, dans un éclair, mesuré l'action du marteau; il a vu la pierre qui convenait et l'endroit précis où devait frapper l'outil pour enlever un dernier éclat indésirable. Il pose la pierre, et un petit coup sec, mesuré, du manche de sa truelle suffit pour qu'elle trouve sa position idéale. (...) L'école est l'ennemie du tâtonnement. Elle est trop orgueilleuse de posséder la science, la connaissance, et des techniques qu'elle croit éprouvées. C'est en partant de cette perfection supposée qu'elle prétend construire. Elle se tient à un premier étage où l'on nous a transportés, de gré ou de force, ce premier étage où sont étalées toutes les richesses et dispensées les plus prometteuses des possibilités, d'où l'on voit le monde de haut, transformé et faussement idéalisé, où l'on acquiert la dangereuse impression de s'être élevé, par cette ascension matérielle, dans l'échelle laborieuse du progrès humain. Mais l'enfant ne sait pas monter seul l'escalier qui y conduit; il n'en retrouve point l'accès; il ne peut en descendre par ses propres forces sans risque d'accident. Il est pris là-haut d'un vertige excitant, certes, mais qui le désaxe par rapport aux perspectives qu'il pouvait entrevoir, ou deviner, de son rez-de-chaussée.

En méconnaissant ce besoin de l'être de monter sans cesse et de croître, l'école s'est privée arbitrairement du plus puissant des moteurs humains. Nous devons rétablir le processus normal, celui du tâtonnement expérimental à tous les degrés. (...)

L'enfant ne se contente pas de dessiner une maison et d'arrêter là l'histoire qu'il avait eu la prétention d'extérioriser sur le papier: il dessine à côté d'autres maisons, des arbres, des enfants qui rentrent, et le chien qui aboie. Il ne lui viendra pas à l'idée, pour écrire, de faire une morne page de *i*, puis une page de *a*. Il reproduira à sa façon les graphismes dont il a vu les modèles. Il esquissera d'abord les gestes rapides de votre stylo qui va, vient, tourne comme une fourmi en peine, et s'arrête de temps en temps pour saccader des points. Ah! çà, les points et les petits traits, ce sera la première conquête de son graphisme et il en parsèmera sa page. Puis, de ce gribouillage, par imitation toujours, quelques réussites émergeront: voilà un *t* parfait avec la barre en croix, un *i* au point si appuyé qu'il a troué le papier, un *a* rond à souhait. Premières réussites auxquelles l'enfant sera jalousement attaché, premières marches d'où il repartira avec assurance et dynamisme pour continuer l'ascension.

Peu à peu, tous les signes sortiront ainsi de l'ombre; le hasard se transformera en réussite, et la réussite reproduite, et dynamisée aboutira à la technique. L'enfant écrira déjà toute une ligne, ou toute une page. Puis les mots eux-mêmes se différencieront. Ils seront alors comme des outils vivants, dont on a pénétré le mécanisme et dont on sait maintenant se servir pour raconter soi-même ses histoires. A ce stade, l'enfant ne copie plus ses modèles; il crée. Il a appris, par son tâtonnement, tout à la fois l'écriture et la rédaction.

Les pédagogues, outrés de nous voir reprendre ainsi ce vrai chemin des écoliers, nous conseillent avec véhémence: "Ne laissez jamais les enfants écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe, car ils s'habitueraient à des graphismes erronés que vous ne parviendriez plus à

corriger. Ne leur laissez employer aucun mot que vous n'avez au préalable expliqué afin d'éviter les erreurs d'interprétation. En conséquence, bannissez toute rédaction prématurée ; contentez-vous de la copie prudente et surveillée. Ce n'est que lorsqu'il saura écrire correctement un nombre suffisant de mots que l'élève pourra se lancer dans la rédaction d'une courte phrase d'abord, puis d'un paragraphe et enfin d'un récit complet. " Exactement comme si vous préveniez: "Ne laissez pas l'enfant monter seul cet escalier du premier étage, car il risque de buter, de mal poser son pied, de tomber et il buterait ensuite toujours, il tomberait au même endroit, il poserait son pied sans cesse de travers. Attendez qu'il sache monter correctement une marche ; il pourra alors poursuivre son ascension avec un succès assuré." Mais, comme ce n'est que par l'exercice qu'il peut apprendre à monter marche et escalier, il n'apprendra jamais à monter si vous ne le lâchez dans l'aventure. Et vous voyez alors dans quel cercle vicieux vous vous trouvez, si ridicule qu'on ne saurait concevoir que des esprits sérieux s'attardent encore à voir le problème sous l'angle seul du raisonnement sans considérer la conclusion pratique inéluctable.

Nous nous préoccupons, nous, d'élargir et d'enrichir toujours l'expérience tâtonnée de l'enfant ; pas seulement à ras de terre, mais vers ce premier étage aussi qui l'intrigue et où il voudrait bien accéder. Nous nous contenterons seulement de faciliter et d'accélérer les phases de ce tâtonnement par des exemples vivants et dynamiques que l'enfant imite spontanément, par l'usage d'outils et de techniques qui rendent plus efficaces la réussite et la conquête.

Selon ces principes, notre enfant montera naturellement du barbouillage au dessin, puis à l'imitation des signes graphiques, de mots et de lettres, à l'utilisation de ces mots et de ces signes pour développer, sur des plans toujours plus complexes, l'expérience tâtonnée qui perfectionnera son expression, rendra plus subtiles les relations avec ce milieu, jusqu'à atteindre à la perfection dernière qui est la maîtrise exaltante de la langue écrite aux fins de la puissance qui est sa raison d'être.

Célestin FREINET,

Essai de psychologie sensible, 1950

1- Comment comprenez-vous ce texte de Célestin Freinet? Résumez en une vingtaine de lignes ce qui vous paraît au coeur de la préoccupation de l'auteur.

2- L'application du principe de "l'expérience tâtonnée" dans l'enseignement de la musique vous paraîtrait-il :

- * plutôt utopique
- * plutôt inutile
- * plutôt dangereux
- * plutôt intéressant
- * plutôt nécessaire
- * plutôt évident

Choisissez le terme le plus voisin de votre opinion, et justifiez votre point de vue par quelques exemples significatifs (trente à quarante lignes).

Prenez votre temps

Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et le formuler.

Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent.

Bon travail !

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 1998
Commentaire de texte

1. Continuez - et finissez- cette histoire, selon votre goût, votre sensibilité, votre humeur.
(Max. 20 lignes)
2. Exposez succinctement la (ou les) question(s) de "pédagogie" que ce texte vous a évoqué le plus nettement dans sa formulation initiale (c'est-à-dire avant que vous ne le complétiez).
(Max.40 lignes)
3. Enfin, réagissez à la question suivante:
Le principe du respect des goûts des enfants est-il compatible avec un enseignement de la musique véritablement structuré? (Max. 40 lignes)

Conseils

Prenez votre temps

Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophique, ...) qui sont évaluées, que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent!
Pour les points 2 et 3 : nuancer votre propos, sériez vos idées. Bon travail,
et à bientôt

Un jour un petit garçon partit pour l'école. C'était encore un bien petit garçon, et l'école était fort grande. Mais quand le petit garçon découvrit qu'il pouvait arriver à sa classe en entrant directement par la porte de la cour, il se sentit content. Et l'école n'avait déjà plus l'air tout il fait aussi grande.

Un matin, alors que le petit garçon était 11 l'école depuis un certain temps, la maîtresse dit « Aujourd'hui, nous allons faire un dessin ». Il aimait faire des dessins. Il savait en faire de toutes les sortes: des lions et des tigres, des poules et des vaches, des trains et des bateaux. Et il prit sa boîte de crayons et commença à dessiner.

Mais la maîtresse dit: « Attendez! Ce n'est pas le moment de commencer! ». Et elle attendit jusqu'à ce que tout le monde ait l'air prêt. « Maintenant », dit la maîtresse, « nous allons faire des fleurs ». « Chouette ! », pensa le petit garçon. Il aimait faire des fleurs. Et il commença à en faire des magnifiques avec ses crayons rose et orange et bleu.

Mais la maîtresse dit: « Attendez! Je vais vous montrer comment faire! ». Et elle en fit une rouge avec une tige verte. « Voilà », dit la maîtresse, « maintenant, vous pouvez commencer ».

Le petit garçon regarda la fleur dessinée par la maîtresse. Puis il regarda ses fleurs il lui. Il aimait mieux ses fleurs que celles de la maîtresse. Mais il ne le dit pas. Il retourna simplement son papier. Et il fit une fleur comme celle de la maîtresse. Elle était rouge avec une tige verte.

(...)

Et bientôt le petit garçon apprit à attendre. Et à regarder. Et à faire des choses juste comme la maîtresse.

Et bientôt, de lui-même, il ne fit plus de choses du tout.

Alors, il arriva que le petit garçon et sa famille déménagèrent dans une autre maison, dans une autre ville. Et le petit garçon dut aller dans une autre école. Cette école était encore plus grande que l'autre, et il n'y avait pas de porte pour aller directement de dehors dans sa classe. Il devait monter, monter des grandes marches et marcher le long d'un grand corridor pour arriver il sa classe.

(...)

fin de l'histoire ...

(distribuée aux candidats à l'issue de l'épreuve)

Et le premier jour qu'il était là, la maîtresse dit: « Aujourd'hui, nous allons faire un dessin ». « Chouette! » pensa le petit garçon. Et il attendit que la maîtresse dise quoi faire. Mais la maîtresse ne dit rien. Et elle se promena simplement autour de la classe.

Quand elle arriva près du petit garçon, elle dit: « Tu ne veux pas faire un dessin? ».

« Si », dit le petit garçon, « qu'allons-nous faire? » « Je ne sais pas avant que tu le fasses », dit la maîtresse. « Comment vais-je faire ce dessin? » demanda le petit garçon. « Oh, vraiment comme tu veux! », dit la maîtresse. « Et n'importe quelle couleur. Si tout le monde faisait le même dessin, comment saurais-je qui a fait quoi et lequel est à qui? »

« Je ne sais pas » dit le petit garçon. Et il commença à faire une fleur rouge avec une tige verte.

Conte d'Helen E. Buckley traduit de l'anglais. Paru dans Info-parents, février 1982. Bruxelles.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 1999
Commentaire de texte

La technique est acquise indépendamment des buts de la découverte et de la mise à l'épreuve, qui seuls peuvent lui donner une signification. Les activités instituées dans les jardins d'enfants sont conçues pour donner des informations concernant des cubes, des sphères, etc., et pour former certaines habitudes dans la manipulation de matériaux (car tout doit toujours être fait « exactement comme il faut »), l'absence de buts plus vitaux étant compensée, suppose-t-on, par le prétendu symbolisme des matériaux utilisés. L'apprentissage manuel se ramène à des séries de tâches assignées pour donner à l'élève la maîtrise d'un outil après l'autre et l'habileté technique dans les divers éléments de construction - les différents assemblages, par exemple. On prétend que les élèves doivent savoir *comment* utiliser les outils avant de s'en servir - comme si les élèves ne pouvaient pas apprendre à s'en servir en les utilisant. Pestalozzi a insisté avec raison sur l'utilisation active des sens comme substitut de la mémorisation des mots, mais, dans la pratique, il a commencé par présenter des modèles de « leçons de choses » destinés à familiariser les élèves avec les qualités des choses choisies. L'erreur est la même : dans tous ces cas, on suppose qu'avant d'utiliser intelligemment les choses, il faut en connaître les propriétés. En fait, les sens interviennent normalement lorsqu'on utilise intelligemment (c'est-à-dire dans un but) les choses, puisque les qualités perçues sont des facteurs dont il faut tenir compte dans l'action. Témoin, l'attitude différente de l'enfant quand il fabrique, par exemple, un cerf-volant et quand il suit une « leçon de choses » sur un morceau de bois. Dans le premier cas, il tient compte du grain et des autres propriétés du bois, de la taille, des angles et de la proportion des parties du cerf-volant. Dans le second cas, la seule fonction du bois et de ses propriétés est de servir à la leçon. C'est parce qu'on n'a pas pris conscience que le développement fonctionnel d'une situation constituait à lui seul un « ensemble », un « tout », pour l'esprit que des notions fausses ont pu se répandre et prévaloir dans l'enseignement en ce qui concerne le simple et le complexe. Pour la personne qui aborde un sujet, la chose simple est son but - l'usage qu'elle désire faire du matériau, des outils, ou des procédés techniques, quelle que puisse être la complexité du processus de la mise en oeuvre. L'unité du but, avec la concentration sur les détails qu'elle entraîne, confère la simplicité aux éléments dont il faut tenir compte au cours de l'action. Elle fournit à chacun d'eux une signification *unique* suivant le rôle qu'il joue dans l'ensemble de l'entreprise. Ce n'est *qu'après* que le processus s'est entièrement déroulé que les qualités et les relations constitutives deviennent des *éléments* ayant chacun leur signification propre. La notion fautive à laquelle nous faisons allusion prend le point de vue de l'expert pour qui les éléments existent, les isole de l'action intentionnelle et les présente aux débutants comme étant des choses « simples ».

John DEWEY
in *Démocratie et éducation*
Paris, Armand Colin, Ed. fr 1990, pp.240-241

John Dewey était un philosophe américain, qui a écrit plusieurs ouvrages sur l'enseignement et la pédagogie. (1859-1952)
Johann Pestalozzi est considéré comme un précurseur des pédagogies « nouvelles ». (1746-1827)

Questions

- 1 - Comment l'auteur pose-t-il la question du rapport entre le *simple* et le *complexe* dans l'enseignement?
(20 à 40 lignes, selon la densité de votre écriture .. .)
- 2 - Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui guide l'auteur dans cet extrait? Explicitez votre choix (20 lignes)
- 3 - Quels types de recherches sur l'enseignement de la musique pourraient être menés au départ d'une telle réflexion? Donnez quelques exemples. (40 lignes)

Conseils

Prenez votre temps ...

Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, ...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent.

Bon travail, et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2000
Commentaire de texte

"A chaque fois que la tradition pédagogique se trouve mise en question par la nécessité de repenser les contenus d'enseignement ou de formation, elle argumente en "sortant" immanquablement la sauvegarde du savoir, que les propositions novatrices mettraient en péril si elle n'y veillait pas de façon sourcilleuse. Il faut reconnaître que les innovateurs eux-mêmes intériorisent facilement cette critique sans s'en rendre compte, lorsqu'ils justifient leurs propositions de façon défensive, en arguant que, même si une quantité moindre de savoir se trouvait transmise, celle-ci, au moins, le serait-elle plus solidement. Mettant en avant le développement de méthodes et d'attitudes (lesquelles sont censées permettre de retrouver si besoin est, ce savoir qu'ils n'auraient pas dispensé), et misant sur les fameux *savoir faire* et *savoir être*, ils ne voient pas qu'ils désertent trop vite le terrain des savoirs eux-mêmes. Ils laissent alors le champ libre à ceux qui ont beau jeu de répliquer que "nulle connaissance n'est inutile", qui, la main sur le cœur, se font soudain les ardents défenseurs des élèves défavorisés, alors qu'on n'avait guère vu jusque-là que ce fut leur préoccupation première!

Une telle position défensive ne s'avère pourtant pas justifiée dès l'instant où l'on examine la nature réelle du savoir transmis par les formes classiques d'enseignement [...]

A chaque fois que les élèves développent des compétences strictement scolaires destinées à réussir "localement" tel exercice (pour peu qu'ils parviennent à en décoder les implicites et les attentes), à chaque fois qu'ils ne dégagent pas d'invariants dans l'apprentissage, on a davantage affaire à des savoirs pratiques qu'à des savoirs réellement théoriques. Gérard Malglaive et Anita Weber¹ ont bien caractérisé les différences de démarches qui contrastent théorie et pratique. Pour eux, "parce qu'elle obéit à la *logique du succès*, la pratique est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de *ce qui "a marché"*. La pratique ne cherche pas à rendre raison et, pour argumenter, il lui suffit de faire ses preuves. La théorie par contre est polémique, elle obéit à la *logique de l'échec*, de la faille, du "cheveu coupé en quatre." De ce point de vue, les savoirs scolaires relèvent davantage de la première que de la seconde démarche.

Ce qui rendrait les savoirs scolaires vraiment théoriques, ce qui leur conférerait - à eux aussi un caractère fondateur et vivant, serait le développement de leur dimension opératoire: le fait qu'ils puissent *servir*, qu'on les fasse *fonctionner*. Il faut le reconnaître: cela ne correspond pas à l'expérience quotidienne qu'en retirent les élèves. Non pas que ces savoirs devraient présenter une utilité d'ordre pratique, mais bien qu'ils gagneraient à fonctionner comme des outils intellectuels disponibles [...] C'est, en effet, quand un savoir "sert" qu'il acquiert la plasticité inhérente au théorique. Au lieu de cela, les savoirs scolaires donnent plus souvent le spectacle de la rigidité, quand ce n'est pas d'un certain formalisme. Pour beaucoup d'élèves, la construction d'une notion se présente de manière cumulative, par ajout d'éléments successifs, certes logiquement enchaînés, mais ne répondant à aucune question.

N'en déplaise aux habituels censeurs, je défendrai ici l'idée que l'enseignement n'est pas assez théorique pour intéresser les élèves. Mais du théorique vrai, pas cette sorte de Canada Dry ... qui n'en présente que les apparences, même si elle cherche à se faire passer pour tel.

La revue *Cahiers pédagogiques* avait publié il y a quelques années le texte de ce que serait le programme officiel si l'école enseignait la belote! Pastiche est certes une tentation facile (même si le genre n'est pas si aisé à pratiquer) mais, au-delà de la note humoristique, et du caractère polémique de la critique, quelque chose de juste me paraît avoir été pointé là. Rappelons quelques extraits de ce pastiche, pour ceux qui ne le connaîtraient pas:

« En troisième » :

¹ Note: ces deux chercheurs ont publié leurs réflexions sur le rapport entre théorie et pratique dans l'enseignement dans la *Revue française de Pédagogie*, Paris, INRP, 1982.

Cœur, carré trèfle, pique; règles permettant de ne pas les confondre.

Exercices de mémorisation.

- L'as; ses rapports avec la notion d'unité.
- Du 3 au 5 ; du 6 au 10.
- Disposition des signes; notion de quinconce.
- *Valet, dame, roi.*

"En seconde":

Révision des acquisitions de la première année.

La bataille: théorie générale ".

La conclusion était tout aussi caustique:

*"On imagine les manuels ("J'apprends la belote", Grands commençants; Recueil complémentaire d'exercices, Livre du Maître avec corrigés). On imagine surtout le résultat: si l'école enseignait la belote... au bout de quatre ans d'étude, trois quarts des élèves se jugeraient complètement incompetents. Le quart restant aurait théoriquement le niveau, **sans avoir jamais touché une carte**".*

[...] On peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et, d'ailleurs, pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeu conceptuel, de défi intellectuel. Ils se trouvent souvent placés face à des activités routinières où ils ne perçoivent (à tort) que des reformulations de ce qu'ils croient déjà savoir et ils ne trouvent là-dedans rien qui soit vraiment motivant. La motivation, *leitmotiv* des enseignants, est trop souvent recherchée d'une façon externe (*comment motiver les élèves?*), alors que c'est l'intérêt conceptuel même de ces activités disciplinaires qui devrait être le moteur. On peut penser que ce sont plutôt les meilleurs élèves (socialement situés) qui sont les mieux à même d'accepter le caractère gratuit d'une activité ainsi stéréotypée et d'en accepter le jeu formel."

Jean-Pierre **ASTOLFI**
in *L'école pour apprendre*,
Paris, ESF, 1992 pp. 36-44

Questions

1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait?
(20 à 30 lignes)
2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide? Explicitiez votre choix.
(20 lignes)
3. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.
(40 lignes)

Conseils

Prenez votre temps ..

Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, ...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent!
Bon travail, et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre **2001**
Commentaire de texte

"Voici comment se définit la position ambiguë de l'artiste. Si sa production n'est pas empreinte d'un caractère personnel très fortement marqué (ce qui implique une position individualiste, et par conséquent forcément antisociale et donc subversive), elle n'est de nul apport. Si cependant cette humeur individualiste est poussée au point de refuser toute communication au public, si cette humeur individualiste s'exaspère jusqu'à ne plus désirer que l'œuvre produite soit mise sous les yeux de quiconque, ou même jusqu'à la faire intentionnellement si secrète, si chiffrée, qu'elle se dérobe à tout regard, son caractère de subversion alors disparaît ; elle devient comme une détonation qui, produite dans le vide, n'émet plus aucun son. L'artiste se trouve par là sollicité par deux aspirations contradictoires, tourner le dos au public et lui faire front [...]

La caste possédante, aidée de ses clercs (qui n'aspirent qu'à la servir et s'y insérer, nourris de la culture élaborée par elle à sa gloire et dévotion), ne tente pas du tout, ne nous y trompons pas, quand elle ouvre au peuple ses châteaux, ses musées, et ses bibliothèques, qu'il y prenne l'idée de s'adonner à son tour à la création. Ce n'est pas des écrivains ni des artistes que la classe possédante, à la faveur de sa propagande culturelle, entend susciter, c'est des lecteurs et des admirateurs. La propagande culturelle s'applique, bien au contraire, à faire ressentir aux administrés l'abîme qui les sépare de ces prestigieux trésors dont la classe dirigeante détient les clés, et l'inanité de toute visée à faire œuvre créative valable en dehors des chemins par elle balisés."

Jean Dubuffet
"Asphyxiante culture",
1968, Éditions de Minuit, 1986

[Jean Dubuffet (1901-1985) était peintre.]

Questions

1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait?
(20 à 30 lignes maximum)
2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide? Expliquez votre choix.
(20 lignes)
3. Un tel propos mérite sans doute d'être débattu: quel point de vue souhaiteriez-vous défendre pour répondre à l'auteur, en contradiction ou en écho avec sa pensée?
(30 lignes incluant le thème)
4. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.
(30 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps ...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, ...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent!

Bon travail, et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2002
Commentaire de texte

La nécessaire réforme de l'école d'aujourd'hui

En réalité, l'école, lieu par excellence où s'édifie l'avenir, a toujours été structurellement traversée par les interrogations sur la transmission du passé et la préparation du futur, sur la nature et la validité de l'héritage à donner à une génération nouvelle, encore à définir, sur sa résistance ou son adaptation à la modernité, au progrès, à la réforme. Aujourd'hui où la bataille de la « démocratisation de l'accès à l'école » a été quasiment gagnée, le doute apparaît sur la « démocratisation de la réussite ». Et des débats, parfois vifs, rapprochent ou opposent parents, élèves, enseignants, politiques et syndicalistes, pédagogues et philosophes, sur les raisons de l'échec et les méthodes favorisant la réussite.

C'est ce que Philippe Meirieu analyse en ces termes dans *La machine-école*, son dernier ouvrage : « C'est, tout à la fois, le défi imposé par la massification de l'enseignement, l'accélération vertigineuse de la production des connaissances, les transformations radicales des modes de vie et des habitudes des enfants (l'arrivée de la télévision et des jeux vidéo qui modifient radicalement la perception de la réalité), la montée en puissance des comportements consuméristes des parents, le développement de l'offre marchande d'éducation ... et bien d'autres phénomènes encore. [...]

Transformer la démocratisation de l'accès en démocratisation de la réussite, faire accéder aux savoirs fondamentaux des jeunes qui n'ont pas trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau à leur naissance, reconstruire les capacités d'attention et de concentration nécessaires à un travail intellectuel approfondi, apprendre à sortir du conflit d'opinions et du rapport de forces pour chercher la vérité, réhabiliter l'écrit dans une civilisation qui promeut avant tout l'oral et l'image, lutter contre les phénomènes de ségrégation sociale qui s'installent progressivement et mettent en péril la fonction de "creuset social" de l'école républicaine...tout cela requiert de vraies réformes et, presque, une refondation de la scolarité.

En réalité le choix n'est pas entre le *statu quo* et la réforme, encore moins entre, d'une part, "l'école traditionnelle, exigeante sur les savoirs et centrée sur les contenus disciplinaires", et, d'autre part, "une école qui s'abîmerait dans l'admiration béate des enfants-rois, ayant abdiqué toute véritable exigence intellectuelle pour se réduire à une vague animation socioculturelle". Le choix est entre une politique du laisser-faire qui, avec quelques ravalements de façade, laisse fonctionner la " raffinerie scolaire" traditionnelle et une école qui prend au sérieux la démocratisation de l'accès aux savoirs et s'en donne les moyens ¹. »

Aujourd'hui, en effet, ce n'est pas le vide que l'école doit combattre, mais le trop-plein d'informations brutes, de savoirs tout faits, d'idées prémâchées, d'images et de sons pré-enregistrés. D'un seul clic, on croit accéder à tout l'univers sur son écran, sur le terminal solitaire de la console, sans recul critique. La société actuelle crée des "enfants zappeurs": c'est à l'école de leur enseigner "l'arrêt sur image". Car le risque existe aussi pour l'art et la culture de recourir au zapping pour garder le contact avec le public, au nom de l'efficacité, de calibrer les arts pour l'école en une médiocrité acceptable et de succomber au "jeunisme" artistique.

Le premier devoir de l'institution scolaire est de prendre en charge sa jeunesse, telle qu'elle est. Ensuite, de contribuer à l'édification de son identité culturelle, seule référence susceptible de donner son sens positif à la communauté des citoyens, tout particulièrement aujourd'hui, alors qu'elle est exposée aux clôtures communautaires, à la solitude existentielle ou aux vertiges de la mondialisation. En somme, plus que jamais, le rôle de l'école est de proposer aux jeunes des ancrages artistiques et culturels à leurs bateaux ivres pour les aider à maîtriser les dérives et les tourbillons de la vie.

1. Philippe Meirieu et Stéphanie Le Bars, *La machine-école*, Folio Actuel, 2001, p.143.

Questions

1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de Pascale Lismonde dans cet extrait ?
(20 à 30 lignes)
2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide ? Explicitez votre choix.
(20 lignes)
3. L'enseignement spécialisé de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos ? Justifiez votre réponse, et illustrez-la par quelques exemples.
(40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail.

L'illusion pédagogique

Savoir lire, écrire, compter, raisonner sont des objectifs communs à l'école et à la formation des adultes. Mais l'école a-t-elle simplement pour vocation l'apprentissage de compétences ? Il y a une dimension de compétence dans le fait de savoir lire, compter, raisonner, et il y a certaines méthodes qui peuvent en favoriser l'apprentissage. Mais ce n'est pas là le tout de la lecture ou de l'écriture, à moins de réduire le langage à un code, la lecture et l'écriture à la "communication". Savoir lire et écrire est bien plus qu'une compétence, c'est s'insérer dans un univers de significations qui est déjà là et qui nous a été transmis. La culture ne peut être comprise comme une simple réponse à des "besoins" auxquels viendraient s'articuler des outils adéquats. Tout le passage de l'enfant à l'adulte consiste à entrer dans cet univers culturel qu'il ne comprend pas au départ mais qui va l'amener progressivement à prendre conscience de son humanité.

Il y a un temps spécifique d'assimilation de connaissances, de formation de la sensibilité, du raisonnement et du jugement au contact des différentes disciplines et des œuvres de toutes espèces. La pédagogie peut y aider, mais elle devient une illusion quand elle prétend permettre, grâce à des méthodes et des outils, de passer outre ce temps d'assimilation et la fréquentation des œuvres culturelles. L'illusion pédagogique est de croire que la culture est une simple réponse à des besoins individuels permettant de rendre la culture immédiatement transparente et accessible. Se cultiver suppose un effort de la part de l'individu pour se décentrer par rapport à ses besoins immédiats et à son "vécu". Aucune méthode, aucun outil pédagogique ne peuvent prétendre passer outre ce décentrement. Or, ces méthodes et ces outils se présentent souvent comme des réponses à des "besoins" et ils contribuent de la sorte à entretenir un rapport de type consumériste à la culture, sur le modèle du "client roi".

LE GOFF, Jean-Pierre.

L'érosion des idéaux premiers de l'éducation populaire et l'instrumentalisation de la culture in PLANTIER, Joëlle. *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan, 1999, p.95.

Questions

4. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait ?

(20 à 30 lignes)

5. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide ? Explicitez votre choix.

(20 lignes)

6. L'enseignement spécialisé de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos ? Justifiez votre réponse, et illustrez-la par quelques exemples.

(40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2004
Commentaire de texte

« [...] Le plus grand danger est aujourd'hui que les formateurs abdiquent toute volonté – face aux élèves, au parents, aux industriels, à l'État. Pour être une volonté, un formateur doit avoir un projet conscient et réfléchi, et une capacité de refus ; il y a des choses à quoi il doit se refuser, y compris vis-à-vis de la volonté des élèves qui ne peuvent être des volontés libres que pour d'autres volontés libres. Un projet conscient et réfléchi signifie que les formateurs puissent dire ce qu'ils font et dans quel but ils le font.

En dernière approximation, former un homme c'est produire en lui des aptitudes, des capacités. Dans l'absolu, il n'y aucune détermination précise des aptitudes à produire ou des façons de les produire. Prenez un homme, utilisez différents moyens coercitifs pour l'obliger à soulever des poids, mettez-vous en face de lui, criez « une, deux », vous produirez l'aptitude à soulever des poids, et à la marge celle d'obéir, la servilité (s'il se révolte, c'est tant mieux, mais ce n'est peut-être pas ce que vous souhaitez). Il faut choisir ce qu'il y a à produire comme aptitude, en tenant compte des aptitudes obtenues marginalement. Or, *grosso modo*, il y a deux visées pédagogiques contradictoires. D'un côté, la visée, c'est l'individu, il est conçu comme le sujet d'aptitudes diversifiées, et parce qu'il en est le sujet, elles sont totalisées dans son être. Sa formation est une expérience, ce qu'il aura à faire par la suite devra passer par son choix délibéré. Bien évidemment, pour un individu, ses aptitudes ne peuvent pas être limitées et définies avant l'apprentissage de toutes. Le processus de formation a précisément pour but de faire qu'il puisse choisir ce qu'il voudra faire, et par conséquent cela ne peut se concevoir que par une formation qui crée en lui l'aptitude d'acquérir des aptitudes indéfinies. De ce point de vue, il en est de toute formation comme de l'apprentissage du langage, à la racine, ce n'est pas un conditionnement, c'est la production d'une créativité illimitée. D'un autre côté, la visée, ce sont les aptitudes en elles-mêmes (compter, remplir un chèque, taper à la machine, etc.) Les aptitudes à produire sont définies *a priori* par l'état des techniques et de l'emploi. Il ne s'agit pas de produire des individus libres de faire ceci ou cela, il s'agit de produire une gamme définie d'employés de telle ou telle espèce. D'un côté les différences sont celles des individus et de leurs choix, de l'autre, elles sont celles des spécialités, on y abolit les différenciations individuelles en tant que telles, la formation de comportements stéréotypés, identiques en leur uniformité. Ce qui est en question, c'est la généralité de la formation [...]

Sylvain AURAUX
Barbarie et philosophie
PUF, 1990 (pp127 à 129)

Questions

1. Comment résumeriez-vous les conceptions de la formation que l'auteur oppose dans cet extrait ?
(20 à 30 lignes)
2. Quelle est la préoccupation essentielle qui, selon vous, guide l'auteur ?
(20 lignes)
3. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos ? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.
(40 lignes)

Conseils

- * Prenez votre temps
- * Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- * Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail,
Et à bientôt

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2005
Commentaire de texte

"Il y a dans la relation du maître à l'élève cette contradiction entre ce qu'exige la rationalité et ce qu'exige l'apprentissage. Si la rationalité implique que l'élève décide par lui-même, en raison, du vrai et du faux, l'apprentissage veut que le maître exerce une tutelle : s'il est vrai que l'apprentissage consiste à remettre en cause ce qu'on a pensé, alors il est un arrachement à soi-même, une disqualification d'une part de soi au profit de ce qui n'est encore ni familier ni sûr. Le maître est celui qui rassure, guide, accompagne dans les ténèbres de l'entre-deux. L'élève ne se laissera mener dans ce périlleux voyage qu'au prix d'une grande confiance envers le maître.

Comment la concilier avec cette défiance qui fait refuser l'autorité au profit de la raison ? L'élève doit avoir confiance dans le maître, non pas quand celui-ci lui dit la vérité, mais quand il lui dit qu'elle est digne d'intérêt. Au paradoxe qu'éprouve le maître sur son statut, s'ajoute maintenant celui qu'éprouve l'élève. Là encore, il n'y a pas d'autre solution à cette contradiction que de saisir finement quand il faut se fier et se défier, et comment la défiance rationnelle doit s'installer comme preuve ultime de confiance. Mais aucun élève ne trouvera la voie de cette posture complexe si le maître n'indique pas clairement la nature de ce qu'il prétend transmettre: il n'est pas détenteur du vrai, mais il est celui qui montre, y compris par ce qu'il est, que la rationalité est désirable. Il transmet non pas principalement un savoir, mais plutôt une intention.

Les enseignants en formation ou en début de carrière sont parfois terrorisés par l'idée qu'ils pourraient avoir un jour à avouer devant leurs élèves leur ignorance d'un fait relevant de leur enseignement. Il y a là une profonde erreur sur ce qui doit fonder leur autorité et leur crédibilité. Il n'est pas très intéressant de connaître beaucoup de faits. On peut toujours trouver les faits dans les livres ou ailleurs. Les sources d'informations ne pèchent pas par défaut mais plutôt par excès. L'exemple qu'un enseignant a à donner à ses élèves n'est pas celui d'un humain qui sait beaucoup, mais plutôt d'un humain qui a la volonté opiniâtre de comprendre. Telle est l'intention rationnelle. [...]

Le paradoxe de l'école est qu'elle est vouée à la transmission d'un savoir objectivé parfaitement explicite et même redondant, mais que cette transmission présuppose chez l'élève la possession d'intentions qu'il ne peut acquérir que par mimétisme, c'est-à-dire sans objectivation ni explicitation. On a là comme une tache aveugle de l'institution scolaire. Ces intentions (...) sont inaperçues de ceux-là mêmes qui les mettent en œuvre et passent pour une manière de voir "naturelle". Cela explique que, même chez les pédagogues les plus passionnés et les plus militants, elles n'aient pas vraiment fait l'objet d'un effort de transmission systématique. Pourtant, il est décisif de se préoccuper des formes de rapport au monde qui conditionnent l'accès aux savoirs et aux compétences scolaires.

On voit que ce que nous cherchons à porter au jour est précisément ce qui par nature s'y refuse. Mais on voit aussi que, pour cette raison même, son élucidation ou, en tout cas, sa transmission est un enjeu majeur de l'école, si du moins elle se donne comme projet de réduire et non d'amplifier les inégalités culturelles. "

Bernard REY

Les compétences transversales en question

Paris, ESF, 1996
pp. 194 et 207

Questions

1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait ? (20 à 30 lignes)

2. Quel aspect du propos de l'auteur retiendriez-vous pour lancer un débat entre enseignants, lors d'une rencontre professionnelle ? Explicitez votre choix. (20 lignes)

3. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples. (40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps...

- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail,
et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2006
Commentaire de texte

« Naître, c'est entrer dans la condition humaine. Entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrite dans l'histoire plus large de l'espèce humaine. Entrer dans un ensemble de relations et d'interactions avec d'autres hommes. Entrer dans un monde où on occupe une place (y compris sociale) et où il faudra avoir une activité.

Par là même, naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre. Apprendre pour se construire, dans un triple processus d'hominisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage des valeurs et où l'on occupe une place). Apprendre pour vivre avec d'autres, des hommes avec qui l'on partage le monde. Apprendre pour s'approprier le monde, une partie de ce monde, et pour participer à une construction du monde qui a commencé avant soi. Apprendre dans une histoire qui, tout à la fois, est mienne, profondément, en ce qu'elle est unique, et m'échappe de toute part. Naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens - où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres.

Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me construis et suis construit par les autres - ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation.

L'éducation est une production de soi par soi mais cette autoproduction n'est possible que par la médiation de l'autre et avec son assistance. L'éducation est production de soi par soi : elle est le processus par lequel l'enfant né inachevé se construit comme être humain, social et singulier. Nul ne saurait m'éduquer si je n'y consens en quelque sorte, si je n'y « mets pas du mien » ; une éducation est impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque. Mais inversement je ne saurais m'éduquer que dans un échange avec les autres et avec le monde ; une éducation est impossible si l'enfant ne trouve pas dans le monde ce qui lui permet de se construire.

Toute éducation suppose le désir, comme force d'impulsion qui entretient le processus. Mais il n'y a de force d'impulsion que parce qu'il y a une force d'attraction : le désir est toujours « désir de », l'enfant ne peut se construire que parce que l'autre et le monde sont humains, et donc désirables. [...] Parce que l'enfant naît inachevé, doit se construire et ne peut le faire que « de l'intérieur », l'éducation est production de soi. Parce que l'enfant ne peut se construire qu'en s'appropriant une humanité qui lui est « extérieure », cette production exige la médiation de l'autre. L'éducation n'est pas subjectivation d'un être qui n'est pas sujet : le sujet est toujours déjà là. L'éducation n'est pas socialisation d'un être qui ne serait pas social : le monde, et avec lui la société, est toujours déjà là.

Ce qui est ici analysé comme relation fonctionne comme un processus qui se déroule dans le temps et implique des activités. Pour qu'il y ait activité, il faut que l'enfant se mobilise. Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens. [...] On peut dire que fait sens un acte, un événement, une situation qui s'inscrit dans ce nœud de désirs qu'est un sujet. »

Bernard CHARLOT

Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie.
Paris, Editions Anthropos, 2005 (1^{ère} éd. 1997), pp. 60-64.

Questions

1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait ?
(20 à 30 lignes)
2. Quel aspect du propos de l'auteur retiendriez-vous pour lancer un débat entre enseignants, lors d'une rencontre professionnelle ? Explicitez votre choix (votre avis peut converger avec celui de l'auteur, ou être différent).
(20 lignes)
3. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.
(40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail,
et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2007
Commentaire de texte

L'école du Sujet

" Une école de la communication doit attacher une importance particulière aussi bien à la capacité de s'exprimer, oralement ou par écrit, qu'à celle de comprendre les messages écrits ou oraux.

L'Autre n'est pas perçu et compris par un acte de sympathie ; il l'est par la compréhension de ce qu'il dit, pense et sent, et par la capacité de converser avec lui. Il n'y a pas de communication sans langage, et l'opinion publique a raison d'insister sur la priorité qui doit être donnée par l'école à la connaissance de la langue dont se servira l'enfant dans ses échanges les plus importants. Il faut en particulier que l'école fasse dialoguer les élèves, leur apprenne à argumenter l'un contre l'autre en analysant le discours de l'Autre, à la fois pour apprendre à manier la langue nationale et pour être capable de percevoir l'Autre, ce qui est la condition d'une vie en commun. Nous pensons le plus souvent que la communication exige que nous séparions le message à transmettre de son contexte particulier, à la fois historique, géographique ou individuel, et que nous formalisions le plus possible ce message. Or c'est une démarche inverse qu'il faut adopter, en s'inspirant d'ailleurs de celle du pragmatisme en linguistique: il faut associer le message à une disposition à agir, de la même manière qu'un historien cherche dans un document une intention et la replace dans une série de faits qui éclaire sa signification. [...]

" La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication.

Beaucoup d'enseignants - souvent parmi les meilleurs - se méfient de l'appel à la pédagogie, et plus largement à la communication, au nom du rôle central que doit avoir, selon eux, l'effort personnel de la connaissance. Ils voient même, dans l'importance prêtée à la relation entre l'enseignant et l'enseigné, une forme de soumission de l'élève ou de l'étudiant au contrôle social, au contenu social et non intellectuel ou culturel du message scolaire.

Quel faux débat! [...] Faut-il nécessairement opposer le message et sa communication? Et peut-on se soucier d'enseigner, c'est-à-dire de communiquer, sans se préoccuper des caractéristiques personnelles et sociales du récepteur? Si l'on admet que l'important est de renforcer la capacité de libre action de l'enseigné, il faut tirer de ce principe deux conséquences également importantes: la première, c'est qu'il faut se soucier au moins autant de l'enseigné, à tous les âges, que de la «matière» à enseigner, la seconde, c'est que l'apprentissage ne peut pas aller sans un travail et un effort de l'apprenti qui lui donnent une capacité d'initiative qu'il appliquera ensuite dans d'autres domaines. [...] L'éducation ne doit pas être une socialisation, mais d'abord la formation d'une capacité d'agir et de penser au nom d'une liberté créatrice personnelle qui ne peut pas se développer sans contact direct avec les constructions intellectuelles, techniques et morales du présent et du passé. Parce que la subjectivation est au plus loin du « consumérisme » individualiste, elle se nourrit mieux de création culturelle que d'actes de conformation à des programmes ou à une définition économique ou administrative des professions.

Pour éviter que s'accroisse l'inégalité sociale à l'école et que s'aggrave la crise de la vie scolaire dans les quartiers défavorisés, il faut aider les enseignants à ne pas se réfugier derrière le prestige de leur discipline pour se protéger contre des élèves qui viennent d'un milieu social et culturel qu'ils vivent comme inférieur ou dangereux. [...]

Pour que cela soit possible, il faut que l'école soit dirigée par elle-même et non plus par un service administratif ou par le marché du travail. C'est aux enseignants, en premier lieu, de mettre en place le système de communication en question. Tant que l'école est définie par sa fonction de socialisation, on conçoit que son organisation et ses normes soient définies par « la société », en fait par une administration. Mais si l'on centre l'école non plus sur la société mais sur les sujets individuels, il devient clair que son fonctionnement doit être décidé par ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés, qui vivent à l'école une grande partie de leur vie ou y préparent leur avenir personnel. Les élèves ne peuvent être que partiellement représentés par leurs parents et je n'entends pas d'argument qui s'oppose à ce qu'ils participent de manière responsable à

l'organisation de leur vie à l'école, et donc de l'enseignement lui-même. De plus, comment un réseau de communications peut-il se mettre en place si les enseignants réunis dans la même école l'ont été par le hasard des choix administratifs qui conduisent aussi à réserver les écoles les plus faciles à gérer aux enseignants qui ont le plus d'expérience, laissant ainsi les débutants aux prises avec les situations les plus difficiles? Une école doit être une équipe enseignante formée à l'initiative d'un responsable et par choix mutuel, et cette équipe doit établir avec les autorités les termes d'un contrat qui prenne en compte les conditions concrètes dans lesquelles elle va exercer son travail. Une telle proposition soulève des résistances. Mais la volonté respectable de protéger les enseignants contre l'autorité politique ne doit pas conduire à nier leur rôle d'éducateurs.

Des transformations culturelles aussi profondes ne peuvent pas être introduites d'un coup par une réforme et un texte de loi, elles doivent être lancées par des initiatives et des innovations d'abord limitées. Peut-être seront-elles mieux acceptées aujourd'hui qu'hier, alors que se multiplient échecs et difficultés ?"

Alain TOURAINE

Pourrons-nous vivre ensemble? - Egaux et différents

Paris, Fayard, 1997

Chapitre 8, "L'école du Sujet", pp 344-346

Alain Touraine est sociologue. Il est l'auteur de nombreuses recherches et a publié de nombreux ouvrages.

Questions

- I. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait?
(20 à 30 lignes)
- II. Quel aspect du propos de l'auteur retiendriez-vous pour lancer un débat entre enseignants, lors d'une rencontre professionnelle? Explicitez votre choix (votre avis peut converger avec celui de l'auteur, ou être différent).
(20 lignes)
- III. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.
(40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps ...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, ...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent!

Bon travail, et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2008
Commentaire de texte

Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil; il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit.

Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul ; vraisemblablement aussi de ce que l'enseignement a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite, qui arrivent d'eux-mêmes à singer et à inventer ; car il est vrai que l'on n'a pas de grandes places pour tous. Il faudrait imiter la rude patience de l'instructeur militaire, qui veut que tous sachent démonter et remonter un fusil ; car il ne s'agit pas seulement d'apprendre le métier à deux ou trois instructeurs ; tous doivent le savoir. Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de l'homme, au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner, on leur mettrait les pièces en mains jusqu'à ce qu'ils sachent remonter d'abord une arme, puis une autre. Et les plus habiles n'y perdraient rien, car, à recommencer plus d'une fois ce qu'ils savent faire, ils se le rendraient familier ; et ce genre de savoir, qui est au bout des doigts, est toujours ce qui manque. Par exemple, si quelqu'un veut écrire des pièces de théâtre, je lui dirai : « Soyez acteur, soyez souffleur, soyez copiste; occupez, si vous pouvez, toutes les places du métier ; et en même temps écrivez vingt ou trente pièces ; on verra bien ensuite si vous êtes capable d'en écrire une. »

Que serait-ce donc qu'un cours, à ce compte ? Voici ; vous faites trois phrases devant l'auditoire, qui écoute, au lieu d'écrire à toute vitesse. Et chacun doit essayer de reproduire ensuite les trois phrases en belle écriture. Les plus habiles changeront un peu, ce qui est inventer ; les moins doués feront des fautes bien visibles, et bien aisées à corriger. Tous ces devoirs seront vus par le maître, et remis aussitôt en forme. Après cela ils apprendront à intercaler une phrase entre deux autres, ou à compléter les trois phrases par une quatrième ; non sans variations et inventions, dont les meilleures auront l'honneur du tableau noir ; et c'est là que se fera le dernier nettoyage. Et puis encore, tout effacé, il faudra refaire, réciter, varier en récitant, chercher des exemples, changer les exemples. On dira que c'est long ; mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ? [...]

ALAIN

Propos sur l'éducation

Chapitre XXXVII

1932, éd. originale,

1990 pour cette édition, Paris, Quadrige, pp.94-96.

Questions

1. Comment résumeriez-vous la réflexion de l'auteur dans cet extrait ?

(20 à 30 lignes)

2. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s),

(20 lignes)

3. Quelles incidences pédagogiques vous paraissent résulter du propos de l'auteur ? Donner des exemples significatifs de situations d'enseignement et/ou d'apprentissage musical qui tiendraient compte de ces réflexions.

(40 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps...
- Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques,...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.
- Ne cherchez pas à rédiger en fonction de ce que vous pensez que les correcteurs attendent !

Bon travail,
et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2009
Commentaire de texte

« Apprendre concerne un sujet dans son entier, et non pas seulement son intelligence et sa raison. Chacun y construit des repères indispensables pour sérier la réalité, la nommer, faire qu'elle ne soit plus si floue, inconnue. C'est à la fois accéder à un savoir déjà-là, mais également se forger des repères sans lesquels tout serait possible, extérieur et intérieur étant menaçant parce qu'insaisissable. Chacun peut en espérer un surcroît d'être et pas seulement d'avoir.

Idéalement, le savoir est neutre, extérieur à soi : on travaille sur des symboles et on accède à des codes qu'on ne peut transformer. Le rapport au savoir est cependant toujours lié à ce qu'on est, et si on ne s'y retrouve pas dans son sexe et dans son rapport aux autres, tout se mélange, le savoir se colore ; on dit quelque chose de soi dans son désir de savoir ou son refus ; l'affectif s'affiche. Apprendre confronte inmanquablement au vide, à l'échec, à la non-maîtrise. Ce peut être dangereux, parce que justement ça déplace, fait grandir, éloigne de la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité. Apprendre est angoissant, mais lorsque la compréhension se fait, du plaisir s'éprouve, voire de la jubilation. « Ça y est, j'ai compris. »

Si le savoir n'est qu'un gavage ; si on se contente de la répétition en écholalie (1), des exercices en obsession, apprendre risque alors de devenir traumatique et on passe à côté de ce savoir structurant, de cette victoire intime qui laisse tant ému. « Le regardons-nous, l'écoutons-nous apprendre, parlons-nous de ce qui se passe pour lui ; inventons-nous d'autres chemins lorsqu'il bute ? » L'accès au savoir de l'un passe forcément par un autre qui semble posséder ce qu'il n'a pas encore. « Le comprendrons-nous lorsque savoir et imaginaire se télescopent ou nous fâchons-nous parce qu'il n'y arrive pas malgré nos explications rationnelles ? » Ici comme ailleurs, lorsqu'un adulte est mis en position de permettre d'apprendre, il oublie comment lui-même s'y prend. Le choc est parfois rude de réaliser le fossé qui sépare son fonctionnement professionnel de ses apprentissages personnels ; des évidences adviennent qui rompent avec bien des discours et croyances.

La complexité de l'acte d'apprendre échappe au pédagogue, au cognitiviste (2), au sociologue, au psychanalyste. Elle ne peut être concernée par une seule approche, toute centration est pathogène et toute vision isolée, restrictive. La difficulté d'apprendre demande une pensée singulière qui ne peut éluder aucune composante, puisqu'il s'agit d'un enfant, dans cette école, avec ces parents-là et face à tel ou tel programme. Aucune didactique, technique, application de nos sciences actuelles ne peut prétendre non plus venir définitivement à bout des difficultés rencontrées par un enfant.

Mireille Cifali,

Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique
Paris, PUF, 1994.

Chapitre IX : Accès au savoir. pp 205-206

1) Echolalie : répétition automatique des paroles (ou chute de phrases) de l'interlocuteur, observée dans certaines aphasies (troubles de l'expression et/ou de la compréhension du langage oral ou écrit).
2) Ce terme, qui vient du mot cognitivisme, désigne les différents types de recherches qui tentent de comprendre les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

Questions

1. Ce texte de Mireille Cifali soulève un certain nombre d'idées et de questions. Relevez celles qui vous paraissent les plus significatives et commentez-les assez brièvement.
(20 à 30 lignes)
2. En quoi les propos de l'auteur vous paraissent-ils interpeller les enseignants dans leurs fonctions ?
(20 à 30 lignes)
3. L'enseignement artistique – et plus particulièrement celui de la musique tel que vous l'avez reçu- vous paraissent-ils concernés par le propos de Mireille Cifali ? Donner des exemples significatifs de situations d'enseignement et d'apprentissage de la musique qui permettent au lecteur de comprendre vos propositions.
(30 à 40 lignes)

Bon travail,
Et à bientôt.

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique
Concours d'entrée – Septembre 2010
Commentaire de texte

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Qu'est-ce qu'apprendre ? Chacun n'est-il pas censé le savoir, puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée ? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé : source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation. Une approche purement rationaliste de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver !

Rappelons donc quelques-unes de ses facettes, au risque d'enfoncer des portes ouvertes, mais en sachant aussi que si tous les éducateurs, tous les enseignants avaient conscience de la complexité des processus en jeu, il y aurait moins d'échecs, de douleurs et de tensions dans la vie des enfants, des familles et des classes.

Apprendre, c'est désirer

On peut apprendre sous la contrainte. Même alors, une forme de désir sert de moteur. Non celui de savoir, mais le désir d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement de faire bonne figure. Le prisonnier qui apprend à casser des cailloux, le conscrit qui apprend à nettoyer un canon, l'élève qui apprend à calligraphier, la mort dans l'âme, ont tous un moteur. S'ils ne désirent pas savoir, ils désirent ce que le savoir garantit, place, pouvoir, respect, tranquillité.

Tout le monde aimerait savoir, dit Philippe Meirieu, mais pas nécessairement apprendre. Peut-être, à condition que les savoirs en question ne nous coûtent vraiment rien, ne nous engagent à rien, ne nous fassent courir aucun risque, ne nous donnent aucun travail, ne nous prennent aucun temps. Comme ces objets qu'on amasse en se disant qu'ils pourraient servir un jour. Les savoirs ne sont pas de cette nature. Notre cerveau est largement sous-utilisé, nous avons toujours assez de place pour engranger et conserver de nouveaux savoirs. Mais nous résistons à certains d'entre eux, qui pourraient nous troubler, nous effrayer, nous déstabiliser, nous culpabiliser, nous paralyser. Nul ne tient à tout savoir, car il est plus facile de ne pas apprendre que de refouler ou d'oublier. À la « volonté de savoir » s'oppose une volonté de ne pas savoir. Nous ne tenons pas à savoir exactement de quoi est composé ce que nous mangeons, ni comment vivent les plus déshérités. Il y a des faits, des maladies, des risques, des malheurs, des injustices que nous préférons ignorer. Tout savoir ne nous apparaît pas une « plus-value d'être ». On peut le regretter, mais les êtres humains sont ainsi faits : ils préfèrent leur tranquillité et leur bonne conscience à la lucidité. La psychanalyse nous l'apprend : nos mécanismes de défense nous protègent de certains savoirs. La sociologie nous le dit aussi : certains savoirs sentent le soufre, il vaut mieux ignorer la torture, les camps de la mort, le Goulag, les épurations ethniques, la corruption, la pauvreté, le commerce des armes et les inépuisables figures de l'inégalité et de la domination, bref tout ce qui nous empêcherait de dormir sur nos deux oreilles. Les révoltés, les écorchés ont souvent voulu ouvrir la chambre de Barbe Bleue.

Même en l'absence de toute ambivalence quant au contenu d'un savoir, le désir d'apprendre dépend d'un calcul d'intérêt. C'est alors et alors seulement qu'on désirerait savoir, mais sans payer le prix d'un apprentissage long, laborieux, austère, parfois humiliant ou stressant. Le désir de savoir ne suffit pas, il est souvent neutralisé par le refus de faire l'effort, de se confronter à des obstacles, de se mesurer à ses limites...

Si le désir d'apprendre et les désirs antagonistes ne sont pas irrationnels, ils participent aussi de dynamiques affectives, identitaires et relationnelles complexes. Le désir n'est pas à l'abri de toute influence, mais il n'est pas facile de le susciter ou de l'entretenir. Les éducateurs n'ont pas autant de moyens que les publicitaires, ni autant de latitude de jouer sur les pulsions les plus élémentaires, l'orgueil, le goût du pouvoir, l'envie, la jalousie, l'ethnocentrisme, le sexisme, la séduction, le narcissisme.

Pourtant, faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes. S'il y renonce ou s'il ne sait pas s'y prendre, l'éducateur ou l'enseignant n'a de prise que sur les sujets dont le désir est « déjà là », développé au sein de leur famille ou à la faveur d'un heureux accident dans leur histoire de vie.

Apprendre, c'est persévérer

Les pédagogues amateurs imaginent qu'il suffit d'amorcer le processus par une énigme, une question, un phénomène insolite. Cela ne suffit pas, ce feu de paille est suivi d'un désinvestissement du côté des élèves qui n'ont pas les moyens et la force d'entrer dans une réflexion ou qui n'ont pas l'obstination nécessaire. Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience. Si l'on ne tient pas la distance, la performance ne progressera pas. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une science est aussi une longue marche. Comme l'apprentissage de la lecture.

Apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps. Ce travail a rarement des effets foudroyants. Il connaît des avancées, mais aussi des phases de stagnation, voire de régression. Notre vie est jonchée d'apprentissages abandonnés, parfois en vertu d'une décision explicite, avec ou sans « bonnes excuses », souvent parce que nous « oublions » notre projet, vite remplacé par d'autres, qui subiront peut-être le même sort.

Pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. La souffrance peut venir de l'effort de l'athlète, de l'ascèse du danseur, mais aussi de la confrontation à des obstacles que l'on ne parvient pas à surmonter, à des idées qu'on n'arrive pas à comprendre ou à retenir, à des gestes qu'on n'arrive pas à maîtriser en dépit d'exercices répétés.

Il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles. Certains enfants, comme certains adultes, peuvent différer longtemps une satisfaction. D'autres ont besoin de « récompenses » moins lointaines. Les unes sont sans rapport avec le contenu spécifique de l'apprentissage : amour, admiration, liberté, argent sont les ressources dont usent et abusent de nombreux parents. Avec leurs symétriques : peur d'être mal aimé, mépris, surveillance ou privations...

Les pédagogues proches de l'éducation nouvelle placent leurs espoirs dans des satisfactions liées au plaisir soit de maîtriser de nouvelles connaissances, soit de se livrer à une activité stimulante, excitante. L'être humain ne fuit pas le travail, mais le non-sens et l'ennui. S'il se prend au jeu de l'apprentissage, s'il trouve du plaisir dans l'activité elle-même, il ne sera avare ni de son temps, ni de son énergie.

Si, d'une manière ou d'une autre, la persévérance fait défaut, on entre dans le cercle vicieux de l'acharnement pédagogique auquel répondent un dégoût croissant des études et de soi-même et une fuite dans l'absentéisme, la passivité, le cynisme ou la déviance.

Apprendre, c'est construire

Seuls les « anti-pédagogues » croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les *reconstruire*, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience.

Cela ne signifie pas que le rôle du maître s'amenuise, bien au contraire, ni que son niveau d'expertise n'importe pas. Quiconque maîtrise une discipline est capable de mettre son savoir en mots et d'adresser un discours construit à un élève ou un étudiant. Il est beaucoup plus difficile d'organiser des situations d'apprentissage propices à la construction de connaissances nouvelles par l'apprenant. Le cours, la leçon, la parole magistrale ne disparaissent pas, mais devraient figurer dans un plus vaste arsenal de stratégies didactiques. Il vaudrait mieux n'y recourir que lorsqu'on a de bonnes raisons de penser que les élèves sont capables de construire des connaissances dans une alternance classique de cours et d'exercices.

Apprendre, c'est interagir

« On n'apprend pas tout seul », clamait le CRESAS¹, plaidant pour des pédagogies non seulement actives, mais interactives. Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une

¹ Unité de recherche de l'INRP qui étudie les conditions psychopédagogiques et les contextes institutionnels et sociaux favorisant les apprentissages de tous les élèves et les conditions qui permettent aux enseignants et éducateurs de s'engager dans la transformation en ce sens de leurs pratiques.

relation maître-élèves, ni même de l'élargir au « triangle didactique » maître-élèves-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de *socio-constructivisme*. Coopération et conflits « sociocognitifs » sont les deux faces d'une seule médaille. C'est parce qu'on veut ou qu'on doit se mettre d'accord que l'on vit des désaccords, que l'on confronte des conceptions et des méthodes.

Apprendre, c'est parfois s'isoler, pour mieux « se battre » avec un livre ou un texte à rédiger. C'est aussi interagir avec un ordinateur ou un dispositif technologique. C'est au moins autant s'impliquer dans des tâches coopératives ou dans des interactions plus conflictuelles avec autrui.

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Certains sont capables d'intérioriser le débat, de faire les questions et les réponses, les objections et les justifications. Ils semblent alors apprendre seuls, mais ils reproduisent en réalité dans leur for intérieur des confrontations qui pourraient se faire entre plusieurs personnes. La socialisation consiste pour une part à intérioriser la pensée d'autrui, pas seulement sous la forme d'un surmoi, d'une instance normative, mais aussi d'une posture de doute et de pluralisme, d'une rationalité, d'une pensée critique et dialectique, d'une capacité de décentration et de raisonnement hypothético-déductif. Intérioriser la pensée d'autrui n'est une aliénation que s'il y a dressage, absence de toute distance. Nul ne peut penser bien loin sans le langage, nul ne peut donc penser tout seul, sans adopter au moins en partie les découpages du réel et les représentations qui ont cours. Newton ou Einstein ont dû apprendre la physique de leur époque avant de s'en détacher !

La dimension sociale de l'apprentissage a une autre face encore : apprendre peut rapprocher aussi bien que séparer des autres. Certains troubles de l'apprentissage ne sont pas dus à des manques intellectuels ou culturels, mais à des conflits de loyauté. Certains romans d'Annie Ernaux décrivent ce dilemme : réussir à l'école, pour certains enfants, c'est s'éloigner de leurs parents, n'avoir plus rien à leur dire, voire succomber à la tentation d'en avoir honte. On peut ne pas apprendre pour ne pas quitter sa tribu ou apprendre pour s'intégrer à une nouvelle tribu...

Apprendre, c'est prendre des risques

« L'erreur, un outil pour enseigner », écrit Jean-Pierre Astolfi. Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement. Même si les connaissances nouvelles n'écorcent pas l'image de soi, ne détruisent aucune croyance, n'enlèvent aucune illusion, ne bousculent aucun tabou, nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non.

Se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire – mais d'une durée non négligeable – de mise en échec, d'impuissance. On ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant, non seulement dans le registre des actions concrètes mais aussi dans celui des opérations intellectuelles. L'expérience de l'apprenant est donc celle de ses propres limites. S'il apprend vite, s'il les repousse de façon visible, ses progrès seront gratifiants et soutiendront son effort. Lorsque ce n'est pas le cas, le risque d'échouer peut détourner de toute chance de réussir. Les élèves en grande difficulté finissent pas fuir les situations d'apprentissage, qu'ils vivent, souvent à juste titre, comme désespérantes et humiliantes, même si ce n'est aucunement l'intention de l'enseignant.

Il y a comme souvent, en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer, puisqu'ils y trouvent leur compte ; les risques d'échec et d'humiliation les effraient donc de moins en moins, sauf dans le cas pathologique d'un désir de perfection absolue et immédiate. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement perdent au contraire l'envie d'apprendre, le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis, d'ailleurs à long terme et sans certitude.

Apprendre, c'est changer

On dit que quiconque a appris à nager ou à aller à bicyclette le sait pour la vie. C'est vrai de la plupart des apprentissages. Certes, on peut oublier des informations, des formules, des définitions, des algorithmes. On ne retrouve jamais son état antérieur, son « innocence originelle », sauf en cas de lavage de cerveau.

Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement. C'est une extension du « refus de grandir », l'intuition qu'une fois qu'on saura lire, ou qu'on aura des notions de calcul des probabilités, le monde ne sera plus comme avant, il faudra assumer plus de responsabilités et certaines tâches ingrates. Ne pas apprendre pour ne pas savoir est encore la plus sûre défense contre le partage des tâches ménagères, par exemple...

Apprendre, c'est exercer un drôle de métier

Dans le cycle de vie, il y a un temps fort de l'apprentissage, même si l'on n'en finit jamais d'apprendre. Apprendre, surtout durant l'enfance et l'adolescence, c'est assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable.

Dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient son « métier », métier d'enfant, puis métier d'élève. D'abord au sens strict du dictionnaire : une activité dont il tire ses moyens d'existence. L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre » (sauf cas particuliers), mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. La scolarisation de masse a arraché les enfants à leurs parents et a privé ces derniers d'une main d'œuvre précieuse. Certains élèves aident toujours leurs parents aux travaux de la ferme, du magasin ou du ménage. Certaines vacances coïncident encore avec le temps des vendanges ou d'autres tâches rurales.

Apprendre devient un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au « corps apprenant ». Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens. Il faut apprendre à « se ménager » et à se protéger pour survivre et durer dans le métier d'élève.

Certains enseignants pensent qu'il faut enseigner ce métier aux élèves. Sans doute est-ce une ambition des premières années du cursus : produire des élèves « en état de marche », équipés, organisés, attentifs, actifs, travailleurs, concentrés, polis, bref dotés de toutes les qualités dont les bulletins scolaires déplorent l'absence.

Cette tentative de prendre le contrôle du métier est un rien naïve : un métier, c'est aussi une culture commune permettant d'échapper au travail prescrit et au contrôle. C'est une sorte de dispositif qui se construit en partie *contre* l'organisation et permet de survivre face à des attentes exorbitantes.

Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir

La notion a fait fortune depuis quelques années. Le rapport au savoir, ce n'est pas le savoir, c'est l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre. Le savoir est une composante permanente de notre environnement, comme le pouvoir, l'incertitude, l'espace, etc. Au fil de notre expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs.

Nul n'aborde un savoir sans représentations préalables, nous disent les didacticiens. Et nul n'aborde un savoir de façon neutre, en quelque sorte sans préjugés, nous disent les psychanalystes et les sociologues. « Encore des maths » exprime un rapport au savoir, de même que « Non, pas une recherche » ou « Je n'aime pas les énigmes ».

Le rapport au savoir est un des ingrédients du sens du travail scolaire. Il ne le détermine pas entièrement, mais peut constituer un très lourd handicap, un barrage presque infranchissable le jour où un élève a construit un rapport défensif, méfiant ou cynique à une discipline, une notion, une méthode, une posture intellectuelle. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

Et alors ?

Ces quelques rappels n'avaient d'autre ambition que de rappeler la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Est-ce à dire qu'il faut perdre tout espoir, laisser les enfants à eux-mêmes ? Bien sûr que non. Mais cesser d'avoir des attentes irréalistes, laisser du temps au temps, être sensible aux ambivalences, renoncer au forcing, au chantage, aux incitations qui font régresser au niveau du conditionnement. Cesser de mettre les difficultés d'apprentissage sur le compte de la bêtise, de la mauvaise volonté ou de la paresse. Cesser de croire que la violence psychologique, la peur du ridicule ou la répétition jusqu'à la nausée aident quiconque à apprendre.

Philippe Perrenoud²
1984

² Philippe Perrenoud, sociologue, né en 1944, est docteur en sociologie et anthropologie. Professeur à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation), il co-anime le [Laboratoire de recherche sur l'Innovation en Formation et en Education](http://www.unige.ch/fapse/life/).
LIFE : <http://www.unige.ch/fapse/life/>
Références du texte : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html

Questions

Merci de bien distinguer les réponses

1. Comment résumeriez-vous le propos de l'auteur dans cet article ?

(30 lignes à 40 lignes)

2. L'enseignement des pratiques musicales vous paraît-il concerné par un tel propos ?

Justifiez votre réponse en développant au moins 2 ou 3 idées majeures de Ph. Perrenoud. Montrez à travers des exemples concrets, puisés dans votre expérience ou votre connaissance du monde de l'enseignement spécialisé de la musique, en quoi la réflexion générale de l'auteur peut contribuer – ou non – à l'évolution des pratiques enseignantes des musiciens.

Conseils

■ Prenez votre temps...

■ Ce sont moins vos connaissances (pédagogiques, philosophiques, sociologiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à réagir à une idée, à exprimer un point de vue et à le formuler.

Bon travail, et à bientôt.

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2011
Commentaire de texte

« Je n'aime point les explications en discours¹ ; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses ! Les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards. Supposons que, tandis que j'étudie avec mon élève le cours du soleil et la manière de s'orienter, tout à coup il m'interrompte pour me demander à quoi sert tout cela.

Quel beau discours je vais lui faire ! De combien de choses je saisis l'occasion de l'instruire en répondant à sa question, surtout si nous avons des témoins de notre entretien². Je lui parlerai de l'utilité des voyages, des avantages du commerce, des productions particulières à chaque climat, des mœurs des différents peuples, de l'usage du calendrier, de la supputation du retour des saisons pour l'agriculture, de l'art de la navigation, de la manière de se conduire sur mer et de suivre exactement sa route, sans savoir où l'on est. La politique, l'histoire naturelle, l'astronomie, la morale même et le droit des gens entreront dans mon explication, de manière à donner à mon élève une grande idée de toutes ces sciences et un grand désir de les apprendre. Quand j'aurai tout dit, j'aurai fait l'étalage d'un vrai pédant, auquel il n'aura pas compris une seule idée. Il aurait grande envie de me demander comme auparavant à quoi sert de s'orienter ; mais il n'ose, de peur que je me fâche. Il trouve mieux son compte à feindre d'entendre³ ce qu'on l'a forcé d'écouter. Ainsi se pratiquent les belles éducations. Mais notre Emile, plus rustiquement élevé, et à qui nous donnons avec tant de peine une conception dure, n'écouterait rien de tout cela. Du premier mot qu'il n'entendra⁴ pas, il va s'enfuir, il va folâtrer par la chambre, et me laisser pérorer tout seul. Cherchons une solution plus grossière ; mon appareil scientifique ne vaut rien pour lui.

Nous observions la position de la forêt au nord de Montmorency, quand il m'a interrompu par son importune question : *A quoi sert cela ?* Vous avez raison, lui dis-je, il y faut penser à loisir ; et si nous trouvons que ce travail n'est bon à rien, nous ne le reprendrons plus, car nous ne manquons pas d'amusements utiles. On s'occupe d'autre chose, et il n'est plus question de géographie du reste de la journée.

Le lendemain matin, je lui propose un tour de promenade avant le déjeuner ; il ne demande pas mieux ; pour courir, les enfants sont toujours prêts, et celui-ci a de bonnes jambes. Nous montons dans la forêt, nous parcourons les Champeaux, nous nous égarons, nous ne savons plus où nous sommes ; et, quand il s'agit de revenir, nous ne pouvons plus retrouver notre chemin. Le temps se passe, la chaleur vient, nous avons faim ; nous nous pressons, nous errons vainement de côté et d'autre, nous ne trouvons partout que des bois, des carrières, des plaines, nul renseignement pour nous reconnaître. Bien échauffés, bien recrus⁵, bien affamés, nous ne faisons avec nos courses que nous égarer davantage. Nous nous asseyons enfin pour nous reposer, pour délibérer. Emile, que je suppose élevé comme un autre enfant, ne délibère point, il pleure ; il ne sait pas que nous sommes à la porte de Montmorency, et qu'un simple taillis nous le cache ; mais ce taillis est une forêt pour lui, un homme de sa stature est enterré dans des buissons.

Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet : Mon cher Emile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ?

1 Explications bavardes.

2 J'ai souvent remarqué que, dans les doctes instructions qu'on donne aux enfants, on songe moins à se faire écouter d'eux que des grandes personnes qui sont présentes. Je suis très sûr de ce que je dis là, car j'en ai fait l'observation sur moi-même. [Note de Rousseau]

3 Ici, Rousseau emploie le verbe *entendre* dans le sens de *comprendre*.

4 « qu'il ne comprendra pas. »

5 Très fatigués.

ÉMILE, *en nage, et pleurant à chaudes larmes* : Je n'en sais rien. Je suis là ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus.

JEAN-JACQUES : Me croyez-vous en meilleur état que vous ? et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer, si je pouvais déjeûner de mes larmes ? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre ; quelle heure est-il ?

ÉMILE : Il est midi, et je suis à jeun.

JEAN-JACQUES : Cela est vrai, il est midi, et je suis à jeun.

ÉMILE: Oh! Que vous devez avoir faim !

JEAN-JACQUES : Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency !...

ÉMILE : Oui ; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville.

JEAN-JACQUES : Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position !...

ÉMILE : Ô mon bon ami !

JEAN-JACQUES : Ne disions-nous pas que la forêt était...

ÉMILE : Au nord de Montmorency.

JEAN-JACQUES : Par conséquent Montmorency doit être...

ÉMILE : Au sud de la forêt.

JEAN-JACQUES : Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ?

ÉMILE : Oui, par la direction de l'ombre.

JEAN-JACQUES : Mais le sud ?

ÉMILE : Comment faire ?

JEAN-JACQUES : Le sud est à l'opposé du nord.

ÉMILE : Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! Voilà le sud ! Voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté.

JEAN-JACQUES : Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois.

ÉMILE, *frappant des mains, et poussant un cri de joie* : Ah ! Je vois Montmorency ! Le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose.

Prenez garde que⁶, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera ; peu importe, pourvu que ce ne soit pas moi qui la dise. Or soyez sûr qu'il n'oubliera de sa vie la leçon de cette journée ; au lieu que, si je n'avais fait que lui supposer tout cela dans sa chambre, mon discours eût été oublié dès le lendemain. Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire. »

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Emile ou de l'éducation, 1762.

Garnier-Flammarion, Paris, 1966, pp.232-235

L'ouvrage dont est extrait ce texte est à lire comme une *fable*, soit « *un récit, le plus souvent symbolique, dans lequel l'imagination intervient pour une grande part et qui vise à donner une leçon* ». Il s'agit donc pour le lecteur d'en saisir l'esprit plutôt que d'en rester à la lettre, et de se l'approprier en l'interprétant : à lui d'en tirer la leçon !

Merci de bien distinguer les questions.

1/ Résumer par un aphorisme⁷ ce qui est, selon vous, la préoccupation centrale de l'auteur, le message primordial.

(1 à 2 lignes maximum)

2/ Montrer en quoi le dernier paragraphe du texte pourrait concerner la conduite d'un apprentissage musical. Quelles habitudes cela modifierait-il dans les pratiques usuelles des enseignants ?

Donner un exemple tiré de votre expérience personnelle et/ou de votre imagination.

(15 lignes environ)

3/ a/ A travers le déroulé du récit dans la forêt, tenter de définir **les intentions** du précepteur en les décrivant précisément et en les justifiant.

(25 lignes environ)

b/ Puis tenter de définir **les modalités générales** d'un tel type de dispositif pédagogique, qu'un enseignant (musicien ou non), désireux d'enseigner à la manière du précepteur d' *Émile*, devra mettre en oeuvre pour que son élève apprenne véritablement de nouveaux savoirs. Les énumérer en les explicitant et en les argumentant.

(30 lignes environ)

Conseils

- Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.
- Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Bon travail, et à bientôt.

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2012
Commentaire de texte

Voici un corpus de textes présentant, de manière implicite ou explicite, diverses réflexions/conceptions de l'enseignement, notamment autour des notions d'éducation et d'instruction¹.

1/ Relever les idées essentielles de chacun des textes (4 à 8 lignes maximum par texte)

2/ Comment situez-vous la question de l'enseignement spécialisé de la musique dans ce débat ? (10 à 15 lignes)

3/ A travers des exemples contrastés et en lien avec les réflexions qui précèdent, montrez comment l'enseignement de la musique peut se décliner de manières diverses, voire opposées, tant sur le plan des pratiques que des conceptions qui les sous-tendent. Ce faisant, affirmez quels sont vos propres choix pédagogiques. (25 lignes)

Claude LELIEVRE, *Instruction/Education*, in Questions pédagogiques-Encyclopédie historique, coordonné par Jean Houssaye, HACHETTE Education, 1999, pp.267

Il suffit d'ouvrir n'importe quel dictionnaire – qu'il soit « généraliste » ou spécialisé dans le domaine de ... « l'éducation » – pour s'apercevoir que la place de l'instruction est restreinte et relativement univoque, alors que celle de l'éducation est envahissante et proliférante, voire un lieu privilégié de l'équivoque. Le champ des possibles – pour l'instruction – tourne vite court (même s'il est significatif et important) : instruction civique, instruction militaire, instruction publique, instruction religieuse. A l'évidence, il n'en va pas de même pour l'éducation. On trouve d'abord des correspondances terme à terme (éducation civique, éducation nationale, éducation religieuse ; pas d'éducation militaire). Mais la suite des possibles est impressionnante et protéiforme. Sans être exhaustif (!), on peut citer l'éducation artistique, l'éducation comparée, l'éducation familiale, l'éducation informelle, l'éducation morale, l'éducation nouvelle, l'éducation parentale, l'éducation permanente, l'éducation physique et sportive, l'éducation populaire, l'éducation sexuelle, l'éducation spécialisée.

Jean CHATEAU, *Pour une éducation scientifique*, in Revue Française de Pédagogie, Vol 1, 1967, pp 9-16

L'éducation se heurte toujours à l'instruction, comme si c'étaient là des soeurs ennemies. C'est l'instruction seule qui mène la guerre, non l'éducation : l'homme éduqué, c'est aussi celui qui connaît ses manques et l'utilité de l'instruction, alors qu'on peut paraître instruit sans guère d'éducation, comme l'expérience commune en convainc chaque jour — et les épreuves publiques dérivées du Quitte ou double² le confirment bien souvent.

On dira qu'il n'est pas d'instruction sans une éducation, qu'apprendre à lire, c'est déjà apprendre à se dominer ou, qu'un devoir scolaire bien fait, c'est aussi un devoir moral bien rempli. Tout cela est vrai certes, et instruire n'est point l'un des plus mauvais moyens d'éduquer. Mais le fait subsiste d'un écart, que la dualité des mots manifeste assez. Malgré les relations et parentés entre les deux, instruire et éduquer ne vont point complètement de pair ; dans nombre de nations où l'on a

¹ Définitions extraites du Dictionnaire historique de la langue française, ss la dir. Alain Rey, Le Robert, 2006.

Eduquer : vient de *educare* qui signifiait « élever, instruire », de *ducere* « « tirer à soi », d'où le sens de « conduire, mener ». *Eduquer* signifie « diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie ». Au XVIIIe siècle, le verbe prend le sens de « développer une faculté particulière par un entraînement » (*éduquer son courage, son oreille*) puis il se spécialise : « apprendre à quelqu'un les usages de la société », « former le caractère ».

Instruire : vient de *instruere* qui signifiait « assembler dans, disposer » et spécialement dans le vocabulaire militaire « munir, équiper, outiller », puis par figure de substitution, « enseigner ».

En français le verbe est introduit avec le sens littéraire de « former l'esprit de quelqu'un par des préceptes, des leçons », « mettre quelqu'un en possession d'une connaissance particulière », d'où le sens de dispenser un enseignement.

² Emission radiophonique hebdomadaire organisée sous forme de quiz qui dura de 1950 à 1981.

réduit l'enseignement à la « General Information », à l'instruction la plus pure, on constate aujourd'hui la faillite du système. Et inversement il est de vieilles cultures, survivances d'âges archaïques, qui parviennent, sans instruire, par la force des traditions et des rites, à assurer une éducation certaine : il est des analphabètes qui ne manquent ni d'intelligence ni de sens social, car ils ont bénéficié d'une formation qui, pour n'être pas scolaire, n'en était pas moins excellente pour l'esprit et le cœur.

Le drame de l'école, c'est qu'elle a été instituée d'abord pour instruire ; l'histoire des institutions pédagogiques nous montre assez qu'au Moyen Age, il s'est agi d'abord de communiquer des connaissances à des adultes, de faire connaître les « sciences » dont disposait l'époque, théologie, physique, logique. D'une part des informations venant du maître, d'autre part des élèves très âgés : il ne pouvait s'agir alors d'une éducation qui doit, au contraire, commencer dès la naissance et procéder d'abord sans sciences véritables. Or sans cesse, l'école revient à ses origines, et il est frappant de constater que tant de réformes pédagogiques entreprises pour développer la personnalité et l'intelligence s'achèvent, quelques années ou quelques décennies plus tard, dans un enseignement d'un tout autre style.

Alain KERLAN, *Philosophie pour l'éducation*³

L'étymologie n'est ni une explication avérée, ni un brevet de véracité herméneutique, et l'on n'a pas tout dit d'une idée quand on en a exhibé les racines étymologiques, ou retracé l'histoire sémantique et lexicale. Sans élever l'étymologie et l'histoire de la langue à une métaphysique, on ne peut toutefois méconnaître ce qui, de la pensée des choses, s'inscrit dans le vocabulaire, dans la langue et les mots. L'étymologie latine souvent avancée pour le verbe « éduquer », *educere* (faire sortir, conduire loin de, diriger vers), est sans doute une fausse étymologie ; elle n'en désigne pas moins, métaphoriquement, un mouvement d'élévation, par lequel le terme " élève " retrouve tout un sens enfoui et même une idée d'arrachement, dans laquelle passe l'idée des Lumières d'une aptitude proprement humaine à s'arracher à la nature et à tous les déterminismes, à toutes les appartenances, à s'élever de la particularité à l'universalité. [...]

En langue française, les termes " éduquer " et " éducation " semblent apparaître au cours des XIVe et XVe siècles. Les termes " nourrir ", " nourriture " étaient jusque-là en usage dans l'ancien français et demeurent encore perceptibles dans certaines formes vieilles, comme dans l'expression " avoir été nourri aux belles lettres ". Une étymologie plus avérée renvoie alors le verbe " éduquer " au latin *educare* (prendre soin de) et charge l'idée de tout le halo métaphorique du nourrissage et peut-être de l'attention portée à la nature qu'il faut surveiller, accompagner, contenir. Éduquer, soigner. [...]

Si le terme " éduquer ", pris entre l'idée d'un mouvement d'accompagnement, dirigé vers un ailleurs, un à venir (*educere*), et l'idée du nourrissage et du soin (*educare*), conserve une idée générale d'élévation et fait, d'une certaine façon, écho en cela à la *paideia* grecque (désignant à la fois le soin méthodique porté à l'enfant et la culture qui résulte de ce souci éducatif), le verbe " instruire ", pour sa part, porte l'attention sur un autre aspect de l'entreprise éducative. Nous avons hérité de l'histoire scolaire révolutionnaire l'idée d'un antagonisme entre l'éducation et l'instruction. Sa reprise contemporaine, coupée du contexte historique et du sens qu'elle y prenait, l'a exagérément cristallisée. Cette dichotomie a d'abord le défaut de dissimuler combien le terme " éducation " peine à contenir toutes les significations du phénomène qu'il désigne pourtant. [...]

L'étymologie du terme " instruire ", *instruere*, c'est bâtir, c'est construire, édifier, disposer, solidifier. C'est un terme d'architecture (que l'on retrouve dans les expressions " instruire un dossier ", " instruire une affaire, un procès "). On instruit un bâtiment.

Jean-Paul BRIGHELLI, *A bonne école...*, GALLIMARD, coll. Folio documents, 2006, pp.43

Instruire, c'est étymologiquement insérer, c'est-à-dire redonner sa place à l'élève – à sa place d'élève, et non dans je ne sais quelle fiction d'individu enfant. Instruire, c'est le mettre devant ce qu'il ne sait pas – et dans nombre de cas, détruire ce qu'il croit savoir. Expliquer, c'est déplier devant lui ce qu'il doit apprendre. Dans tous les cas, c'est briser son égocentrisme naturel ou acquis. Pygmalion contre Narcisse !

Il faut en finir avec l' « enfant » déifié. En finir avec les lectures naïves de Rousseau. L'élève est là pour apprendre. Avec modestie, au moins, sinon avec humilité. Il n'est pas un « apprenant » - expression totalement inepte, et de surcroît anglicisme servile -, il est une matière brute à laquelle

³ http://cueep100.univ-lille1.fr/philo/dossiers_philoeduc/philo_pour_formation.htm

l'instruction va donner une forme. L'instruction l'éduquera – elle le fera sortir de son état larvaire, de son état barbare – au sens propre, encore une fois, de celui qui ne maîtrise pas la langue : il nous arrive balbutiant, nous sommes là pour lui donner un langage – et non pour écouter ses inepties.

Il faut donc en revenir à l'Instruction – parce qu'en prétendant *d'abord* éduquer, un objectif qui n'aurait jamais dû quitter le giron familial, on s'affranchit du devoir d'instruire : en prétendant former des consciences, on se dispense de former des esprits.

Guy AVANZINI - *Peut-on instruire sans éduquer ?*⁴

L'école n'a-t-elle pour vraie, voire unique, fonction que d'instruire ou doit-elle aussi, voire d'abord et surtout, éduquer ? Cette question est banale ; courante est la mise en opposition de ces deux objectifs. Pour certains, son rôle est exclusivement d'enseigner, et là est sa noblesse. Pour d'autres, il serait fâcheux, voire coupable, de s'y limiter. Les premiers accordent à la seule diffusion des connaissances une légitimité que fonde leur compétence « scientifique », alors que les seconds jugent indispensable de s'attacher à la formation globale de la personne. Que penser de cette controverse ?

Cette opposition est d'abord, et pour une part, irréfléchie et infondée. Qu'elle le veuille et le sache ou non, l'Ecole assure, avec l'instruction, une éducation intellectuelle. Elle ne peut dispenser la première sans contribuer aussi à la seconde. En effet, elle transmet des objets culturels sélectionnés. Donner priorité aux lettres ou aux sciences, aux langues anciennes ou aux langues modernes, à l'éducation physique ou à la catéchèse, fixer le volume horaire consacré à chaque discipline, les « coefficienter », vanter telle ou telle section ou option, il est clair que cela n'est pas neutre mais projette implicitement ou explicitement un type d'homme et de société et une hiérarchie des valeurs selon lesquelles les esprits sont formés. De plus, ce faisant, on transmet un style de culture, des goûts, des attitudes mentales, des gestes intellectuels, des intérêts qui marquent les personnalités et émanent de choix qui, contestables ou pertinents, sont parfaitement contingents et procèdent de la volonté des adultes et de conjonctures variables et relatives.

Enfin, l'Ecole n'est pas un lieu aseptisé et affectivement vide ou stérile. C'est un lieu de socialisation qu'il faut se garder d'idéaliser naïvement et où, pour le meilleur et pour le pire, se rencontrent, se heurtent, se forment et se déforment, s'épanouissent ou se détériorent des personnalités que la confrontation avec autrui fortifie ou fragilise. On ne peut ignorer ni l'essor qu'elle permet à ceux qui y réussissent et que l'émulation conduit au succès, ni l'infériorisation et la marginalisation de ceux qu'elle expose à l'échec, qu'elle renvoie ou qui la rejettent. Ainsi l'éducatif et le contre-éducatif s'y mêlent inextricablement, comme le bon grain et l'ivraie.

Conseils

- Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens des textes.
- Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses.

Bon travail, et à bientôt.

⁴ http://assoreveil.org/sqa_g-avanzini.html

Formation à l'enseignement de la Musique

Concours d'entrée – Septembre 2013

Commentaire de texte

Jamais les discours pédagogiques et politiques n'ont autant utilisé qu'aujourd'hui le mot innovation. Comme si son usage pouvait réveiller à lui seul, par sa connotation positive, l'ingéniosité, l'imagination, le progrès et la créativité chez les enseignants ! Comme s'il restait à inventer des pratiques miracles qui puissent répondre à la sédimentation des attentes de la société à l'égard de l'école !

C'est que l'innovation pédagogique ne se décrète pas. Sa diffusion et son appropriation restent très incertaines à l'échelle d'un établissement, a fortiori au plan national. Processus complexe et fragile sur lequel les décideurs institutionnels n'ont que peu d'emprise, l'innovation est avant tout l'affaire de ceux qui lui donnent naissance et la font vivre : les professeurs des écoles, des collèges et des lycées qui, tous les jours, ajustent leur action à un système de plus en plus exigeant. [...]

S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes, et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit.

Décider d'agir positivement et, par là même, peut-être d'innover, c'est bien souvent s'engager. C'est consacrer du temps à penser sa pratique différemment, c'est donner de soi. En cela, l'innovation participe de la générosité. Or, l'organisation et le pilotage de ce macro-système qu'est l'école, incite-t-il vraiment ses acteurs à donner d'eux-mêmes pour innover ? [...]

L'enseignant apparaît finalement comme un acteur social qui jouit d'une réelle liberté dans la manière d'agir avec ses élèves et ses collègues, mais cela dans un cadre délimité, tout d'abord explicitement par les instructions officielles (attribution d'un domaine disciplinaire d'exercice, contrainte de programmes et d'échéances éventuelles d'examens) et le mode de fonctionnement des structures (répartition des élèves, distribution des locaux, des emplois du temps, des horaires, etc.), mais aussi, implicitement, par l'obligation de résultats attendue légitimement à différents niveaux sociologiques. [...]

Le paysage de l'innovation pédagogique

Si l'on veut se représenter avec une certaine clarté les différents types d'innovations, il est intéressant, de considérer l'origine de ce processus et le cadre d'action dans lequel il se situe : ses motivations, les circonstances de son émergence et les objets principaux sur lesquels il porte.

Le paysage de l'innovation scolaire se lit à plusieurs échelles selon l'origine de sa commande. En effet, l'innovation peut être d'origine institutionnelle, et dans ce cas d'ampleur nationale, lorsqu'elle est imposée ou recommandée par des décrets, des circulaires ou des lois d'orientation. Lesquels portent le plus souvent sur les programmes, le fonctionnement, l'organisation et les structures du système éducatif. Mais l'innovation s'avère être de plus en plus d'origine locale, sous forme de projets d'actions collectives intégrant éventuellement des partenaires extérieurs à l'école [...]

Néanmoins, n'oublions pas que les innovations les plus importantes et les plus nombreuses ne sont pas celles dont on parle le plus, et qui sont le plus souvent collectives et spectaculaires, mais plutôt toutes ces petites améliorations, ces transformations, ces ajustements, parfois ces bouleversements d'origine personnelle qu'effectue l'enseignant dans l'ombre, lors des ses préparations et dans sa pratique de classe. [...]

L'enquête que nous avons menée en 1998 auprès de 423 enseignants du primaire du secondaire de métropole et de la Réunion apporte des éléments de réponse éclairants. [...]

De cette enquête, il ressort que 72,5 % des innovations sont individuelles. Or, l'innovation apparaît prioritairement comme une réponse à un besoin personnel de l'enseignant d'améliorer l'efficacité de son action, notamment à l'égard des élèves en difficulté ou face à l'hétérogénéité d'un groupe. En outre, le début de l'année scolaire constitue un moment privilégié pour apporter des changements à ses pratiques habituelles (routines) en vue de les améliorer. De même, la rencontre avec un formateur (par exemple, lors d'un stage) avec un collègue, dans un travail en équipe, ou avec un nouveau manuel scolaire s'avère être aussi un moment particulièrement déclencheur d'innovation. L'institution n'exerce qu'une faible influence sur le désir d'innover. [...]

Ces innovations portent majoritairement sur les choix didactiques (tâches des élèves, thèmes directeurs, stratégies et approches pour guider l'apprentissage, choix des objectifs et des modalités d'évaluation) qu'opère l'enseignant lorsqu'il prépare sa classe. Les modalités pédagogiques de gestion de l'activité des élèves et d'organisation pédagogique font moins fréquemment l'objet d'innovations. [...]

L'intérêt de considérer la notion de « rapport à l'innovation »

En quoi la notion de « rapport à l'innovation » présente-t-elle un intérêt heuristique plus grand que celles d'« attitude à l'égard de l'innovation » ou de « relation à l'innovation » ? Quelles perspectives pour la formation des enseignants à l'innovation dessine-t-elle ?

Le rapport d'une personne à l'innovation renvoie à l'ensemble des relations qu'elle entretient avec tout ce qui lui paraît personnellement nouveau ainsi qu'avec le processus même d'innovation. La notion d'attitude est restrictive car elle est centrée sur la personne, et son usage conduit à catégoriser le comportement qu'elle décrit ou caractérise. Elle restreint la perspective et, du coup, le champ d'analyse à la psychologie sociale du sujet, réduisant par là même la prise en compte de la dimension interactive de la relation avec l'objet d'attitude. Nous lui préférons la notion de « rapport à ... » dont l'intérêt réside dans son pouvoir d'évocation, plus fort et plus ouvert que celui de « relation à ... ». En effet, comme le précise M. Develay, le terme « relation » évoque le lien entre deux choses qui peut être un lien de dépendance (la relation d'une personne aux livres), d'interdépendance (entre maître et élève), ou d'influence réciproque (la relation entre pensée et langage). « Le mot relation évoque un lien caractérisable ». Ainsi, la relation du maître à ses élèves peut être qualifiée de tendue, cordiale ou authentique. Tandis que le vocable « rapport à ... » est plus flou car il est changeant, intemporel, énigmatique et multiforme. M. Develay parle de « quelque chose de lâche, de non prémédité, de flottant, [...] de non conscient ». Son usage, contrairement à celui des autres notions, invite à considérer le caractère souple et labile du ressenti et des représentations de la personne. En valorisant la dimension singulière de l'expérience du sujet, cette notion de « rapport à ... » se révèle plus opératoire et plus féconde pour rendre compte d'une réalité relationnelle difficile à cerner. Son pouvoir heuristique réside justement dans sa force d'intégration des composantes identitaires, psychologiques, conscientes et inconscientes.

Les rapports qu'entretient un enseignant avec la nouveauté – qu'il s'agisse d'une approche nouvelle d'une notion à enseigner, d'un manuel scolaire récent ou d'une démarche d'accompagnement expérimentale – sont révélateurs de son ouverture psychologique et culturelle, de ses aspirations et de ses peurs, de ses valeurs et de son courage. Elles dévoilent sa capacité à se décentrer de la dictature de son ego, et illustrent sa disposition à accepter l'autrement, le différent, l'étrange et l'étranger. La rencontre, la découverte du « nouveau » peuvent en effet susciter des réactions cognitives et affectives manifestes ou dissimulées, sous forme d'enthousiasmes, de fantasmes, d'angoisses, de peurs, etc. Ces réactions sont variables et surtout très évolutives dans le temps : à un vif rejet immédiat peut succéder une adhésion sereine après dissipation des premières appréhensions et réassurance, ou bien une reconsidération des risques et des enjeux de l'innovation. À l'inverse, l'ivresse légère et aveugle de la première rencontre peut se trouver débordée par le jeu de la critique, et finalement faire naître la prudence ou le repli.

Envisager d'innover ou fantasmer son engagement dans un projet innovant, c'est, d'une certaine manière, replonger dans la posture régressive du sujet qui apprend et basculer alors du statut d'enseignant à celui d'apprenant.

C'est quitter le confort de ses certitudes et de son habitus professionnel et accepter la déstabilisation voire le réveil de fragilités enfouies. Si le rapport à « l'objet innovant » reste principalement un rapport d'extériorité au regard des possibilités qu'il donne à voir et à penser, en termes d'efficacité pédagogique et d'amélioration de ses propres compétences, le rapport « au processus d'innovation » relève plutôt d'un rapport d'intériorité, un rapport à soi :

- un rapport à ses propres motivations à enseigner, à aider ;
- un rapport à ses propres représentations (de l'élève, du rôle de l'enseignant et de l'école) ;
- un rapport à ses convictions et à la volonté de les mettre en oeuvre ;
- un rapport à sa responsabilité sociale : celle de donner le meilleur de soi et de ne renoncer qu'après avoir tout tenté ;
- un rapport à ses compétences (sa capacité à analyser avec lucidité le sens de ses micro- et de ses macro-pratiques, sa capacité à imaginer et à s'appuyer sur des outils, des gestes et des stratégies adaptées aux besoins identifiés, sa capacité à faire face aux résistances des élèves qui ne parviennent pas à suivre le chemin que l'on projette pour eux) ;
- un rapport aux valeurs fondatrices de son action professionnelle ;

- un rapport à ses peurs : peur de prendre des risques, peur d'échouer, peur d'être absorbé dans une spirale d'effort et de remise en question, peur d'être déstabilisé et confronté à ce que l'on est vraiment...

Pour un système tel que l'Éducation nationale, se donner l'ambition de rendre plus professionnels ses acteurs en leur offrant une formation continue de haut niveau réclame de créer les conditions d'un dialogue formatif où chacun puisse élaborer (au sens psychanalytique) son rapport au nouveau et aborder, pour cela, sereinement les questions personnelles et profondes qui commandent le sens de son action professionnelle : qu'est-ce qui est prioritaire dans mes choix pédagogiques ? Qu'est-ce que j'éprouve lorsque je rencontre une idée nouvelle ? Ai-je vraiment envie d'améliorer ma pratique pédagogique ? À quel niveau ? Pourquoi ? Quelle part d'effort suis-je prêt à concéder ?

Quelles sont les limites que je me fixe dans mon implication professionnelle ?

De quoi ai-je peur ? Etc.

[...]

L'inventivité pédagogique ne se décrète pas et le transfert des innovations, lent et difficile, freine considérablement la diffusion des réussites. Le système éducatif français, comme de nombreux systèmes étrangers, ne s'est pas encore doté d'une politique de recherche en éducation structurée et structurante, capable de guider l'innovation, par des travaux qui évaluent la pertinence de l'ensemble des pratiques actuelles, explicitent clairement leur impact, anticipent les besoins de formation des futures générations et rassemblent les données scientifiques sur des médias accessibles à tous les enseignants. Bien des résultats de recherche, en didactique des disciplines, dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, ou bien encore en sociologie de l'éducation demeurent méconnus et totalement inexploités car ils ne sont ni centralisés ni valorisés. Ce qui est fort regrettable !

*Extrait de l'article **L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux**
In Expressions, numéro 22, Novembre 2003*

Christophe MARSOLLIER

Maître de conférence en sciences de l'éducation, IUFM de la Réunion

Questions :

- 1/ Dégager deux problématiques qui vous semblent majeures dans ce texte et justifier votre point de vue. (environ 20 lignes)

- 2/ En quoi ce propos peut-il – ou non – être mis en rapport avec l'enseignement de la musique ? Vous pouvez prendre quelques exemples de nature diverse. (environ 30 à 40 lignes)

- 3/ Quel(s) passage(s) vous semble(nt) peu ou pas suffisamment éclaircis et mériteraient selon vous d'être davantage argumentés/développés/approfondis ? (environ 20 à 30 lignes)

Conseils

- Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.
- Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses.

Bon travail, et à bientôt.

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2014
Commentaire de texte

Frankenstein pédagogue, Philippe MEIRIEU

ESF Éditeur, 2006 (pp.57-60)

Notre histoire semble hantée par le mythe de la fabrication d'un homme par un autre homme. Pygmalion, Frankenstein et Pinocchio sont des exemples de cette rêverie sur l'éducation qui se poursuit aujourd'hui à travers les récits et les films de science fiction... C'est à partir de l'histoire de Frankenstein et de sa créature que Philippe Meirieu interroge cette représentation de l'éducation comme projet de toute maîtrise de l'autre, de contrôle total de son destin. Il montre qu'une telle perspective conduit tout droit à l'échec et à la mort, et il affirme que le pédagogue doit renoncer au dessein de « fabriquer l'autre ».

« La Loi d'orientation sur l'éducation votée par le parlement en 1989 affirm[ait] explicitement que « l'élève doit être placé au centre du système éducatif ». La formule est séduisante ; mais, pour autant, elle n'est ni vraiment nouvelle ni complètement dénuée d'ambiguïtés.

Claparède¹, en effet, dès 1892, parlait de la nécessité d'une « véritable révolution copernicienne en pédagogie » et exhortait les « faiseurs de programmes » à comprendre que « les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons ». Il se plaçait alors dans le sillage de Rousseau et considérait que ce dernier avait définitivement tourné la page d'une pédagogie normative et autoritaire qui cherche à « dresser » l'enfant pour lui imposer des savoirs et des attitudes en conformité avec les exigences sociales. Avec Rousseau, pensait-il, la pédagogie doit se centrer sur l'enfant qui devient l'acteur principal de sa propre éducation, découvrant et construisant par lui-même ce qui est nécessaire à son développement.

Mais il n'est pas certain que les choses soient si simples. D'une part, une lecture attentive de *l'Émile* fait apparaître infiniment plus de contraintes éducatives qu'on ne l'imagine souvent : l'enfant, ne sachant pas encore ce qui est nécessaire et bon pour son développement, la décision sur ces questions reste finalement à l'adulte qui s'organise simplement pour que son pupille découvre lui-même ce qui a été décidé pour lui et désire au bon moment ce que son éducateur juge désirable. Toute la « ruse » de Rousseau consiste ainsi à organiser sa pédagogie autour de « l'intérêt de l'enfant » : mais en faisant en sorte que ce dernier, grâce à des mises en situation savamment calculées, voie converger « ce qui l'intéresse » et « ce qui est dans son intérêt »².

D'autre part, il n'est pas certain que « la centration de l'éducation sur l'enfant » soit une formule complètement tenable. Elle peut, en effet, laisser croire que l'enfant porte en lui-même les fins de sa propre éducation et que celle-ci doit lui être entièrement subordonnée. Or, nous l'avons vu, l'enfant vient au monde infiniment pauvre et il ne peut se développer que parce qu'il bénéficie d'un environnement stimulant et de l'inscription dans une culture. Attendre ses demandes, se soumettre à ses besoins, ne lui proposer que ce qu'il veut bien faire et que ce qu'il est déjà capable

¹ Édouard Claparède (1873-1940) : médecin et psychologue, il fonde en 1912 le premier « institut de sciences de l'éducation » à Genève. Grand admirateur de Jean-Jacques Rousseau, il considère que l'éducation doit se fonder sur la connaissance de la psychologie de l'enfant : en comprenant comment l'enfant apprend et grandit, on peut en déduire des lois qui doivent guider l'éducateur (loi du besoin, loi de l'extension de la vie mentale, loi d'anticipation, loi d'autonomie fonctionnelle, etc.). Il propose ainsi une véritable « révolution copernicienne » en pédagogie : « les méthodes et les programmes doivent graviter autour de l'enfant ». Dans ces conditions, il faut s'acheminer vers une « école sur mesure » et renoncer à un enseignement indifférencié. Inscrit dans un courant très naturaliste, Claparède propose aussi de « diagnostiquer les aptitudes des écoliers » : sa prise en compte de l'enfant le conduit parfois à une vision enfermante de ce dernier.

² MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

de faire, tout cela risque bien de le maintenir dans un état de dépendance, voire dans une vie végétative où, privé d'exigences, il se laissera tomber au plus bas. L'éducation serait ainsi réduite à la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent ; elle entérinerait toutes les formes d'inégalité et laisserait les « petits d'hommes » complètement désarmés, incapables de comprendre ce qui leur arrive, privés de volonté et livrés à leurs caprices comme à toutes les manipulations démagogiques.

[...] L'éducation ne peut échapper aux dérives symétriques de l'abstention pédagogique — au nom du respect de l'enfant — et de la fabrication de ce dernier — au nom des exigences sociales —, qu'en se centrant sur **la relation du sujet au monde**. Sa tâche est de tout mettre en œuvre pour que le sujet entre dans le monde et s'y tienne debout, s'approprie les questions qui ont constitué la culture des hommes, intègre les savoirs que les hommes ont élaborés comme des réponses à ces questions... et les subvertisse par ses propres réponses dans l'espoir que l'Histoire bégaie un peu moins et écarte avec un peu moins d'obstination tout ce qui abîme l'homme. La fin de l'entreprise éducative est là : que celui qui vient au monde soit accompagné dans le monde et entre dans l'intelligence du monde, qu'il soit introduit dans cette intelligence par ceux qui l'ont précédé... introduit mais non façonné, aidé mais non fabriqué. Pour qu'enfin, selon la belle formule que Pestalozzi³ proposa en 1797 — et qui est, finalement, à l'exact opposé du projet de Frankenstein —, il puisse « se faire œuvre de lui-même ».

Questions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

- 1/ Résumez la problématique centrale de ce texte développée par l'auteur, en une quinzaine de lignes.
- 2/ Comment comprenez-vous les « dérives symétriques » dénoncées par P. Meirieu ?
Donnez des exemples pédagogiques issus de l'enseignement général, qui illustrent ces deux écueils. (30 à 40 lignes)
- 3/ Quelles incidences pédagogiques générales vous paraissent résulter du propos de l'auteur ? (20 à 30 lignes)
- 4/ Montrez en quoi l'enseignement spécialisé de la musique est traversé par ces questionnements et quelle pourrait en être l'issue. (30 à 40 lignes)

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.

Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses.

Bon travail, et à bientôt.

³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : disciple de Rousseau, il veut « donner des mains » à l'œuvre de Jean-Jacques afin de « briser les chaînes de l'esprit » et « rendre l'enfant à lui-même et l'éducation à l'enfant ». Il commence à accueillir des enfants pauvres pour leur donner une formation professionnelle. Après la révolution française qu'il admire et qui le fait « citoyen d'honneur », il entreprend d'accueillir et d'éduquer les orphelins de Stans. Il fonde, enfin, à Yverdon un institut qui acquerra une grande notoriété. Sensible à toutes les dimensions de l'éducation — « la tête, le cœur, les mains » — Pestalozzi considère que l'enfant doit être le sujet actif de ses apprentissages ; son principe essentiel est de tout faire pour que l'enfant mette en œuvre lui-même sa propre volonté.

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2015
Commentaire de texte

Edgar Morin, Enseigner à vivre – Manifeste pour changer l'éducation, Domaine du possible, Changer l'éducation, Actes Sud Play Bac, 2014 (pp. 76-92, in chapitre IV : Connaître !).

La réforme de la pensée

Réforme de la pensée et transdisciplinarité

Le mode de pensée ou de connaissance parcellaire, compartimenté, mono-disciplinaire, quantificateur nous conduit à une intelligence aveugle, dans la mesure même où l'aptitude humaine normale à relier les connaissances s'y trouve sacrifiée au profit de l'aptitude non moins normale à séparer. Nous devons penser l'enseignement à partir de la considération des effets de plus en plus graves de l'hyperspécialisation des savoirs et de l'incapacité à les articuler les uns aux autres. L'hyperspécialisation empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout). Or les problèmes essentiels ne sont jamais parcellaires et les problèmes globaux sont de plus en plus essentiels. Nous perdons l'aptitude à globaliser, c'est-à-dire à introduire les connaissances dans un ensemble plus ou moins organisé. Or les conditions de toute connaissance pertinente sont justement la contextualisation, la globalisation.

Connaître, c'est, dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser, et relier pour synthétiser ou complexifier. La prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l'aptitude à relier, l'aptitude à contextualiser, c'est-à-dire à situer une information ou un savoir dans son contexte naturel.

Ces conditions se rappellent à nous d'autant plus que s'ouvre une ère planétaire d'intersolidarité. Ajoutons que la disjonction historique entre les deux cultures, la culture des humanités, qui comportait la littérature, la philosophie, mais surtout une possibilité de réflexion et d'assimilation des savoirs, et la nouvelle culture scientifique, fondée sur la spécialisation et la compartimentation, aggrave les difficultés que nous pouvons avoir à réfléchir sur les savoirs et, là encore, à les intégrer. Ainsi vivons-nous sous l'empire de ce qu'on pourrait appeler un paradigme de disjonction¹. Or il est évident que la réforme de pensée ne vise pas à nous faire annuler nos capacités analytiques ou séparatrices mais à y adjoindre une pensée qui relie.

Contrairement à ce que l'on croit, les enfants font fonctionner spontanément leurs aptitudes synthétiques et leurs aptitudes analytiques, ils sentent spontanément les liaisons et les solidarités. C'est nous qui produisons des modes de séparation et qui leur apprenons à constituer des entités séparées et closes. Les enfants sont obligés d'apprendre au sein de catégories isolantes : l'histoire, la géographie, la chimie, la physique, sans apprendre en même temps que l'histoire se situe toujours en des espaces géographiques et que chaque paysage géographique est le fruit d'une histoire terrestre, sans apprendre que la chimie et la microphysique ont le même objet, mais à des échelles différentes. Nous apprenons aux enfants à connaître les objets en les isolant, alors qu'il faut aussi les replacer dans leur environnement pour les connaître et qu'un être vivant ne peut être connu que dans sa relation avec son environnement, où il puise de l'énergie et de l'organisation.

Un enfant peut très bien comprendre que quand il mange, il accomplit non seulement un acte biologique vital, mais aussi un acte culturel : que cette alimentation a été choisie en fonction de normes que lui ont données sa famille, sa religion... L'enfant est apte à saisir cette complexité du réel alors que souvent l'adulte, formé par l'enseignement académique, ne le peut plus.

¹ Paradigme : principe organisateur occulte de la connaissance

Ce que l'enseignant devrait apprendre, pour pouvoir l'enseigner à l'enfant, c'est un mode de connaissance qui relie. Il ne suffit pas de dire « Il faut relier » pour relier : relier nécessite des concepts, des conceptions, et ce que j'appelle des opérateurs de reliance.

Le système

La première notion ou conception est celle de système. C'est une approche qui a réapparu récemment dans notre connaissance, s'opposant à la conception réductionniste pour qui la connaissance des parties ou des éléments de base suffit pour connaître les ensembles, ceux-ci n'étant finalement que des assemblages, alors qu'ils existent par organisation. [...]

On peut dire que la notion de système, ou encore d'organisation, terme que je préfère, permet de connecter et de relier les parties à un tout et de nous désemparer de connaissances fragmentaires.

La causalité circulaire

Une deuxième notion importante est celle de circularité ou de boucle. Cette notion a été souvent utilisée mais sans être nommée. Quand Pascal disait « Je tiens pour impossible de connaître le tout si je ne connais les parties ni de connaître les parties si je ne connais le tout », il soulignait avec force que la vraie connaissance, c'est une connaissance qui fait le circuit de la connaissance des parties vers celle du tout et de celle du tout vers celle des parties. On peut en donner un exemple familier : quand nous faisons une traduction à partir d'une langue étrangère, nous essayons de saisir un sens global provisoire de la phrase ; nous connaissons quelques mots ; nous regardons dans le dictionnaire ; les mots nous aident à envisager le sens de la phrase, laquelle nous aide à fixer le sens des mots, à les faire sortir de leur polysémie pour leur donner un sens univoque. Par ce circuit nous arrivons, si nous y réussissons, à avoir la bonne traduction.

[...]

La dialogique

Une troisième notion que j'appelle la dialogique peut être considérée comme l'héritière de la dialectique. J'entends « dialectique » non pas à la façon réductrice dont on comprend couramment la dialectique hégélienne, à savoir comme un simple dépassement des contradictions par une synthèse, mais comme la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes.

C'est l'association complémentaire des antagonismes qui nous permet de relier des idées qui se rejettent l'une l'autre, comme par exemple l'idée de vie et de mort. [...]

Le principe hologrammatique

Quatrième notion enfin, celle que j'appelle principe hologrammatique. Il signifie que dans un système ou dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout, mais le tout se trouve dans la partie. Non seulement l'individu est dans une société mais la société est à l'intérieur de lui puisque dès sa naissance, elle lui a inculqué le langage, la culture, ses prohibitions, ses normes. [...]

La pensée complexe

Il ne s'agit pas de détruire, il s'agit de relier.

EDGAR MORIN

La réforme de pensée, c'est celle qui permet d'intégrer ces modes de reliance. J'appelle cela pensée complexe, mais je me hâte de dire qu'il y a un malentendu sur le mot : certains, en entendant sans cesse le mot complexe autour d'eux, me disent « Vous voyez comme vos idées progressent ». Je leur réponds qu'ils se trompent car tel qu'on l'emploie ou tel qu'on croit le comprendre le terme sert à indiquer la confusion, l'embarras et l'incapacité que l'on a à décrire. Alors que ce que j'appelle la pensée complexe, c'est celle qui veut surmonter la confusion, l'embarras et la difficulté de penser à l'aide d'une pensée organisatrice : séparatrice et reliante.

[...]

Nous sommes de nouveau dans la boucle des causalités : la réforme de pensée nécessite une réforme des institutions qui nécessite elle-même une réforme de pensée. Il s'agit de transformer ce cercle vicieux en circuit productif. La condition est que puisse apparaître quelque part une déviance fructueuse qui permette d'essaimer et de devenir une tendance. [...]

Apprendre à apprendre

Il faut *apprendre à apprendre*, c'est-à-dire apprendre, à la fois en séparant et reliant, analysant et synthétisant :

- à considérer les objets non plus comme des choses, closes sur elles-mêmes, mais comme des systèmes communiquant entre eux et avec leur environnement, cette communication faisant partie de leur organisation et de leur nature même ;
- à dépasser la causalité linéaire « cause effet » pour apprendre la causalité mutuelle, interrelationnelle, circulaire (rétroactive, récursive), les incertitudes de la causalité (pourquoi les mêmes causes ne produisent pas toujours les mêmes effets) ;
- à saisir le défi de la complexité qui nous vient de tous les domaines de la connaissance et de l'action, et le mode de penser apte à répondre à ce défi.

Un tel mode de penser nécessite l'intégration de l'observateur dans son observation, c'est-à-dire l'examen de soi, l'autoanalyse, l'autocritique. L'autoexamen devrait être enseigné dès le primaire et tout au long de celui-ci : on étudierait comment les erreurs ou déformations peuvent survenir dans les témoignages les plus sincères ou convaincus ; la façon dont l'esprit occulte les faits qui gênent sa vision du monde ; comment la vision des choses dépend moins des informations reçues que de la façon dont est structuré le mode de penser.

La réforme de pensée et l'éthique

Il est très important de parler des conséquences éthiques que la boucle des connaissances peut entraîner. En effet, morale, solidarité, responsabilité ne peuvent être dictées in abstracto ; on ne peut pas les faire ingurgiter à des esprits comme on gava les oies par un entonnoir. Je pense qu'elles doivent être induites par le mode de pensée et par l'expérience vécue. [...]

Qu'est-ce qui détruit la solidarité et la responsabilité ? C'est la dégradation de l'individualisme en égoïsme, c'est simultanément le mode compartimenté et parcellaire dans lesquels vivent non seulement les spécialistes, techniciens, experts, mais aussi ceux qui sont compartimentés dans les administrations et les bureaux. Si nous perdons de vue le regard sur l'ensemble, celui dans lequel nous travaillons et bien entendu la cité dans laquelle nous vivons, nous perdons ipso facto le sens de la responsabilité ; tout au plus nous avons un minimum de responsabilité professionnelle pour notre petite tâche. [...] Tant que nous n'aurons pas essayé de réformer ce mode d'organisation du savoir, qui est en même temps un mode d'organisation sociale, tous les discours sur la responsabilité et sur la solidarité seront vains.

La réforme de la pensée peut réveiller les aspirations et le sens de la responsabilité inné en chacun de nous, faire renaître le sentiment de solidarité qui se manifeste peut-être plus particulièrement chez certains, mais qui est potentiel en tout être humain. La réforme de pensée et la réforme de l'enseignement ne sont pas les seuls éléments qui peuvent agir en ce sens mais elles représentent un élément constitutif essentiel.

Une deuxième conséquence importante du point de vue éthique, c'est que la pensée transdisciplinaire nous incite à l'éthique de la compréhension. Un être humain est une galaxie ; il possède sa multiplicité intérieure. Il n'est pas le même à tout moment de son existence ; il n'est pas le même en colère, il n'est pas le même quand il aime, il n'est pas le même en famille, il n'est pas le même au bureau, etc. Nous sommes des êtres de multiplicité en quête d'unité et les phénomènes de dédoublement et de triplement de personnalité, considérés comme cas pathologiques, sont en fait l'exagération de ce qui est normal.

Nous sommes multiples et susceptibles de dériver au cours des événements, des hasards, des circonstances. [...]

C'est la tendance à la réduction qui nous prive de la compréhension : entre les peuples, entre les nations, entre les religions. C'est elle qui fait que l'incompréhension règne au sein de nous-mêmes, dans la cité, dans nos relations avec autrui, au sein des couples, entre parents et enfants.

Sans la compréhension, il n'y a pas de vraie civilisation, mais barbarie dans les relations humaines. Nous sommes encore barbares par incompréhensions. [...] Dans nos pays dits civilisés, les conséquences éthiques d'une réforme de pensée seraient incalculables. C'est pour cela qu'effectivement nous nous rendons compte que la réforme de pensée porte en elle des virtualités qui dépassent la réforme de l'éducation elle-même.

La réforme de pensée conduit à une réforme de vie elle-même nécessaire au bien vivre.

Questions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

1/ Dans le texte d'Edgar Morin « La réforme de la pensée » dont nous vous proposons de larges extraits, choisissez un passage qui fait particulièrement sens pour vous ; justifiez votre choix, reformulez et développez ce propos.

D'autre part, quel passage vous paraît au contraire peu ou pas suffisamment éclairci et mériterait selon vous d'être davantage argumenté et approfondi ? Justifiez votre choix et proposez un développement de ce propos.

2/ Edgar Morin propose ici plusieurs concepts, « opérateurs de reliance », pouvant concourir à la « réforme de la pensée ».

Prenez appui sur quelques concepts (1 à 3) et puisez dans votre vécu d'élève (de l'enseignement général ou spécialisé) pour illustrer ces idées – parce qu'elles ont été ou justement n'ont pas été à l'œuvre ; développez vos propos en tentant de montrer en quoi ces concepts peuvent être opérants sur le terrain.

3/ Selon vous, en quoi les réflexions d'Edgar Morin entrent-elles en résonance avec les grandes questions et débats qui traversent aujourd'hui l'enseignement de la musique ? Illustrez et argumentez vos propos.

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.

Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de limiter la longueur de vos réponses pour que l'ensemble tienne sur une copie double. Et veillez à un équilibre relatif entre les longueurs de vos trois réponses.

Bon travail, et à bientôt.

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2016
Commentaire de texte

Britt-Mari BARTH¹ (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux savoirs*, Retz (pp. 197 – 208)

L'extrait qui vous est proposé ci-dessous est issu de la conclusion du dernier ouvrage de Britt-Mari Barth. Il y est fait un certain nombre de références à des chercheurs en Sciences de l'Éducation qui ont marqué ces dernières décennies, sur lesquelles il n'est pas nécessaire d'avoir de connaissances pour répondre aux questions suivantes.

Questions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

1/ Composez un résumé qui mette en valeur les idées principales du texte.

2/ Parmi les idées développées ici par Britt-Mari Barth, choisissez-en une qui vous tient particulièrement à cœur, ou au contraire contre laquelle vous voudriez vous positionner ; reformulez-là à votre manière et discutez-là en tentant de développer des points de vue différents.

3/ Dans la liste « des habitudes cognitives » et « des attitudes et des valeurs », choisissez deux ou trois items et illustrez les à travers des exemples tirés de votre expérience d'élève ou de professeur dans l'enseignement général et musical. Vous devrez développer au moins un exemple pris dans l'enseignement artistique spécialisé. Tentez d'être le plus précis possible dans vos descriptions et vos analyses.

4/ Le titre de la dernière partie s'intitule « Apprendre et vivre ensemble dans une culture commune ».

Dans la continuité du texte, comment imagineriez-vous développer cette idée ?

Quelles propositions pourriez-vous faire pour la travailler au sein d'un conservatoire ?

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.

Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

**Merci de veillez à un équilibre relatif entre les longueurs de vos quatre réponses.
(1 à 2 pages par question, soit 2 copies doubles au maximum)**

Bon travail et à bientôt.

¹ **Britt-Mari Barth** est professeure émérite à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris. Ses travaux portent sur le processus *enseigner-apprendre*, notamment sur le rôle de l'enseignant dans la médiation socio-cognitive des apprentissages. Traduite en huit langues, elle est l'auteure de trois ouvrages : *L'Apprentissage de l'abstraction*, *Le Savoir en construction* et *Élève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux savoirs*.

Au nom de quoi transformer nos pratiques pédagogiques ?

[...] Quand on construit son savoir, on construit sa personne, son identité. De fait, les connaissances sont inséparables de la capacité d'agir, de créer, et de participer à l'évolution d'une société. On ne peut donc pas faire l'économie du savoir. Mais il n'y a pas de savoir sans intention d'apprendre. L'enjeu de l'école devient alors *l'adhésion des élèves* à ce projet, lequel peut donner sens à leur vie en leur permettant de contribuer à une société au lieu de s'en exclure.

Quelles perspectives ?

Nous vivons aujourd'hui une mutation technologique et sociétale à nulle autre pareille, une révolution portée par le numérique, la culture multimédia : Internet, les réseaux sociaux, les smartphones, les tablettes multimédias... C'est un monde de l'hyperinformation – n'importe quelle donnée semble accessible en un clic ! -, mais aussi de la désinformation et de l'information manipulée. L'enseignement et l'apprentissage s'en trouvent modifiés : le tableau blanc interactif² est devenu la norme dans certains pays, l'e-learning commence à entrer dans nos mœurs...

Les élèves ont également changé, inévitablement influencés dès leur prime jeunesse par cette cyberculture. Ils ne viennent plus à l'école avec les mêmes attentes – et l'école ne peut pas ignorer ce fait. Issus de la génération Y³, « *digital natives* », ils sont experts en nouvelles technologies. Extrêmement rapides, ils zappent d'une information à l'autre, ils font du « *parallel processing* », mais leur capacité à structurer et à approfondir un sujet pourrait en souffrir. Ils ont l'habitude d'être en communication constante avec « le monde » grâce aux réseaux sociaux, communiquent au delà des frontières, et maîtrisent parfaitement les univers virtuels. Il y a un rapport nouveau à l'autorité, au savoir et à l'apprentissage ; élèves et professeurs ont accès aux mêmes informations.

Les mutations actuelles de notre société laissent penser que la nature de l'enseignement et de la formation va être amenée à changer radicalement. Les scénarios pédagogiques ici présentés s'inscrivent comme une étape dans ce processus en cours. Ils témoignent d'une rupture avec l'enseignement traditionnel, et manifestent une évolution de la compréhension des rôles des élèves et de l'enseignant dans le processus enseigner-apprendre. Mettre les nouveaux outils numériques au service des apprentissages peut participer pleinement à la modification des pratiques pédagogiques : c'est encourager l'interactivité, c'est redéfinir la place des apprenants et les rendre conscients de leur rôle d'acteur, c'est rétablir confiance et motivation chez eux comme chez leurs enseignants. Former les enseignants et les apprenants à bien se servir de ces outils favorise l'accès au savoir et contribue à diminuer les inégalités sociales face aux apprentissages scolaires.

Qu'est-ce qui a évolué dans nos manières de comprendre l'apprentissage ?

Au-delà même de ces mutations qui demeurent des moyens, non des finalités en soi, qu'est-ce qui a évolué dans nos manières de comprendre l'apprentissage ?

Ce que je retiens d'abord, c'est que nous n'apprenons pas seuls. Nous apprenons par l'interaction, avec les autres et avec les outils de pensée que la culture – notre environnement – nous rend accessibles. La qualité de ces interactions dépend de la qualité de la situation – avec qui et avec quoi nous pensons – et de la manière dont nous apprenons. Elle dépend également de l'image que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à participer à ces interactions, voire à y contribuer de façon créative. C'est surtout par l'affectif que l'engagement cognitif⁴ et la motivation vont être

² Le tableau blanc interactif (TBI) est un tableau sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur et le contrôler directement du tableau à l'aide d'un crayon-souris, et pour certains types de tableaux, avec les doigts.

³ En France, l'expression « Génération Y » désigne les personnes nées entre 1978 et 1994 ; cette appellation viendrait du « Y » que trace le fil de leur baladeur sur leur torse.

⁴ Qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances.

suscités, sans cette implication, l'apprentissage n'aura pas lieu. Dans un tel contexte, le « médiateur » joue donc un rôle essentiel, que ce soit au sein de la famille, à l'école, au travail, dans la société en général. C'est lui qui va mettre en place et solliciter une « culture » qui stimule et soutient ces interactions, qui s'ajuste à la diversité et qui va offrir la médiation nécessaire pour que chacun puisse s'engager et y trouver les outils dont il a besoin. On est, en effet, passé de la *transmission* à la *transaction*, pour viser la *transformation*.

Je reviens à Vygotski et Bruner : « Chaque fonction du développement culturel apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme une activité collective, sociale, puis comme une activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant⁵ » ; « Il n'est donc plus possible de baser une théorie du développement sur le modèle de l'enfant isolé, et il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques⁶ sans spécifier les formes d'interaction qui permettent des rencontres avec eux.⁷ »

Porter un autre regard sur le savoir qui se construit

Une telle façon de comprendre l'apprentissage comme « des rencontres » avec le savoir, dans une « activité conjointe », est un cadre théorique fécond permettant de soutenir notre approche : les apprenants sont accompagnés par quelqu'un de plus expérimenté qui les écoute et offre un cadre de référence et un langage pour interpréter ces « rencontres ». Il les initie aux modes de pensée, aux questions et aux outils spécifiques de chaque domaine de connaissance. Cependant, ce cadre théorique peut poser problème dans le cadre des pratiques pédagogiques qui prévalent dans le contexte scolaire actuel.

Dans la classe « ordinaire », il n'y a pas l'idée d'une telle communauté dont l'*attention conjointe* et la *concertation mutuelle* sont le fondement. La théorie prédominante est que chaque élève apprend individuellement et c'est à lui seul qu'incombe la responsabilité de « suivre » et de « comprendre » le cours. Dans une telle optique, les enseignants n'auraient donc pas à se préoccuper des *conditions de participation* des élèves ; ils n'ont pas à construire d'*outils d'analyse communs*, ou à gérer un quelconque *accompagnement* dans le processus même de compréhension. Pourtant, c'est cette médiation-là qui permet de rendre le sens accessible aux élèves, par des situations variées et multiples.

Dans notre perspective, l'activité des élèves en elle-même n'est pas suffisante, c'est l'interaction qui permet aux apprenants de formuler et de préciser leur pensée et d'y revenir par « un retour réflexif » pour l'ajuster. Jerome Bruner nous rappelle l'importance de ce retour métacognitif. La langue, notamment la langue écrite, impose des contraintes, certes, mais, comme David Olson⁸ l'a montré, une fois comprises, elles peuvent se transformer en ressources pour formuler et faire évoluer la pensée. Ce processus n'est pas spontané, « le bon enseignement précède le développement » nous dit Vygotski, qui nous rappelle également que le fonctionnement cognitif n'est pas inné.

Porter un autre regard sur l'élève qui apprend

⁵ L. VYGOTSKI (1998), *Pensée et langage*, La Dispute, Paris (version originale 1934)
Psychologue biélorusse, puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. (1896-1934)

⁶ La sémiotique est la théorie générale des signes dans toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations ; théorie générale des représentations, des systèmes signifiants.

⁷ J. BRUNER (2011), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.

Docteur en psychologie, pionnier de la révolution cognitive, mouvement qui a donné naissance aux sciences cognitives (1915-2016)

⁸ D. OLSON David Olson est professeur de psychologie appliquée à l'institut Ontario de recherche en éducation de l'université de Toronto. C'est un psychologue mondialement connu, en particulier pour ses travaux sur la culture écrite et ses implications cognitives. David R. Olson, de citoyenneté canadienne, est né en 1935.

Dans une interaction qui est structurée, avec des attentes mutuelles clarifiées et des rôles consentis, l'enseignant et les élèves – et les élèves entre eux – peuvent s'exprimer et coopérer pour réaliser ensemble une tâche. La relation de confiance peut ensuite évoluer dans la dynamique relationnelle de cette activité commune. C'est l'enjeu le plus important, car l'activité cognitive émerge dans ces espaces relationnels.

Une attention conjointe est ainsi maintenue vers un but précis, qui est d'élaborer le sens des savoirs disciplinaires. Progressivement, les apprenants ainsi formés deviennent conscients de la démarche cognitive ; ils l'adoptent consciemment et ils développent une plus grande capacité d'agir de façon autonome et de prendre plus de responsabilité dans leurs apprentissages. L'expérience positive leur donne par la suite une plus grande confiance pour prendre des initiatives, pour proposer eux-mêmes des interprétations, des exemples, des questions. Ils comprennent que les questions sont aussi importantes que les réponses.

Par la médiation de l'enseignant, les élèves acquièrent ainsi des outils de pensée qui deviennent des habitudes cognitives intégrées, disponibles pour interpréter et communiquer leurs expériences. *Apprendre* devient *apprendre à se servir d'outils intellectuels*, notamment les concepts clés de chaque discipline. Les apprenants peuvent sortir de ce « monde sur papier », ce monde abstrait, afin d'être capables de transférer les concepts dans le monde réel, de penser par eux-mêmes et avec les autres.

Dans cette perspective, le rôle de médiateur sert de lien entre les apprenants et ce qu'ils ont à apprendre. Il prend la posture de la métaphore du *colibri* d'André de Peretti⁹, qui tient la juste distance « juste ce qu'il faut » : « Il y a présence sans pression, distance sans absence.¹⁰ ». La métaphore de « l'étagère¹¹ » indique bien que le « support » est passager et qu'il peut être retiré au fur et à mesure, quand la construction devient solide. Plutôt que de chercher à diagnostiquer les difficultés particulières de chaque élève, l'enseignant cherche d'abord à impliquer les élèves dans des activités qui vont les rejoindre et qui vont leur permettre d'entrer dans une interaction, avec des personnes aussi bien qu'avec des supports divers prévus – y compris les outils numériques. Il devient alors possible de les observer et de comprendre ce qu'ils comprennent, ou pas, de remarquer de quoi ils peuvent être conscients ou non, afin de guider les incompréhensions autrement. Aucun ordinateur ne peut remplacer l'enseignant qui connaît ses élèves pour déterminer quand il y a incompréhension – et y remédier de façon pertinente. Les *feed-backs* fréquents et les questions élucidantes sont de bons outils pour situer les niveaux de compréhension. À partir de là, il est possible de varier et de personnaliser les supports en fonction des besoins constatés, de choisir des activités individualisées, de proposer des « tutorats » entre élèves forts et faibles, de grouper ensemble les élèves avec des difficultés similaires pour travailler avec l'enseignant ou une autre « ressource humaine », de mettre l'évaluation au service des apprentissages.

Quelles implications pour la pédagogie ?

Tout s'en trouve modifié. Pour l'enseignant, cela change la vision qu'il a des apprenants, sa relation avec eux, sa conception du savoir, l'idée qu'il se fait de l'autorité, de l'évaluation, de la finalité... Il a changé de *paradigme* (système de compréhension qui oriente la pensée, au sens de Thomas Kuhn), il ne se pose plus les mêmes questions, il ne conçoit plus son rôle de la même façon. La question n'est plus de savoir si les élèves sont intelligents, motivés, attentifs, bons élèves, si l'on a

⁹A. de PERETTI, né en 1916 : Ancien élève de l'École Polytechnique, docteur ès-lettres et sciences humaines. Ancien directeur du département de psychosociologie de l'éducation à l'Institut National de Recherche pédagogique, il est l'auteur de nombreuses œuvres scientifiques, pédagogiques, littéraires.

¹⁰ A. De PERETTI (2000), *Pour l'honneur de l'école*, Hachette Éducation, Paris.

¹¹ J. BRUNER, op. cit.

« couvert » le programme, si l'on a distribué les notes selon une courbe gaussienne¹². Les questions concernent plutôt la manière dont on peut utiliser les moyens qui existent (outils intellectuels comme outils matériels, y compris les TICE¹³) pour outiller les élèves à *mieux penser et mieux apprendre* et à apprendre avec plus de *plaisir* : comment on peut les stimuler, leur proposer des défis, leur donner envie d'apprendre... tout en leur donnant *confiance dans leurs propres capacités* ainsi qu'un *sens de la responsabilité* vis-à-vis d'eux-mêmes et des membres du groupe-classe ; comment on peut *favoriser la collaboration*, encourager l'émulation plutôt que la compétition. La motivation – conçue comme une disposition à relever un défi, prendre une initiative, ne pas craindre les erreurs, avoir de la persévérance... - peut ainsi se construire. Le statut des élèves en est modifié. Ils deviennent plus autonomes, ils développent leur capacité d'agir, se voient auteurs de leurs apprentissages et sont plus confiants en eux-mêmes. L'autorité qui règne dans la classe est basée sur la confiance et le respect mutuels, bien que la relation demeure asymétrique : l'enseignant est toujours celui qui maîtrise le savoir et qui a la responsabilité de le transmettre et de l'évaluer ; mais au lieu de l'exposer et de le « contrôler », il met son savoir au service des élèves, afin de les assister dans leurs apprentissages. Les élèves ne se sentent plus comme un récipient qu'il faut remplir, mais comme des personnes dotées de capacités d'apprendre et d'entreprendre. Ils ont droit à l'exploration, aux initiatives, à l'hésitation, à l'erreur... Ils s'exercent à penser ensemble, à formuler une opinion argumentée, à « négocier le sens »... Les réussites progressives renforcent le sentiment de pouvoir agir efficacement, dans un cercle vertueux qui renforce la motivation. [...]

Qu'est-ce qui se développe chez les apprenants ?

Des habitudes cognitives

En donnant aux élèves l'habitude de réfléchir pour apprendre afin d'apprendre à réfléchir – qu'est-ce qui se développe ? Notre regard s'est d'abord penché sur les compétences cognitives. Nous avons pu en observer un certain nombre.

- *Une pensée connaissante*, équipée de « lunettes conceptuelles » dans différentes disciplines qui permettent de mieux discerner les différences et les similitudes, et de comprendre comment les choses sont reliées entre elles, comment le savoir se structure pour former un système cohérent.

- *Une pensée agissante*, qui cherche à comprendre, qui n'est jamais au repos, qui se pose des questions et utilise consciemment les différents modes de pensée pour donner du sens. C'est une pensée qui réagit, qui explore des solutions différentes.

- *Une pensée critique*, qui revient sur les arguments pour les vérifier à la source et qui ne se contente pas de vérités « assénées » [...].

- *Un rapport plus autonome au savoir et à son élaboration*, puisque l'on comprend comment il se construit [...].

¹² La courbe de Gauss est l'une des courbes mathématiques les plus célèbres en statistiques et en probabilités. Pour un échantillon important, il est généralement constaté une courbe en forme de cloche, c'est-à-dire une forte concentration des valeurs autour de la moyenne, puis des valeurs de moins en moins nombreuses aux extrémités de la série.

¹³ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Des attitudes et des valeurs

Cette réflexivité de la part des élèves se retrouve dans les scénarios décrits dans l'ouvrage. Mais autre chose se déroule également. C'est comme si un *curriculum caché*¹⁴ était en train de produire d'autres compétences, d'ordre personnel, qui concernent des attitudes et des valeurs. On peut observer chez les apprenants, quel que soit leur âge :

- *Une plus grande tolérance vis-à-vis de l'altérité* : on apprend à écouter les justifications d'autrui, même si c'est ensuite pour contre-argumenter. On apprend à respecter la compréhension de l'autre en écoutant ses motifs et en essayant de les comprendre sans nécessairement pour autant les partager.

- *Une honnêteté intellectuelle* : on ne peut pas donner de réponses sans les justifier, sans se référer à des sources, sans chercher à apporter la preuve de ce qu'on veut soutenir. On apprend à accepter la critique, à réviser sa pensée.

- *Un goût de connaître* : il peut s'observer à travers les échanges entre les enfants, quand ils argumentent leur compréhension, quand ils veulent et peuvent démontrer pourquoi ils comprennent quelque chose de telle façon et expliquer, parfois avec beaucoup d'ardeur, pourquoi cela fait sens. Quand leurs explications sont reconnues, ils sont fiers de connaître et demandent souvent à recommencer [...].

- *Un sens de l'effort* : les efforts fournis pour arriver à comprendre n'ont d'égal que la satisfaction qui en ressort. Les élèves acceptent de prendre le temps, de renoncer à une gratification immédiate ; ils ne veulent pas abandonner leur recherche et il arrive souvent que la sonnerie dérange [...].

- *Une plus grande confiance en soi* : pouvoir distinguer ce que l'on sait de ce que l'on ne sait pas, comprendre comment le savoir se construit et comment on peut en savoir plus donnent confiance en soi. Comprendre que la construction de son savoir peut continuer toute la vie, qu'il n'est jamais trop tard, rend confiant et donne espoir [...].

- *Une prise de conscience qu'on peut être responsable* de son propre apprentissage, qu'on peut exercer un certain contrôle sur sa propre pensée. Cela peut s'observer quand les élèves, de leur propre initiative, réutilisent les outils dans une autre matière ou pour un travail personnel.

- *Un sentiment d'appartenance et de citoyenneté* : chacun apporte sa contribution à un projet d'apprentissage commun ; on apprend à s'entraider pour trouver la solution, la coopération devient plus importante que la compétition et la solidarité peut se développer. [...]

¹⁴ Selon Philippe Perrenoud, l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce. Il distingue différentes variantes du curriculum (*i.e.*, programme) (formel, réel, caché) qui permettent de mieux comprendre l'inscription sociale du métier d'élève. Le *curriculum formel* est celui des programmes officiels appliqués par les enseignants ; le *curriculum réel* est le travail réellement réalisé par les élèves, une fois qu'il a été organisé par l'enseignant qui tient compte de diverses contraintes ; le *curriculum caché* étant enfin ce que les élèves doivent faire pour réussir, sans que cela soit explicitement annoncé par l'institution ou les enseignants. Les élèves d'origine populaire essaient de décoder, de s'approprier ce *curriculum* caché qui provient souvent d'une culture autre que la leur. Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement.

Apprendre et « vivre ensemble » dans une culture commune : une visée éthique

Dans la perspective « d'apprendre ensemble », c'est tout le processus enseigner-apprendre qui se trouve transformé. C'est une autre vision qui le sous-tend, une autre théorie d'apprentissage qui le guide. Il est possible de commencer progressivement à changer de démarche afin de constater que la posture suit, presque automatiquement, une fois que la dynamique interactionnelle s'installe. Le premier pas que les enseignants doivent faire consiste à se questionner sur ce qui engage leurs élèves pour mieux apprendre et sur des formes d'évaluation qui valorisent ce qu'ils savent.

Face aux défis nouveaux qui marquent notre temps, les élèves ont besoin de se sentir en confiance pour apprendre. Ils doivent, à long terme, être amenés à percevoir et à concevoir les problèmes fondamentaux et globaux, être ouverts aux savoirs de toutes les disciplines, savoir coopérer et inventer ensemble, maîtriser les technologies nouvelles et, surtout, apprendre à mobiliser les connaissances qui seront requises face à de nouveaux problèmes au moment où ceux-ci se poseront.

Il faut donc savoir « relier les connaissances », dans le sens d'Edgar Morin, percevoir des liens nouveaux ; cela demande une pensée curieuse, audacieuse, créative et innovante. [...]

Formation à l'enseignement de la Musique
Concours d'entrée – Septembre 2017
Commentaire de texte

Michel FABRE, « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, pp. 99-126.

Extraits

[...]

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Ce questionnement exige, au préalable, de clarifier le statut épistémologique de la pédagogie. Ce que tente Émile Durkheim¹, dès les débuts de « la » science de l'éducation, du haut de sa chaire de la Sorbonne où il succède à Ferdinand Buisson². Cette analyse s'avère incontournable en ce qu'elle déploie un réseau conceptuel qui permet de penser le propre de la pédagogie³. [...]

Le triple sens de pédagogie

La réflexion de Durkheim part de l'idée d'éducation. L'éducation est l'action exercée par une génération donnée sur les générations suivantes, celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Celui qui excelle déploie un « art », l'art de l'éducateur. On dira de lui qu'il est un bon « pédagogue » ou encore un éducateur « chevronné ». Un art, dit Durkheim, « est un système de manières de faire qui sont ajustées à des fins spéciales et qui sont le produit, soit d'une expérience traditionnelle communiquée par l'éducation, soit de l'expérience personnelle de l'individu ». Pour Durkheim, un instituteur, par exemple, ne naît pas « pédagogue » mais le devient, soit par sa formation pratique en École normale, soit par son expérience professionnelle. C'est que l'art exige « le contact avec les choses sur lesquelles doit s'exercer l'action et en agissant soi-même ». L'art relève donc de la pratique, de l'action et non de la théorie de cette action. Sans doute la réflexion peut-elle venir l'éclairer mais il peut aussi bien ne se nourrir que de routines. De toute façon, l'art engage, à la rigueur, une réflexion en action mais non une réflexion sur l'action.

Le deuxième niveau de sens concerne précisément la pédagogie comme réflexion sur l'action éducative. Ainsi entendue, la pédagogie n'est plus une raison pratique mais une théorie. Non plus une manière de pratiquer l'éducation mais une manière de la concevoir. Alors que l'art de l'éducateur pouvait relever seulement de la routine ou de la tradition, il s'agit bien ici de théorie éducative, d'élaboration intellectuelle spécifique, souvent d'ailleurs en rupture avec les traditions. Si l'éducation est de toujours, la réflexion pédagogique ne surgit que lorsque précisément la routine ou la tradition apparaissent en défaut et que l'innovation est requise.

Cette réflexion pédagogique peut se formaliser en doctrine. Durkheim évoque ainsi la pédagogie de

¹ Emile Durkheim (1858-1917), est un sociologue français considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne.

² Ferdinand Buisson (1841- 1932), fut l'un des principaux créateurs de l'école publique gratuite, laïque et obligatoire. Nommé en 1879 par Jules Ferry à la direction de l'enseignement primaire, où il restera dix-sept ans, F. Buisson présidera aussi la Ligue de l'enseignement et la Ligue des droits de l'homme. Acteur central, quoique discret, du dispositif républicain, il est aussi porteur d'une philosophie et d'un idéal démocratique qui animent son projet éducatif. F. Buisson rédigea un immense Dictionnaire de pédagogie

³ L'article « Pédagogie » paraît dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson en 1911.

Rabelais, de Rousseau, de Pestalozzi⁴. C'est le troisième sens du terme. Ici la réflexion sur l'action s'adosse à un ensemble plus ou moins composite de propositions à la fois métaphysiques, éthiques, et pragmatiques. C'est le niveau du discours pédagogique tel que l'analyse Olivier Reboul (1984), Daniel Hameline (1986), Nanine Charbonnel (1988) ou Alain Vergnoux (2000).

Dürkheim distingue donc rigoureusement trois sens de la notion de pédagogie : la pédagogie comme art de l'éducateur, la pédagogie comme réflexion sur l'action éducative et enfin la pédagogie comme doctrine éducative. Pour Dürkheim, c'est le deuxième niveau de sens qu'il faut privilégier. La dimension réflexive s'avère la plus éclairante : la pédagogie « consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation ».

[...]

Tous les grands pédagogues, remarque Dürkheim, « sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains » et qui s'efforcent de faire table rase du passé pour construire du nouveau. C'est que la pédagogie est tout entière tendue entre routine et innovation. Et son effort théorique a précisément pour effet de faire apparaître comme obsolètes les pratiques les plus éprouvées. C'est pourquoi ce qu'on appelle « pédagogie traditionnelle », ne désigne toujours qu'un rebut ou un repoussoir. [...]

La pédagogie se tourne vers l'avenir puisqu'elle vise un progrès possible.

Caractériser les disciplines praxéologiques⁵ s'avère pourtant malaisé tant qu'on laisse fonctionner le couple théorie/pratique, lequel semble renvoyer toujours à l'opposition d'une science pure et d'un pur agir sans penser. C'est pourquoi Dürkheim cherche un intermédiaire entre l'art et la science et forge ce monstre conceptuel de « théorie-pratique ».

La pédagogie, comme la politique, la stratégie ou encore la médecine (celle du médecin de famille plutôt que celle du spécialiste), n'est pas un art, c'est une théorie, mais une théorie qui a pour fonction d'orienter l'action. Nous avons bien affaire – dit Dürkheim – à des « combinaisons d'idées » et non à des « combinaisons d'actes », ce qui rapproche la pédagogie de la science. Mais ces « combinaisons d'idées » sont toutes voisines des actes qu'elles ont pour fonction d'orienter, ce sont « des programmes d'action », ce qui rapproche la pédagogie de l'art. La pédagogie est donc une « théorie-pratique », une activité théorique orientée vers l'action. Bref, la science est de l'ordre du savoir comprendre ou expliquer, l'art relève du savoir-faire sur le faire qui est en même temps un savoir pour faire.

[...]

Quel est finalement le statut de la pédagogie comme « théorie-pratique » ? L'éducation est de toujours mais la nécessité de la pédagogie n'apparaît que lorsque l'éducation fait problème. Le Moyen Âge – cette époque de conformisme – n'en avait pas besoin. Au contraire, les sociétés modernes, à évolution rapide, créent de l'obsolescence et secrètent des crises à répétition. La pédagogie devient donc aujourd'hui « une fonction continue ». Quand tout change, une éducation « machinale » n'est plus possible. La pédagogie est donc « la force antagoniste de la routine », ce qui permet de lever les obstacles « aux progrès nécessaires ».

[...]

⁴ Pestalozzi (1746-1827) est un pédagogue éducateur et penseur suisse, pionnier de la pédagogie moderne, connu pour avoir cherché à appliquer les principes de l'Émile de Rousseau.

⁵ La praxéologie (de *praxis*) est une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine, l'action étant le point de départ et le point d'arrivée de l'investigation.

La pédagogie, entre le problème et l'épreuve

La pédagogie est donc une réflexion prudente, non scientifique, sur les pratiques éducatives, en vue de les améliorer. Cette idée de prudence oblige cependant à repenser la « théorie-pratique » en prenant au sérieux le trait d'union. Quel type de lien faut-il poser entre la pratique éducative et la réflexion sur cette pratique et quel savoir peut bien résulter de cette dialectique ?

La réflexion pédagogique comme enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique

Soucieux de la démarquer de l'art du pédagogue, Dürkheim tire la pédagogie du côté de la théorie sans souligner assez que la réflexion ne peut aller ici sans réflexivité. S'il ne suffit pas d'enseigner ou d'éduquer pour se dire pédagogue, inversement, peut-on faire de la pédagogie sans enseigner ou éduquer soi-même ? Comme le souligne Jean Houssaye (1994), c'est bien la même personne qui doit pratiquer et théoriser. On peut donc disposer les candidats pédagogues sur un continuum, de part et d'autre d'une position centrale, qui définirait « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne ». À une extrémité, les théoriciens sans pratique (Montaigne, Rabelais, Rousseau...), à l'autre, les humbles praticiens, chevronnés sans doute, mais sans théorie. Au centre, Pestalozzi, Freinet, Decroly par exemple !

Quelles sont les implications de cet enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique ? Le pédagogue, disons-nous, est engagé dans une conjoncture qui l'englobe et dont il doit pourtant se mettre à distance pour pouvoir tracer avec prudence la ligne juste. Cette dialectique s'ouvre au rapport complexe entre le dire et le faire. Certes – et Meirieu a raison de le souligner – le dire du pédagogue est souvent en décalage avec son faire : il ne dit pas toujours ce qu'il fait et il lui arrive de dire ce qu'il ne fait pas. Mais en même temps, cette relation au faire est porteuse d'un principe de réalité. Elle découvre les résistances à l'entreprise éducative (Meirieu, 1995) : l'épreuve du réel par rapport aux utopies, le sens de l'événement par rapport à la planification, la rencontre de l'autre en sa singularité.

On pense bien sûr aux résistances de l'élève. Le sérieux de la pédagogie est de les prendre en compte. Par exemple, c'est bien le désintérêt initial des élèves pour la littérature ou la philosophie qu'il faut travailler, comme le soulignent les jeunes stagiaires de l'IUFM donc Davaisse et Rochex (1998) publient les mémoires professionnels. Comment enseigner la philosophie à ses élèves de F6⁶ qui conçoivent ce type de réflexion comme anormal, voire pathologique ? Peut-on ignorer ce positionnement et faire semblant d'enseigner ? Y a-t-il d'autres alternatives que de leur montrer que leur expérience de vie contient déjà des germes de réflexion philosophique et qu'elle appelle cette réflexion ? Mais le travail sur les résistances de l'autre emmène inévitablement le pédagogue à avouer et à travailler ses résistances propres (Fleury, 1996). Comme nous l'enseigne Rousseau au livre III de *L'Émile*, le pédagogue est celui qui accepte de se laisser interpellé par l'élève indocile et même « dyscole⁷ » pour tirer les leçons de l'échec de la leçon. L'inventivité pédagogique est à ce prix. Si Émile ne veut plus de nos discours, essayons une leçon de choses ! L'interpellation mutuelle de la théorie et de la pratique suppose donc un travail sur soi, car les résistances au changement sont d'abord en soi. Peut-on espérer faire changer les autres si on ne change pas soi-même ? Peut-on faire croître psychiquement sans croître soi-même ? demandait Bachelard. Ce que Meirieu nomme le « moment pédagogique » décrit bien cette interpellation du maître par l'élève, interpellation qui renvoie le maître questionner son rapport au savoir, à sa discipline et plus généralement son rapport au métier.

On entre donc en pédagogie par une interpellation éthique : par la sollicitude pour l'élève. C'est que la prudence relève à la fois de la tactique et de l'éthique. Comme l'avait bien vu Aristote, elle a

⁶ Baccalauréat technologique (chimie de laboratoire).

⁷ Dont le comportement est difficile à vivre ; qui est de tempérament morose.

trait non à la fabrication (à la *poiesis*) mais bien à la *praxis*. Dans le monde de la *praxis*, on ne peut séparer la réflexion sur les fins de la délibération sur les moyens.

La prudence pédagogique ne saurait donc avoir la neutralité d'une simple habileté puisqu'elle repose tout entière sur le postulat d'éducabilité, lequel n'est ni théorique ni pragmatique mais bien d'ordre éthique. Poser toute l'intelligence en un marmot, selon l'expression d'Alain, constitue un pari (Hanoun, 1996) dans lequel l'optimisme de la volonté commande au pessimisme de l'intelligence.

À tirer les leçons de ce moment durkheimien et à penser jusqu'au bout la dialectique théorie-pratique, on est amené à concevoir la pédagogie comme une expérience. Gadamer⁸ (1976) proposait de distinguer, dans l'expérience, l'expérientiel et l'expérimental. L'expérimental renvoie à la dimension rationnelle de l'expérience dans laquelle un problème est traité et si possible résolu, cette solution devenant par là même, objectivable, répétable et capitalisable. Mais plus fondamentalement, l'expérience est mienne, subjective et singulière. Elle enveloppe un *pathos* irréductible et renvoie à une épreuve. Selon le mot d'Eschyle, on ne s'y instruit que par la souffrance. En effet, dans l'expérience ainsi entendue, on ne progresse qu'en remaniant ses représentations et ses identifications, voire en revenant de ses erreurs et en faisant le deuil de ses illusions premières. La théorie-pratique de Dürkheim participe de ce moment où ces deux dimensions de l'expérimental et de l'expérientiel s'articulent sans se confondre. La pédagogie est bien cette aventure singulière à partir de laquelle je réfléchis et en même temps un essai, une innovation, que je prétends objectivable et transposable. Disons qu'en pédagogie, il faut penser l'articulation de l'objectif et du subjectif, du problème et de l'épreuve.

Un savoir pédagogique est donc un savoir d'expérience, au sens plein du mot, le savoir de qui a résolu un problème en surmontant une épreuve.

[...]

La pédagogie est bien quête de sens dans cet espace, recherche d'équilibre entre expression, signification et références, sans espoir de trouver jamais une solution miracle. La pédagogie est cheminement, valse hésitation sur les trois dimensions du sens : tantôt privilégiant la signification des savoirs au détriment de la référence ou de l'expression ; tantôt privilégiant l'utile quel qu'en soit le prix ; tantôt enfin se centrant sur l'expression, sur le désir de l'élève en reléguant à l'arrière-plan tout autre questionnement. Le triangle du sens vaut comme tableau de bord et carte des dérives possibles, d'ailleurs inévitables. Dans cette quête, la question du sens pour les élèves rejailit toujours en question de sens pour le maître et finalement en question d'identité professionnelle et personnelle. C'est pourquoi Gadamer a raison de distinguer les deux sens de l'expérience qui sont ici à concevoir comme le recto et le verso d'une même réalité : le sens du problème et celui de l'épreuve. Il faut décider d'entrer en pédagogie et s'y tenir. Si le problème pédagogique surgit sur un horizon d'allant de soi, le « moment pédagogique » survient quand le maître refuse tout faux-fuyant (l'indocilité, l'inculture des élèves, leur démotivation, voire l'incurie du système) pour prendre à bras le corps la situation telle qu'elle est, les élèves tels qu'ils sont. Non certes pour en rester là mais pour provoquer un changement réel ici et maintenant. La publication des mémoires professionnels des enseignants débutants témoigne de cette mise en question de soi et de ses certitudes en fonction d'un principe de réalité mobilisateur : même quand ils ont manifestement tort, les élèves ont – d'un certain point de vue – toujours raison puisqu'il faut bien « faire avec » pour les emmener plus loin ou plus haut. Cela exige bien des révisions : rompre avec l'image du bon élève que l'on a été, renoncer à enseigner comme nos maîtres nous ont enseignés. Et des efforts aussi pour ne pas céder aux tentations de la facilité : ne pas sacrifier sa discipline sur l'autel de la pédagogie, ne pas séparer les méthodes des savoirs, ne pas abandonner le culturel à l'utilitaire.

[...]

⁸ Philosophe allemand, disciple de Heidegger.

Des savoirs multiples aux statuts hétérogènes

C'est bien souvent en essayant de changer les choses qu'on parvient le mieux à les connaître. La pédagogie serait donc susceptible de produire des savoirs sur les élèves, sur les dispositifs, sur le maître et sur l'institution. Ce seraient des savoirs hétérogènes : pragmatiques, politiques, herméneutiques⁹ et critiques.

Dans l'expérience pédagogique, il y a d'abord un essai, une innovation. On invente une méthode, un procédé, un dispositif, une manière de faire quand on cherche à évaluer la pertinence, la faisabilité, l'efficacité. C'est ce que l'on pourrait appeler l'ouverture des « faisables » pragmatiques. Mais ce geste technique renvoie généralement à une perspective plus globale : une autre vision de l'enfance, de l'élève, des tâches scolaires. C'est la leçon des grands pédagogues. Freinet n'invente pas seulement des méthodes et des techniques mais un autre rapport à l'enfance. Il dessine ainsi une alternative politique : une autre façon pour le maître de concevoir et d'organiser les rapports de pouvoir et de savoir dans l'école. Freinet prétend enseigner autrement ! La pédagogie Freinet (malgré son matérialisme avoué) relève aussi d'un « esprit » Freinet. Peu de pédagogues accepteraient de voir leurs apports réduits à l'invention de techniques. Meirieu fonde le travail de groupe sur le principe d'éducabilité. Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin se refusent de même à ramener la non-directivité à un ensemble de procédés. Il s'agit bien d'une attitude qui engage « un changement fondamental dans l'intention éducative... ».

Enfin, la pédagogie est une expérience du changement et – comme telle – produit un savoir du changement, une intelligibilité des continuités et des ruptures, des résistances. C'est bien parce que le pédagogue a déjà fait lui-même le chemin qu'il est capable d'en mettre à jour les difficultés, les embûches et les impasses. Son savoir n'est pas d'ordre intellectuel seulement. Il a vécu le problème pédagogique comme une épreuve. C'est ce qui le rend capable d'accompagner ou de guider le changement des autres (celui des élèves, celui des collègues). Le pédagogue donne des leçons d'action, des leçons de prudence : son savoir vise l'intelligibilité du changement (le sien et le mien par contrecoup !), il me donne des repères pour mon propre chemin. On ne s'étonnera pas que ces savoirs soient le plus souvent d'ordre narratif, enchâssés dans des récits de vie professionnelle. Chacun fait ainsi à sa manière et dans son style propre, le récit de son histoire pédagogique, décrit avec plus ou moins de fierté ou de contrition les fidélités et les infidélités qui jalonnent son évolution, les réussites et les échecs qui la scandent.

[...]

Questions

1/ Choisir 3 citations parmi les 6 ci-dessous [soulignées dans le texte] et les discuter (20 lignes de commentaire maximum par citation).

1. *« Tous les grands pédagogues, remarque Dürkheim, « sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains » et qui s'efforcent de faire table rase du passé pour construire du nouveau. C'est que la pédagogie est tout entière tendue entre routine et innovation. Et son effort théorique a précisément pour effet de faire apparaître comme obsolètes les pratiques les plus éprouvées. »*
2. *« La pédagogie, comme la politique, la stratégie ou encore la médecine (celle du médecin de famille plutôt que celle du spécialiste), n'est pas un art, c'est une théorie, mais une théorie qui a pour fonction d'orienter l'action. »*

⁹ L'herméneutique est une théorie de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture.

3. *« Quand tout change, une éducation « machinale » n'est plus possible. La pédagogie est donc « la force antagoniste de la routine », ce qui permet de lever les obstacles « aux progrès nécessaires ». »*
4. *« On pense bien sûr aux résistances de l'élève. Le sérieux de la pédagogie est de les prendre en compte. Par exemple, c'est bien le désintérêt initial des élèves pour la littérature ou la philosophie qu'il faut travailler ».*
5. *« La prudence pédagogique ne saurait donc avoir la neutralité d'une simple habileté puisqu'elle repose tout entière sur le postulat d'éducabilité, lequel n'est ni théorique ni pragmatique mais bien d'ordre éthique. »*
6. *« Dans l'expérience pédagogique, il y a d'abord un essai, une innovation. On invente une méthode, un procédé, un dispositif, une manière de faire quand on cherche à évaluer la pertinence, la faisabilité, l'efficacité. C'est ce que l'on pourrait appeler l'ouverture des « faisables » pragmatiques. Mais ce geste technique renvoie généralement à une perspective plus globale : une autre vision de l'enfance, de l'élève, des tâches scolaires. »*

2/ Extraire un ou plusieurs autres passage(s) du texte (que vous citerez), et montrer en quoi ce(s) questionnement(s) peut(vent) être mis en relation avec votre propre parcours d'ancien.ne élève, d'étudiant.e et de musicien.ne-enseignant.e.

Veiller à illustrer votre propos à l'aide d'exemples pris dans votre parcours dans l'enseignement général et dans l'enseignement artistique spécialisé de la musique, et à les décrire le plus précisément possible.

3/ Au regard du texte, citez trois idées-clés/trois questions centrales qu'il vous semblerait important d'aborder au cours de votre formation à l'enseignement. Justifiez vos propositions en développant les raisons qui vous amènent à souhaiter travailler ces pistes (10 lignes au moins par idée-clé).

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.

Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de limiter la longueur de vos réponses pour que l'ensemble tienne sur une copie double plus un intercalaire au maximum. Et veillez à un équilibre relatif entre les longueurs de vos trois réponses.

Bon travail, et à bientôt.

Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau *Philippe Perrenoud*¹

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève. 2001

" *Dix nouvelles compétences pour enseigner* " est le titre d'un livre inhabituel (Perrenoud, 1999), construit autour d'un référentiel de compétences en vigueur à Genève et dont il est le libre commentaire, une explicitation parmi d'autres possibles.

Ce référentiel identifie une cinquantaine de compétences qui deviennent cruciales dans le métier d'enseignant. Certaines sont nouvelles ou prennent aujourd'hui une importance croissante, au gré des transformations des systèmes éducatifs aussi bien que du métier et des conditions de travail des enseignants.

Ces compétences sont réparties en dix grandes " familles " :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue.

Ces compétences sont-elles réellement " nouvelles " ? Définissent-elles le " métier nouveau ", dont Ph. Meirieu esquissait le scénario il y a plus de dix ans ? Représentent-elles une rupture ou sont-elles, " de toute éternité ", au cœur du métier d'enseignant ?

Dans certains métiers totalement dépendants des technologies, le renouvellement des compétences est évident. Il en va autrement en éducation scolaire : ni la vidéo, ni l'ordinateur, ni le multimédia n'ont, à ce jour, bouleversé le métier d'enseignant. De ce point de vue, la continuité apparente l'emporte sur la rupture. Si de nouvelles compétences surgissent, ce n'est donc pas pour répondre à de nouvelles possibilités techniques, mais parce que la vision ou les conditions d'exercice du métier se transforment.

Les représentations et les pratiques pédagogiques nouvelles se développent progressivement. Elles se déploient d'abord à la marge, dans des écoles et des classes atypiques, bien avant d'être reconnues et adoptées par l'institution et la profession. Si bien qu'à chaque moment de l'histoire

¹ Sociologue né en 1944, docteur en sociologie et anthropologie. De 1984 à 2009, il a été chargé de cours à l'Université de Genève, puis dès 1994, professeur dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Professeur honoraire depuis octobre 2009, il co-anime avec Monica Gather Thurler le Laboratoire de recherche sur l'Innovation en Formation et en Éducation (LIFE).

d'un système éducatif, on observe un large éventail de pratiques et donc de compétences, allant des plus traditionnelles aux plus novatrices.

Parler de compétences nouvelles serait donc exagéré si cela suggérait une " mutation ". On assiste plutôt à une recombinaison progressive de l'éventail des compétences dont les enseignants ont besoin pour exercer leur métier *efficacement* et *équitablement*. Certaines façons de " faire la classe " disparaissent lentement, alors que d'autres prennent progressivement de l'importance. Certaines, qui étaient au cœur du métier, appartiennent désormais à la tradition alors que d'autres, réservées aux militants, s'intègrent peu à peu à l'identité et aux ressources de l'enseignant de base.

La nouveauté est d'autant plus difficile à apercevoir que les mots utilisés pour désigner les grandes familles de compétences créent une impression de *familiarité*, au point que nombre d'enseignants peuvent, de bonne foi, affirmer que ces compétences ne leur sont pas étrangères, qu'ils les possèdent déjà, même si ce n'est pas toujours à un niveau élevé de maîtrise et de mise en œuvre au quotidien. Quel enseignant par exemple avouerait ne pas savoir *organiser et animer des situations d'apprentissage* ?

Une partie du sentiment de familiarité naît du fait que ces thèmes sont présents dans le discours " moderne " qui accompagne les réformes scolaires ou s'enracine dans les mouvements pédagogiques et les sciences de l'éducation. Ces idées font donc partie du " paysage pédagogique " et chacun " voit à peu près " ce qu'on évoque lorsqu'on parle d'évaluation formative, de contrat didactique, de pédagogie différenciée.

L'impression de familiarité est renforcée par la *généralité* des formulations. Elle faiblit si nous les transformons en énoncés plus spécifiques.

Ainsi, " *Organiser et animer des situations d'apprentissage* ", c'est notamment :

- Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage.
- Travailler à partir des représentations des élèves.
- Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage.
- Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques.
- Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance.

Analysons de même ce que recouvre la troisième famille de compétences " *Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation* " :

- Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe.
- Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste.
- Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté.
- Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel.

Si l'on prend chacune de ces compétences au sérieux, on mesure mieux l'écart qu'il y a entre, d'une part, savoir donner un cours frontal ou des " leçons " - habileté pédagogique fort bien partagée, mais assez pauvre - et, d'autre part, maîtriser une large gamme de situations et de démarches d'apprentissage, en tenant compte de la diversité des apprenants. Ces dernières pratiques demandent des compétences bien plus pointues, qui relèvent tant de la didactique que de la gestion de classe.

Leur exact inventaire n'est pas l'essentiel. Des " dix commandements " aux dix petits nègres d'Agatha Christie, le nombre 10 est mythique. L'enseignement tel qu'il se profile se caractérise-t-il par exactement dix familles de compétences nouvelles ? Chacune se limite-t-elle aux compétences évoquées ? Évidemment non ! Il n'y a pas de nombre magique et aucune liste ne fera l'unanimité.

Devant tout inventaire présenté comme définitif et fermé, le mouvement spontané d'un

lecteur est de *résister*, d'infirmer l'incroyable prétention de l'auteur à l'exhaustivité et à la mise en ordre. Cette résistance, salutaire, détourne cependant de l'enjeu principal : penser les évolutions majeures du métier.

Paradoxalement, alors qu'il se présente comme un outil d'*analyse*, un référentiel a aussi une fonction de *synthèse*. Pris dans son ensemble, *il donne à voir une profession et peut-être son mouvement historique*. C'est à ce niveau qu'il faut en débattre d'abord.

Pour entrer en matière, deux préalables me semblent devoir être posés et admis. Il importe :

1. de reconnaître que les enseignants ont non seulement des savoirs, mais des compétences professionnelles qui ne se réduisent pas à la maîtrise des contenus à enseigner ;
2. d'accepter l'idée que le métier change et que son évolution exige désormais de *tous* les enseignants des compétences nouvelles ou réservées auparavant aux innovateurs ou aux enseignants confrontés aux publics les plus difficiles.

Examinons d'un peu plus près ces deux thèses.

1. Admettre que les enseignants ont des compétences professionnelles

Nul ne doute que les enseignants détiennent des savoirs. Ont-ils des compétences ? Tout dépend bien entendu de la définition qu'on donne à ce concept. Si l'on entend par compétence la capacité d'agir relativement efficacement dans une *famille de situations*, on conviendra sans doute que les enseignants ont des compétences, mais avec un brin de dédain : calmer la classe, faire régner un certain ordre, corriger des épreuves, donner une consigne, venir en aide à un élève en difficulté, faire travailler les élèves en groupes, réexpliquer une notion mal comprise, planifier un cours, dialoguer avec des parents d'élèves, mobiliser autour d'un projet ou d'une énigme, sanctionner avec mesure, conserver son sang-froid...

Ces divers savoir-faire paraissent certes nécessaires, mais nombre de professeurs les jugent bien peu "nobles" en regard des savoirs disciplinaires. Plus on va vers l'enseignement secondaire et supérieur, plus le savoir *à* enseigner constitue encore le cœur de l'identité enseignante, plus les professeurs mésestiment le savoir *pour* enseigner, en le réduisant à un mélange de bon sens, de cohérence, d'art de communiquer clairement. C'est pourquoi les savoir-faire seront mieux reconnus s'ils sont conçus comme la mise en œuvre de savoirs *méthodologiques*, eux-mêmes basés sur des savoirs savants comme la didactique des disciplines ou la psychologie cognitive. Ces savoirs procéduraux n'ont pas le prestige des sciences ou de l'histoire, mais ce sont des savoirs, moins "vulgaires" que les savoir-faire.

Lorsqu'on se situe à l'autre pôle, celui des savoir-faire sans noms ni bases savantes bien identifiées, on entre dans le domaine des "ficelles du métier". Or, ce qui caractérise le métier d'enseignant, c'est qu'on y parle assez peu des manières de faire, du *know-how*, des habiletés construites au fil de l'expérience, alors que dans d'autres professions, leur diversité et leur pertinence provoquent l'admiration des collègues. On pourrait dire, en forçant un peu le trait, que les enseignants ont le savoir-faire "honteux".

Traiter ces savoir-faire pratiques comme des "compétences" permet-il de leur donner un statut plus enviable ? Il faudrait pour cela que le corps enseignant ait de la notion même de "compétence" une vision positive. C'est loin d'aller de soi, car dans le monde scolaire, on associe volontiers l'idée de compétences, soit à la tradition *utilitariste* (savoir remplir sa feuille d'impôt, lire un mode d'emploi ou changer une roue), soit à la *dérive néo-libérale* du monde du travail.

L'émergence de la notion de compétence dans le monde des entreprises a en effet partie liée avec le mouvement vers la flexibilité, la précarité du travail et l'affaiblissement des échelles de qualification et donc des solidarités statutaires. Le monde enseignant se méfie donc de "l'approche par compétences", suspecte de mettre l'école au service de l'économie, au détriment de la culture générale. [...]

Je suis de ceux qui pensent, disent et écrivent que les enseignants ont des compétences professionnelles et devraient développer des compétences chez leurs élèves :

- Comme sociologue des pratiques pédagogiques, je vois que si les enseignants n'avaient que des savoirs, ils seraient aussi inefficaces et dangereux qu'un clinicien qui se serait borné à lire tous les livres de médecine.
- Comme sociologue du curriculum², je vois que les programmes orientés vers les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs, mais s'y adossent pour travailler leur transfert ou leur mobilisation face à des tâches complexes, sans doute au prix de quelques deuils sur la quantité de savoirs enseignés.
- Comme sociologue de la formation professionnelle, je vois que le déni des compétences conduit à bâtir des plans de formation qui ignorent une partie des gestes du métier et perpétuent les non-dits et les zones d'ombre grâce auxquelles les étudiants qui suivent une formation à l'enseignement imaginent contre tout réalisme que leur métier consiste essentiellement à " transmettre des savoirs ".
- Comme sociologue des professions, je vois que l'absence de reconnaissance collective des compétences des enseignants entretient des hiérarchies liées aux savoirs enseignés, comme s'il était plus complexe d'enseigner la chimie ou la géographie au niveau du lycée que la lecture à des enfants de 5-6 ans.
- Comme sociologue intéressé par l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école, je vois que le déni des compétences ne prépare pas à différencier son enseignement et à travailler avec les élèves en difficulté ou qui ne donnent pas spontanément du sens à l'école.

Heureusement, lorsque les enseignants ont une formation universitaire, même très académique, ils sont capables d'apprendre de l'expérience, de réfléchir et de forger " sur le tas " les compétences sans lesquelles ils ne pourraient survivre dans une classe. Sans garantir une pratique réflexive, un niveau élevé de formation intellectuelle y prédispose. L'ennui est que chacun apprend alors pour soi, sans même se douter qu'il retrouve souvent, par des cheminements incertains et laborieux, les acquis des sciences sociales et humaines et les savoir-faire des pédagogues.

Il importe donc d'affronter et d'analyser la réalité du *travail enseignant*, de procéder à une *transposition didactique*³ à partir des pratiques réelles, de rééquilibrer dans ce sens les programmes de formation des maîtres, d'articuler les compétences identifiées à une véritable culture de base en sciences de l'éducation et de les développer au gré d'une démarche clinique et réflexive de formation en alternance.

Se préoccuper des compétences, c'est d'abord plaider pour une formation professionnelle des enseignants qui soit fondée sur la réalité des pratiques. Mais c'est aussi se donner les moyens de faire évoluer le métier en développant de *nouvelles* compétences.

2. De nouvelles compétences : pour que tous apprennent

Dans l'analyse des raisons de plaider pour la professionnalisation du métier d'enseignant, on trouve deux types de facteurs : d'une part, des transformations des conditions d'exercice du métier, d'autre part, des ambitions accrues assignées aux systèmes éducatifs.

² Le **curriculum** désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

³ Quand un « savoir savant », c'est à dire le savoir des spécialistes du domaine, devient un « savoir à enseigner », il faut, pour qu'il devienne un objet d'apprentissage, qu'il subisse des transformations afin de le rendre accessible aux élèves. Ces transformations, appelées "transposition didactique" va se faire en deux étapes : la première est celle qui va faire passer le « savoir savant » au « savoir à enseigner », cette transposition externe conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire et la deuxième, la transposition interne est celle qui fait passer ce « savoir à enseigner », au « savoir réellement enseigné », cette transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction de ses élèves et des contraintes qui lui sont imposées (temps, examens, conformité à des canons scolaires établis etc.) .

Parmi les transformations, on constate partout dans le monde :

a. Une concentration de populations à hauts risques dans certaines régions ou certains quartiers, dans lesquels l'action éducative n'a de sens qu'associée à une action sanitaire, sociale et communautaire qui s'attaque à la violence, à la pauvreté, à la malnutrition et autres maux liés au sous-développement ou à la désorganisation urbaine.

b. Une diversification culturelle et ethnique des publics scolaires, qui confronte les enseignants avec les élèves dont les codes culturels, le sens de la discipline, le rapport au savoir sont d'une diversité non seulement croissante, mais surprenante, et qui se renouvelle au gré des flux migratoires.

c. Une hétérogénéité croissante des acquis scolaires. L'école primaire scolarise désormais tous les élèves, quel que soit leur milieu d'origine. Au secondaire, on repousse la sélection en maintenant des classes hétérogènes dont la gestion est difficile pour des professeurs habitués aux élèves acquis aux études et qui fréquentent les filières les plus élitaires.

d. Le flou dans la division du travail éducatif s'est accru, parce que les parents ont conquis les moyens de se défendre contre l'autorité de l'école, de se comporter en " consommateurs d'école ", de négocier localement, mais aussi à large échelle, à travers leurs associations. Aujourd'hui, la famille se mêle de l'instruction, l'école est invitée à faire œuvre éducative, on ne sait plus très bien quelles sont les compétences et les limites des uns et des autres. Les attentes réciproques sont fortes, souvent déçues, " l'autre " semble en faire toujours plus ou moins qu'il ne devrait...

e. On assiste à une inflation et à un renouvellement rapide des savoirs à enseigner, pour suivre l'évolution des savoirs savants, les nouveaux courants didactiques, les réformes curriculaires sont devenues quasi incessantes, si bien que les enseignants ne parviennent plus à stabiliser des routines.

f. Le système éducatif fixe des objectifs d'apprentissage de " niveau taxonomique⁴ " croissant, des capacités et des compétences telles que savoir apprendre, résoudre des problèmes, prendre des décisions, argumenter, imaginer, coopérer, débattre, anticiper, communiquer. Fort bien, mais comment enseigner ce qui ne s'enseigne pas à la façon des savoirs et ne peut que s'entraîner, s'exercer dans des situations complexes ?

g. Les écoles parallèles (la télévision, les médias) et les nouvelles technologies privent l'école du monopole du savoir. Le temps n'est plus où l'instituteur ou le professeur pouvaient à bon compte " émerveiller " leurs élèves en les faisant accéder à des mondes scientifiques ou culturels insoupçonnés.

h. La dégradation du sens de l'école s'accroît en un temps où un diplôme ne garantit plus la réussite sociale, ni même un emploi. Les sociétés doutent de leur avenir et n'offrent plus guère de perspectives mobilisatrices aux élèves. Pourquoi travailler à l'école ? Pour réussir dans la vie ? Les médias montrent chaque jour que ceux qui tiennent le haut du pavé ne se sont pas tous ennuyés des années sur les bancs d'école, que le show-business ou le crime organisé paient mieux que les études longues.

i. La démocratisation de l'accès aux études marque la fin des " héritiers ", ces élèves qui n'ont pas besoin qu'on leur explique pourquoi il importe d'étudier. Même s'ils chahutent et ne veulent pas travailler constamment, ils ont une complicité fondamentale avec l'enseignant. Les élèves dont l'héritage culturel ne prépare pas aux savoirs et au travail scolaire mettent en échec les enseignants qui prennent le désir de s'instruire comme un acquis et ne savent pas le développer.

⁴ Une taxonomie est un modèle de classification des objectifs pédagogiques.

Enseigner n'a jamais été un métier tranquille. Il est toujours confronté à l'autre, à sa résistance, à son opacité, à ses ambivalences. Toutefois, en raison de ces multiples transformations, il apparaît de plus en plus difficile d'enseigner et surtout de *faire apprendre*.

Dans le même temps, le niveau de connaissance et de compétence des nouvelles générations devient un enjeu politique et économique majeur. Enjeu économique parce que le " capital humain " reste un atout décisif pour le développement et la survie dans la concurrence internationale. Enjeu politique aussi, parce que, sans garantir la générosité et l'altruisme, encore moins la liberté, l'égalité et la fraternité, l'instruction est néanmoins une *condition nécessaire* de la démocratie et de la capacité de construire un ordre négocié, de ne pas sombrer dans la violence ou le fanatisme lorsque la société est déchirée par des crises.

On attend donc des systèmes éducatifs une *efficacité accrue*, alors même que les budgets diminuent et que les conditions de travail et les publics sont plus difficiles. L'école n'a plus droit à l'échec, elle ne peut plus rejeter ceux qui " ne veulent pas travailler ". Il ne suffit plus de faire progresser ceux qui travaillent à l'école et saisissent le sens spontanément de cet investissement, il faut gagner à la cause de l'instruction des élèves pour lesquels " la vie est ailleurs ".

C'est pourquoi les compétences nouvelles requises touchent autant à des didactiques pointues, fondées sur les sciences cognitives, qu'à des approches transversales alliant la psychanalyse et la sociologie, qui visent à créer ou maintenir - donc à expliquer et comprendre - le désir d'apprendre, le sens des savoirs, l'implication du sujet dans la relation pédagogique et la construction d'un projet.

3. Dix familles de compétences plus une

On ne peut dissocier les compétences d'un rapport au métier. Pour *former des maîtres plus compétents*, alliant une posture réflexive et une forte implication critique dans le développement de la société, il faut que se développe la professionnalisation du métier d'enseignant.

Le mot est à la mode, mais l'idée fait peur. Chacun souhaiterait sans doute bénéficier du niveau d'expertise qu'on associe à une profession, avec le prestige, le pouvoir et le revenu qui en découlent. Mais les acteurs hésitent davantage à assumer la part d'*autonomie* et de *responsabilité* qui va de pair avec l'exercice d'une profession. Les autorités veulent conserver leur contrôle sur les enseignants et les établissements. Ces derniers ne souhaitent pas rendre des comptes.

D'où l'importance, pour gérer la transition, d'une *onzième famille de compétences*, dont les autres vont dépendre. Ces compétences ne concernent donc pas le travail avec les élèves, mais la capacité des enseignants à agir comme un *acteur collectif* dans le système et à infléchir le mouvement vers la professionnalisation et la pratique réflexive, mais aussi vers la maîtrise des innovations (Gather Thurler, 2000).

Cela touche à l'évolution du syndicalisme aussi bien qu'aux projets d'établissement et à la participation des enseignants au pilotage des réformes scolaires, à condition bien entendu qu'il soit négocié. Autant dire que la professionnalisation exige une volonté commune des professeurs, des cadres et des politiques.

Référentiel complet

Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des professeurs

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage• Travailler à partir des représentations des élèves• Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage• Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques• Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
2. Gérer la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none">• Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves• Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement• Établir des liens avec les théories qui sous-tendent les activités d'apprentissage• Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative• Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	<ul style="list-style-type: none">• Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe• Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste• Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté• Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<ul style="list-style-type: none">• Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant• Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats• Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte"• Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève
5. Travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none">• Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes• Animer un groupe de travail, conduire des réunions• Former et renouveler une équipe pédagogique• Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels• Gérer des crises ou des conflits entre personnes

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
6. Participer à la gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer, négocier un projet d'établissement • Gérer les ressources de l'école • Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7. Informer et impliquer les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Animer des réunions d'information et de débat • Conduire des entretiens • Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs
8. Se servir des technologies nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des logiciels d'édition de documents • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement • Communiquer à distance par la télématique • Utiliser les outils multimédias dans son enseignement
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école et dans la cité • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
10. Gérer sa propre formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir expliciter ses pratiques • Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue • Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) • S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif • Accueillir et participer à la formation des collègues

Questions

1/ Relevez 3 énoncés distincts (citations) et dites en quoi ils vous semblent particulièrement porteurs pour la réflexion et la pratique des acteurs professionnels de l'enseignement artistique spécialisé. (10 à 15 lignes de commentaire par citation)

2/ Relever 3 idées – en les citant - à partir desquelles vous souhaiteriez débattre, que vous trouvez discutables et qui pourraient être opposées à d'autres positionnements pédagogiques. Expliquez précisément pourquoi. (10 à 15 lignes par idée)

3/ Dans le tableau final, choisissez 3 compétences que vous trouvez particulièrement intéressantes ou importantes ; montrez à travers des exemples pédagogiques / didactiques / Institutionnels concrets, comment elles se déclinent au sein des conservatoires. (environ 10 lignes par compétence)

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens du texte.

Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles ; ce sont moins vos connaissances (littéraires, philosophiques, pédagogiques...) qui sont évaluées que votre aptitude à comprendre le propos d'un auteur, réagir à une idée, exprimer un point de vue et le formuler.

Merci de limiter la longueur de vos réponses pour que l'ensemble tienne sur une copie double. Et veillez à un équilibre relatif entre les longueurs de vos trois réponses.

Bon travail, et à bientôt.