CONSERVATOIRE NATIONAL SUPÉRIEUR MUSIQUE ET DANSE DE LYON

FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE L'ART CHORÉGRAPHIQUE

Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de danse

ANNALES DES ÉPREUVES ÉCRITES DU CONCOURS D'ENTRÉE

Commentaires de texte

2022
2020
2018
2016
2014
2012
2010
2008
2006
2004

Concours d'entrée 2022

Quel statut pour l'erreur à l'école ?

Tout éducateur ne rêve-t-il pas d'un monde idéal dans lequel ce qu'apprennent les élèves serait le miroir conforme, le calme reflet de ce qu'il a enseigné ? Certes, se dit-on, le principe de réalité nous oblige bien à accepter (au moins à tolérer) que le monde soit imparfait, sans toutefois parvenir à éliminer cette aspiration. Il y a du *paradis perdu* dans cette quête du « sans faute », mais nous verrons qu'il y a là méprise sur ce qu'est et sur ce que peut être apprendre si l'on prend ce mot au sérieux.

Les choses sont redoublées par le fait que l'école est rêvée comme étant elle-même le reflet de la science (au sens large du mot, c'est à dire quelle que soit la discipline de référence), science dans laquelle justement ne se glisserait nulle erreur, grâce au génie et aux vertus de la « méthode » des chercheurs. […]
Comme le dit parfaitement Edgar Morin, il convient de *« toujours montrer la relativité d'une connaissance, sa dépendance par rapport à l'observateur et aux conditions de l'observation, sans oublier qu'un grain de connaissance sur un plan peut se payer par une ignorance sur un autre »*

Le tapis roulant des connaissances

Cette aversion spontanée pour l'erreur et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

Des acquisitions « naturelles » ?

Quelle est cette représentation ? Quelque chose comme un mécanisme régulier et progressif qui se mettrait en route quand on apprend bien. Quelque chose comme un tapis roulant de connaissances progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés, et permettant l'ancrage du savoir en mémoire, sans détour ni retour. L'idée n'est-elle pas que, si un professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples et si, bien sûr, les élèves sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devrait – normalement - survenir aucune erreur ?

Ne parle-t-on pas volontiers, dans cette perspective, de « progression pédagogique » pour décrire la succession des activités de la classe, comme si la progression curriculaire (à charge magistrale) et la progression intellectuelle (à charge des élèves) allaient nécessairement de pair ? Nous en arrivons même à penser, dans une telle logique, que d'une leçon à l'autre, d'une semaine à l'autre et même d'une année à l'autre, on pourra compter sur ce qui a été « vu », « fait ». Comme si voir et faire entraînait *naturellement* des acquisitions, sur lesquelles on pourrait tabler *a priori,* sans méfiance pour aller plus loin. […]

La science s'apprendrait « silencieusement », en correspondance avec la mise en ordre du réel qu'elle opère, tout comme on a pu parler d'une méthode « naturelle » pour la lecture. Les apprentissages sont alors conçus comme des découvertes calmes, étales, sans aventures, soubresauts ni passions et c'est sans doute pour cela que l'école valorise chez les élèves les qualités correspondantes, préférant ceux qui effectuent régulièrement et silencieusement leur travail à ceux qui prennent des risques sur les chemins de traverse.

Les erreurs comme « ratés » de l'apprentissage

En vertu d'une telle représentation, les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « *ratés* » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner. Et cela se traduit de plusieurs façons convergentes.
Je qualifierai la première de « *syndrome de l'encre rouge* ». Dès qu'une erreur est perçue, le reflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aurait quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité, ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même […]

La seconde perception, plus intime et même pénible pour les maîtres, c'est que les erreurs repérées chez les élèves les remettent eux-mêmes en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. Quelque chose a résisté à nos explications. Plus peut-être : à notre désir d'expliquer, sinon même à un fantasme de toute puissance pédagogique. Il y a ainsi quelque part de l'agacement et du dépit quand les élèves commettent ces erreurs qu'on avait tout fait pour éviter. La sanction prise sera alors *réactive* : si évaluation négative des élèves il y a, n'est-ce pas qu'on se sent soi -même évalué, dévalué, c'est à dire mis en cause quant à notre valeur professionnelle et personnelle ? D'autant que celui qui sait tend toujours à minorer le « prix cognitif » pour l'apprenant, dans la mesure où les opérations mentales qu'il maîtrise lui deviennent invisibles et indolores […] Ce qui a été automatisé ne nous « coûte » plus, et il nous faut faire un effort pour réaliser que ça peut encore coûter aux autres… D'ailleurs n'est-il pas banal, quand on explique, de glisser dans la conversation qu'en réalité « *c'est facile* » ?
Les élèves évidemment grincent des dents en silence, car ils ne peuvent vivre cela que comme un déni - même involontaire - de leur peine. Ils aimeraient qu'on reconnaisse (et qu'on leur dise) à quel point ils « galèrent ».

Une troisième perception pourrait être celle du vertige ressenti à l'idée de « plonger » dans ce qui se passe dans la tête des élèves ; c'est que le savoir dont nous disposons a son côté protecteur : il nous donne des réponses et cela rassure. Rentrer dans le maquis des explications des élèves, mettre à jour toute cette gangue résistante, cela fait peur à l'idée qu'on risque de s'y noyer sans plus être en mesure d'en sortir. La crainte de s'engluer nous inquiète sur ce que deviendrait le fil de la progression, tant il est difficile de mettre bout à bout la logique du savoir et la logique des élèves. […]
C'est ici que l'on peut citer cet extrait si connu des premières pages de la *Formation de l'esprit critique* de Gaston Bachelard quand il écrivait :
« *Les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas. Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire une démonstration en la répétant point par point* » (Bachelard, 1938)

Extrait de « *L'erreur, un outil pour enseigner* » édit. ESF 1997
Jean-Pierre Astolfi *(1943-2009) universitaire, professeur en sciences de l'éducation*

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

1) Résumez la pensée de l'auteur (20 lignes maximum)

2) Comment l'erreur peut-elle devenir une alliée dans l'apprentissage de la danse ? Citez quelques exemples de situations pédagogiques liées à votre expérience d'enseignant.e et décrivez les moyens que vous mettez en place pour y remédier.

3) Pensez-vous qu'un.e enseignant.e doit avoir la même attitude face à l'erreur dans tous les contextes d'enseignement (amateur, scolaire, pré-professionnel, professionnel…)

4) *Vous choisirez de traiter seulement une des deux questions ci-dessous (mentionnez votre choix sur votre copie)*

   Choix 1
   Quelles seraient les stratégies que vous pourriez imaginer mettre en œuvre dans une équipe pédagogique au sein d'un établissement d'enseignement artistique pour faire face à un constat d'erreur ?

   Choix 2
   Relevez une idée dans ce texte que vous aimeriez approfondir, soit parce que vous y adhérez ou au contraire parce que vous y êtes opposé.e (citez-la)
   Argumentez vos propos par des exemples en relation avec la pratique d'un.e enseignant.e

Quelques conseils

- Prenez le temps de lire le texte et d'en comprendre le sens
- Appuyez-vous sur vos expériences personnelles, plus que sur des connaissances théoriques
- L'ensemble de votre copie ne doit pas excéder 4 pages

Bon travail !

Concours d'entrée 2020

« Faire faire ici pour apprendre à faire ailleurs » ou la question essentielle du « transfert des connaissances » ; Frankenstein pédagogue
Philippe MEIRIEU

Le Golem, on l'a vu, ne demeure pas très longtemps un serviteur docile et les récits qui en content l'histoire prévoient habilement, au moins dans les versions les plus récentes, un dispositif qui permet de le neutraliser en cas de difficulté. Car le danger de toute création, depuis le récit originaire de la Genèse, c'est que la créature échappe à son créateur. Et le secret espoir du créateur et qu'elle ne lui échappe que pour mieux lui revenir et faire, librement cette fois-ci, ce qui n'aurait pas eu de valeur si cela avait été fait sous la contrainte. Espoir contradictoire et vain auquel le pédagogue doit définitivement renoncer : on ne peut vouloir, à la fois, que l'autre nous échappe et nous revienne, nous échappe pour mieux nous revenir dans ce que l'on pourrait nommer « le syndrome du jokari ». Si l'autre nous échappe, il nous échappe et nous devons faire irrémédiablement notre deuil du désir de le contrôler.

Mais, pour que l'autre échappe, il faut l'instrumenter (Hameline,1977) ; car il ne sait rien faire et ne peut rien faire que, d'une quelconque manière, nous lui ayons appris. Chacun sait bien que, si l'on ne veut pas que les enfants nous répondent, il vaut mieux ne pas leur apprendre à parler… Et, si nous leur apprenons à parler, il ne faut pas nous étonner qu'ils nous répondent. Car, comme l'a souvent souligné Olivier Reboul (1980, 1989), un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont transférables ; ou encore, seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle de l'enseignant et de la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet. Il coupe définitivement l'élastique du jokari.

Certes pour le sens commun, il s'agit là d'une chose qui va de soi : un enseignement qui ne préparait ses élèves qu'à réussir les épreuves qui sanctionnent cet enseignement constituerait une absurdité totale et représenterait un gaspillage scandaleux. Nous ne mettons pas nos enfants à l'école pour qu'ils y apprennent seulement à réussir à l'école. Tout éducateur suppose qu'il restera bien quelque chose, au bout du compte, qui sera réinvesti plus tard, ailleurs, à l'initiative de celui qui l'a appris, dans des situations très largement imprévisibles… En fait, nous le supposons mais il n'est pas certain, ni que nous mesurions la portée de cette supposition, ni que nous puissions établir clairement qu'il en est vraiment ainsi, spontanément et facilement.

Il n'est pas sûr, en effet, que nous soyons capables, sans difficulté, de transférer ailleurs ce que nous avons appris dans une situation donnée sur des contenus spécifiques. Bernard Rey a bien montré (1996) le caractère hasardeux de la notion de « compétence transversale » et Vygotsky avait déjà fait remarquer, dès 1936, que quelqu'un qui sait évaluer des longueurs ne sait pas automatiquement évaluer les poids… C'est donc qu'il n'existe vraisemblablement pas de capacité générale d'évaluation que l'on habillerait et déshabillerait à volonté, selon les contextes, avec des contenus différents. Pas plus qu'il n'existe de capacité de mémoire qui serait indifférente aux objets sur lesquels elle s'applique. Pas plus que de qualité de rigueur que l'on acquerrait en mathématiques à l'école primaire et que l'on appliquerait ensuite spontanément dans l'analyse des situations philosophiques, économiques ou politiques. Il y a, semblent dire aujourd'hui les chercheurs, une résistance propre aux objets, une adhérence des savoirs au contexte de leur acquisition qui fait que, « s'il en reste toujours quelque chose » on ne sait ni vraiment quoi ni vraiment comment.

Le transfert des connaissances n'est donc pas un fait aussi établi que l'on croit. Mais, peut-être, n'est-ce pas là essentiel ? Car, l'importance du transfert n'est pas d'abord dans les faits mentaux spontanés que l'on peut observer mais, bien plutôt, dans l'exigence qu'il constitue. Il peut paraître ainsi curieux de donner plus d'importance à l'exigence qu'à l'existence : mais c'est le statut même du pédagogique qui l'impose : la pédagogie s'intéresse d'abord à ce qu'elle doit faire advenir et elle ne mobilise les sciences descriptives que dans la mesure où elles servent son projet. C'est là, on le voit bien, ce qui la différencie fondamentalement de la psychologie : le psychologue cherche à savoir si le transfert existe. Le pédagogue affirme qu'il faut qu'il existe, qu'il faut le faire exister, pour que l'activité d'enseignement soit émancipatrice.

Car le problème, pour se dégager du paradigme de « l'éducation comme fabrication », est bien d'installer la préoccupation du transfert au coeur même de l'apprentissage, comme souci du pouvoir émancipateur de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut en faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles, proférer des paroles inédites face à des situations imprévues. L'exigence du transfert prend le contre-pied de la « pédagogie du chameau » : celle qui consiste à accumuler des savoirs sans se soucier de leur usage et en supposant simplement « qu'ils serviront bien un jour ou l'autre à quelque chose ».
Se préoccuper du transfert pendant l'apprentissage, c'est d'abord - et nous retrouvons là un thème essentiel que nous avons déjà rencontré plusieurs fois -, restituer les savoirs comme des réponses à des questions que les hommes se sont posées, mobilisables par celui qui apprend pour répondre lui-même aux questions qu'il se pose ou se posera. C'est, ensuite, amener l'apprenant à se projeter mentalement dans le monde quand il apprend, à se souvenir des situations qu'il a vécues, à se représenter ou à imaginer les situations auxquelles il sera confronté, les situations auxquelles d'autres hommes, ses semblables, sont ou seront confrontés.
Il n'y a pas de véritable apprentissage possible sans que ce qui est appris se profile ainsi sur un univers extérieur à la situation d'apprentissage. Cela ne signifie nullement que cette situation ne puisse pas être porteuse de satisfactions en elle-même, mais cela veut dire qu'elle n'est pas seulement cela et se distingue d'une situation ludique par le fait que l'on en sort transformé dans sa vision du monde, capable d'associer des circonstances et des connaissances pour être plus libre et plus fort dans le monde.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

« Faire faire ici pour apprendre à faire ailleurs » ou la question essentielle du « transfert des connaissances » ; Frankenstein pédagogue, **Philippe MEIRIEU**

1. Résumez la pensée de l'auteur (une centaine de mots)

2. D'après l'auteur qu'implique : « Transférer ailleurs ce que nous avons appris » ?

Choisissez de répondre à l'une des deux questions ci-dessous :

3. Décrivez une situation pédagogique en danse qui mette en jeu la capacité de : transférer ailleurs ce que les élèves ont appris.

   Indiquez les conditions préalables mises en oeuvre par le professeur ou l'institution, pour que cela fonctionne.
   Questionnez l'intérêt d'un tel dispositif.

4. « Nous ne mettons pas à l'Ecole nos enfants pour qu'ils y apprennent seulement à réussir à l'école ». A partir de cette affirmation, questionnez la finalité de l'enseignement artistique spécialisé (cursus dans les conservatoires) dans ce qu'il est, et dans ce que vous souhaiteriez qu'il soit.

Concours d'entrée 2018

Enseigner n'est pas apprendre
André Giordan

L'école n'est pas seulement pauvre en moyens ou en personnels, elle est d'abord indigente en idées pédagogiques. Rien d'étonnant que le savoir « passe si mal ». A l'approche du XXIème siècle, il faut bien se rendre à l'évidence que l'organisation des études repose encore sur un nombre très limités de présupposés.

Quand on s'intéresse de près aux pratiques en place, on constate que la grande majorité des enseignants ont encore pour idée qu'il suffit de « faire son cours » pour que les élèves apprennent. En d'autres termes, ils pensent qu'il suffit de « dire », de « montrer » éventuellement pour les pédagogies dites « nouvelles », de « faire faire », ce qui revient pratiquement au même.
Dans le même temps, les décideurs en matière de programme envisagent toujours le savoir par morceaux accumulables. Ne continue-t-on pas à découper avec aplomb les études en cycles -peu importe lesquels- les programmes en disciplines largement dépassées, les disciplines en chapitres, et l'emploi du temps en… tranches horaires ?
Enfin, troisième principe hérité du XIXe siècle, quand l'élève ne comprend pas, le maître suppose se faire comprendre en répétant les mêmes éléments pratiquement dans le même ordre : et si cela ne suffit pas, l'enseignant (et le système éducatif avec lui) envisage toujours de lui faire redoubler la classe.

Pourtant, depuis une vingtaine d'années, nos travaux de didactique, confirmés en cela par les études de psychologie génétique et cognitive, montrent que l'acte d'apprendre est infiniment plus complexe. Enseigner n'est pas apprendre. Bien au contraire, l'enseignement peut empêcher de comprendre ou de mémoriser pour toutes sortes de raisons. Pire, il peut encore ennuyer, démotiver et bloquer l'élève pour un temps très long.
Sur ce plan, les conclusions des recherches en cours sont irrécusables : l'organisation de la pensée et l'apprentissage d'un savoir procèdent uniquement de l'activité mentale de l'apprenant. On ne peut transmettre des connaissances comme on transvaserait des Contenus d'un récipient dans un autre, ou comme on transférerait un objet d'un acheteur à un autre. Mieux encore, nos dernières études bien connues sous le vocable d'apprentissage allostérique, montrent que l'apprenant apprend au travers de ce qu'il est, et à partir de ce qu'il connaît déjà. Avant tout enseignement, ce dernier possède une foule de questions, d'idées, et de façons de raisonner sur la société, l'école, les savoirs, l'environnement et l'univers, et tous ces éléments orientent son approche. Ces conceptions, -comme nous les appelons-, ont une certaine stabilité : l'appropriation d'une connaissance, et l'acquisition d'une démarche en dépendent. Si le système d'enseignement n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent, et les connaissances enseignées glissent à la surface des apprenants sans même les concerner ou les imprégner.
Ainsi, apprendre, c'est autant évacuer des savoirs peu adéquats, que s'en approprier d'autres plus pertinents. C'est le résultat d'un processus de transformation de questions, d'idées initiales, de façons de raisonner habituelles où l'apprenant ne retient que ce qui le touche ou l'accroche.

Un environnement didactique : l'enseignement n'est pas quelque chose de simple ou d'évident car seul l'apprenant comprend, apprend, mobilise le savoir, et… personne ne peut le faire à sa place. C'est même un leurre de croire qu'il existe une bonne méthode valable pour tous les apprenants et tous les moments. En fait, toute appropriation de savoir procède d'une activité d'élaboration réalisée par un apprenant qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, et qui produit de nouvelles significations plus

aptes à répondre aux interrogations qu'il pose. Ce processus ne peut être favorisé qu'indirectement par ce que nous appelons un environnement didactique facilitateur. Un savoir ne se substitue aux présupposés de l'élève que si ce dernier y trouve du sens et apprend à le faire fonctionner. Pour cela, il doit se trouver confronté à des situations qui l'interpellent, à des informations qui l'aident à penser. Voilà le paradoxe que l'école a Aujourd'hui à gérer. Elle doit, tout à la fois, favoriser les conditions d'une autodidaxie, et en même temps permettre à l'apprenant de se confronter à des contextes porteurs de sens où l'enseignant intervient comme interface entre les savoirs et l'apprenant.

Comment créer au plus vite les conditions d'un auto-apprentissage ? En réduisant sûrement le nombre d'heures où l'élève reste passif. Par contre, l'école peu favoriser les activités d'investigation, d'élaboration de production par les élèves eux-mêmes. Grâce à des lieux de documentation, des multimédias, des ateliers, des travaux de groupe, des exercices de simulation, ou encore par l'approche de situations réelles, les élèves peuvent gérer nombre d'apprentissages directement.

Des pédagogies de projet, des actions sur le local, des contrats peuvent être développés : des moments de mise en perspective des savoirs ou de mobilisation, peuvent être introduits, etc… Dans le même temps, l'école peut faire une place à l'auto-enseignement, par l'introduction de réseaux de savoir entre les élèves. Transmettre un savoir, c'est également un moyen performant pour l'appréhender.

Promouvoir le changement : toutefois il ne suffit pas d'avoir identifié les causes des dysfonctionnements, ou de proposer de nouveaux programmes pour les « faire passer ». Encore faut-il élaborer des stratégies de changement si l'on ne veut pas voir les recommandations rester lettre morte. On ne change pas un système éducatif par des injonctions, ministérielles ou pas, encore moins par décret. Il s'agit d'abord d'identifier les obstacles au changement, de voir à quel ordre ils appartiennent. Les entraves sont nombreuses : avantages acquis, habitudes de vie, gestion administrative, règlementations de tous ordres, images de la classe ou de l'enseignant, etc…

Ensuite, il s'agit de s'employer à rechercher les diverses compensations à même de satisfaire chaque intérêt particulier afin de leur permettre d'accepter les changements. Enfin il s'agit surtout de trouver des leviers, parmi ces derniers, une véritable transformation des enseignants s'avère prioritaire. De même, les recherches sur l'apprendre sont à développer : on connaît mal de façon détaillée tout ce qui peut faciliter l'appropriation, à commencer par les situations qui concernent les élèves ou les arguments qui interfèrent avec leurs conceptions et les font évoluer.

André Giordan

LDES, Université de Genève

Pour en savoir plus sur 'environnement didactique résultant des nouvelles idées sur apprendre, lire :

A GIORDAN et G. DE VECCHI : Les origines du savoir (DELACHAUX, Neuchâtel 1987)

G. DE VECCHI et A. GIORDAN : L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche » ? (Z'Editions, 1989)

André Giordan, né le 07/11/1946 est agrégé de biologie, spécialiste de physiologie des régulations, de la didactique et de l'épistémologie des sciences. Ancien instituteur, professeur de collège et lycée, animateur de club de jeunes, il a été professeur à l'Université de Genève où il a dirigé le Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences (LDES). Il a développé un ensemble de travaux sur l'élaboration et l'appropriation des savoirs scientifiques, technique et médical.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

Enseigner n’est pas apprendre, André Giordan

1) Lister les conditions, d’après André Giordan, pour qu’un élève apprenne ? (Vous ne devez pas rédiger cette réponse en faisant des phrases ; utilisez des tirets)

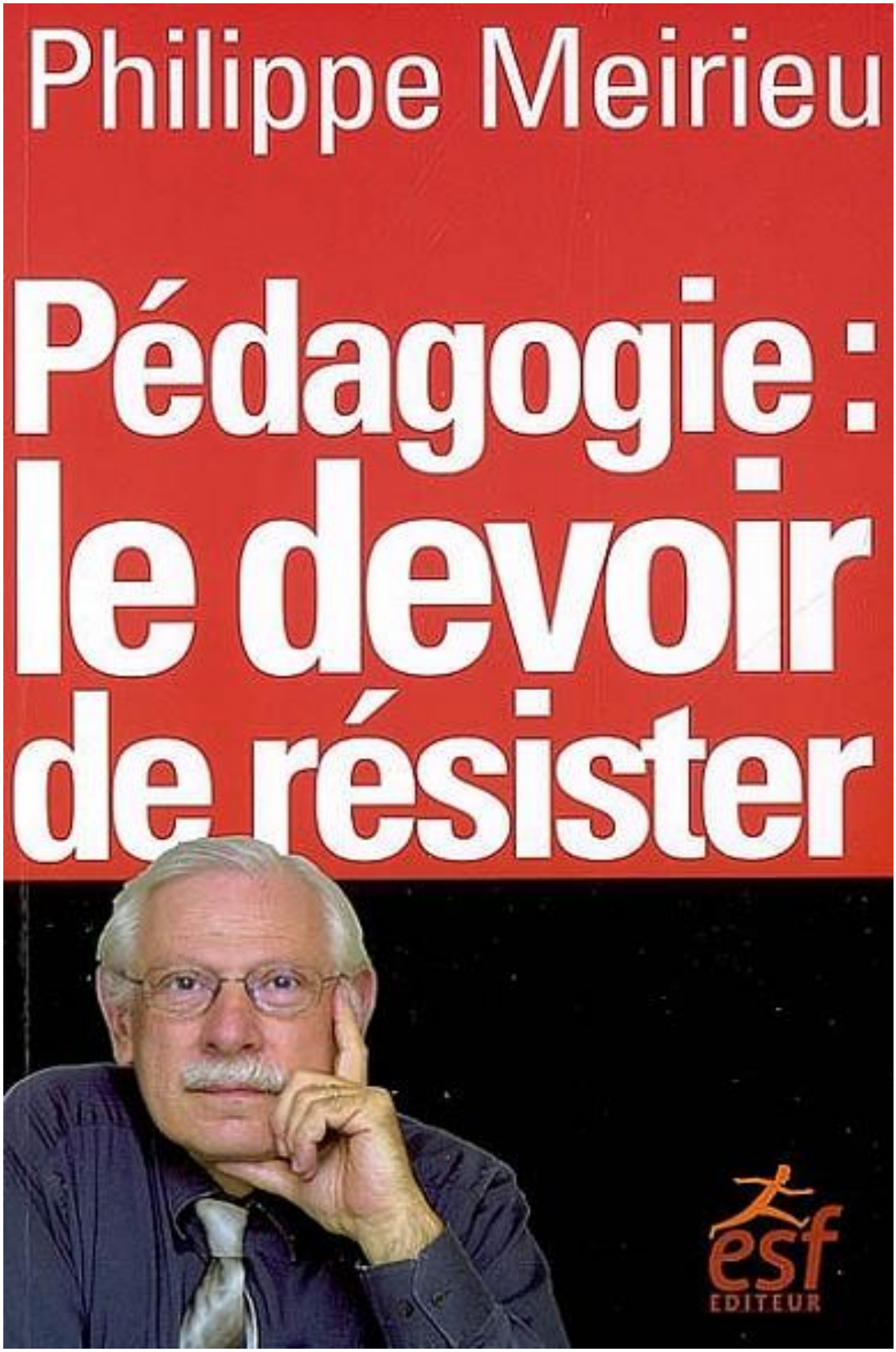
2) Qu’est-ce qu’un « environnement didactique facilitateur » d’après André Giordan ?

3) A votre avis, peut-on dans l’enseignement de la danse, mettre en place un « environnement didactique facilitateur » ? Comment ? Pensez-vous qu’il y ait un risque, un intérêt à faire ceci ?

4) Si l’on vous dit que les élèves sont souvent passifs, même dans une activité physique comme un cours de danse, pouvez-vous l’envisager et expliquer cet état ? Au regard du texte, développez un raisonnement permettant au sein d’un enseignement de la danse, de mettre l’élève au cœur du système. Utiliser des exemples concrets de dispositifs à mettre en place et ne limitez pas votre réflexion à votre seul cours de danse.

Concours d'entrée 2016

Les fondamentaux de la pédagogie, chapitre 7,
extrait de « Pédagogie : le devoir de résister »
Philippe Meirieu, ESF éditeur 2007



Chapitre 7
Les fondamentaux de la pédagogie

Car, la pédagogie, si l'on sait regarder de près ses discours et ses pratiques, livre la clé de notre véritable problème. Elle donne, en effet, à entendre systématiquement deux affirmations aussi essentielles l'une que l'autre et, pourtant, bien difficiles à concilier : d'une part, *tout le monde peut apprendre et accéder à la liberté* et, d'autre part, *nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à mettre en œuvre sa liberté*... Et ce qui fait l'originalité de la démarche pédagogique, c'est qu'elle traite ces deux affirmations *en même temps*. Les séparer, c'est sortir de la pédagogie.

On peut, en effet, opposer ces deux affirmations et s'arc-bouter sur l'une d'elles en écartant l'autre. Cela donnera dans un cas : « *Tous les élèves peuvent apprendre et tous les moyens sont bons pour y parvenir... Cherchons donc les solutions les plus efficaces indépendamment de tout critère éthique ou pédagogique !* » Ou, symétriquement : « *Nul ne peut forcer un élève à apprendre et tant pis pour ceux qui n'y arrivent pas ou ne veulent pas... Après tout, on ne peut pas travailler à la place de quelqu'un !* ». On peut aussi osciller d'une position à l'autre : du volontarisme – volontiers assorti d'une répression brutale des réfractaires – au fatalisme – justifié par le fait qu'on ne peut pas décider de « *son bien* » à la place d'autrui. La pédagogie, elle, assume la tension : elle est convaincue de la nécessité de l'engagement de chacun dans ses apprentissages, mais s'obstine, néanmoins, sans jamais baisser les bras, à aider chacun à réussir. Elle est déterminée sur l'éducabilité de tous, mais refuse d'employer n'importe quel moyen pour y parvenir.

C'est pourquoi, peut-être, la pédagogie a-t-elle du mal à se faire entendre dans les débats polémiques comme celui – récemment réactivé avec brutalité par un ministre de l'Éducation nationale – de l'apprentissage de la lecture. On y oppose, on le sait, des « *méthodes* » qui prétendent chacune à plus d'efficacité... Et, en

particulier, on avance que la méthode syllabique ou « *à départ syllabique* » obtiendrait de bien meilleurs résultats que la méthode globale ou « *à départ global* ». Certes, le débat dans ce registre peut être intéressant, dès lors qu'on ne caricature pas ces méthodes et qu'on s'astreint à une observation fine des manières avec lesquelles elles sont pratiquées. On s'aperçoit, alors, que les clivages sont moins manichéens qu'on veut nous le faire croire et qu'il faut combiner le déchiffrage et la mémorisation orthographique avec un travail sur la compréhension des phrases et des textes et, aussi, une production d'écrits dès le début de l'apprentissage (R. Goigoux et S. Cèbe, 2006)...

Mais, en réalité, il y a une dimension de ce débat qui est largement occultée, et c'est, précisément, la dimension proprement pédagogique. En effet, tant que la discussion en reste aux questions strictement didactiques (à la « *mécanique* » de l'apprentissage), le seul critère vraiment important, c'est l'efficacité technique. À ce titre, rien n'empêcherait, par exemple, de promouvoir une méthode qui, en mettant les élèves sous électrodes ou en utilisant l'hypnose, permettrait de leur « *apprendre à lire* » en une semaine ! C'est d'ailleurs bien ce que certains laissent entendre, au plus haut niveau, en affirmant que les neurosciences permettront de régler définitivement tous les problèmes d'apprentissage... Mais les pédagogues ne l'entendent pas de cette oreille : ils refusent de séparer l'efficacité technique des apprentissages et leur pouvoir émancipateur. C'est pourquoi, avec obstination et souvent dans l'incompréhension générale, ils posent le problème de *la valeur*. À efficacité technique égale, certaines méthodes ont plus de valeur que d'autres, disent-ils, parce qu'elles contribuent à émanciper la personne. Et même : certaines méthodes dont l'efficacité technique est attestée peuvent s'avérer extrêmement dangereuses, car elles relèvent plus du dressage ou du conditionnement que de l'éducation.

Dès lors que la pédagogie affirme, à la fois, que tout sujet peut apprendre, mais qu'il doit pouvoir le faire librement, elle exclut, en même temps, le volontarisme mécaniste et le spontanéisme libertaire. Elle dépasse ce qui pourrait apparaître comme une contradiction en inventant des « *dispositifs pédagogiques* » : des dispositifs élaborés à partir d'objectifs assumés par l'adulte ;

des dispositifs organisés de telle manière qu'ils favorisent la mobilisation personnelle des élèves ; des dispositifs structurés afin de comporter les contraintes et les ressources nécessaires à l'apprentissage ; des dispositifs pensés de manière à ce que ceux et celles qui s'y impliquent puissent en comprendre les enjeux et s'en détacher quand ils les ont utilisés.

À partir de là, et en référence à l'histoire des doctrines pédagogiques et aux tensions qu'elle révèle, la pédagogie se reconnaît à la capacité de prendre en compte un ensemble d'affirmations relativement simples, mais qui – et c'est cela l'intérêt – rejettent tout simplisme :

- ✓ L'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel : ***c'est le principe de liberté***.
- ✓ Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un un apprentissage est définitivement impossible : ***c'est le principe d'éducabilité***.
- ✓ ***Ces deux principes, tenus ensemble, structurent la pédagogie*** : s'en tenir au premier, c'est basculer dans le fatalisme, s'en tenir au second, c'est basculer dans le dressage. Tenir les deux ensemble, c'est inventer sans cesse des situations qui permettent à celui qui apprend d'engager sa liberté. Tenir les deux ensemble, c'est s'obstiner à proposer des médiations, au nom de l'éducabilité de tous, et chercher à susciter l'engagement personnel, au nom du respect de la liberté de chacun.
- ✓ ***Chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre*** mais qui n'est pas, pour autant, figée ; il peut la modifier et l'enrichir en fonction de ses expériences.
- ✓ Les recherches en psychologie de l'apprentissage et en didactique peuvent permettre, par l'observation des conditions optimales de l'apprentissage, d'aider à ***l'invention de***

dispositifs pédagogiques. Mais ces dispositifs ne sont nullement déductibles mécaniquement de ce que les sciences permettent d'observer ; ils requièrent un travail de création spécifique. Ils sont utiles pour pallier l'aléatoire des situations personnelles et sociales d'apprentissage, ils ne peuvent jamais se substituer à la détermination du sujet qui apprend.

✓ ***Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer la méthode et le contenu :*** il n'existe pas de méthode qui fonctionnerait à vide, pas plus qu'il n'existe de contenu qui puisse être appréhendé sans méthode. Pour reprendre une opposition communément admise, *il n'est pas d'instruction sans éducation*, puisque la manière d'instruire est toujours porteuse d'un projet éducatif, fût-ce à son insu, et que toute éducation est une transmission de savoirs et de valeurs indissolublement liés.

✓ ***Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer le cognitif et l'affectif :*** apprendre suppose un travail sur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement de la personne. On peut faire le choix méthodologique de travailler sur la médiation cognitive – c'est même particulièrement conseillé quand on est enseignant –, on ne peut pas abolir par décret ce qu'on ne prend pas en compte par méthode.

✓ ***Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer l'individuel et le social :*** personne ne peut apprendre absolument seul et la manière d'apprendre révèle toujours une conception de la socialité, des rapports au savoir et au pouvoir. Il n'est aucune connaissance qui puisse être acquise en dehors d'une relation sociale et cette relation peut entretenir l'assujettissement ou, au contraire, permettre l'émancipation. Trois démarches doivent êtres privilégiées pour leur pouvoir émancipateur : *la démarche expérimentale* (qui permet de distinguer le savoir du croire, d'émettre et de vérifier des hypothèses), *la démarche documentaire* (qui permet de recouper des sources et de valider des informations), *la démarche créative* (qui permet de chercher ce qui fait sens pour soi et pour les autres en même temps). À travers ces trois démarches, l'élève acquiert, à la

fois, des savoirs et un rapport au savoir ; il construit des connaissances et devient habité par l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

✓ ***Parce qu'apprendre c'est s'enrichir et progresser, c'est toujours dépasser le donné et subvertir un ordre social*** où chacun aurait une place définitivement attribuée. À cet égard, la pédagogie ne peut accepter aucune forme d'enfermement, qu'elle soit culturelle, sociale, génétique ; elle travaille, au contraire, pour que chacun et chacune puissent « *se faire œuvre de lui-même* » (J.-H. Pestalozzi).

✓ ***Apprendre, c'est construire l'humanité dans l'Homme, accéder à une culture qui relie l'intime à l'universel.*** L'universalité ne préexiste pas à ce mouvement et se construit dans le processus de transmission lui-même. Elle s'ébauche quand l'Homme refuse de soumettre l'Autre, mais décide de se soumettre, avec l'Autre, à un échange sans violence. Dans ce cadre, l'enseignement a pour objectif de relier les humains entre eux à travers les œuvres : œuvres du passé et du présent où ceux et celles qui arrivent peuvent découvrir leur humanité et trouver le courage de créer les œuvres de l'avenir.

Ainsi définie, la pédagogie ne constitue pas, à proprement parler, un corps doctrinal homogène. C'est bien plutôt une configuration théorique, un paradigme, dans lequel s'inscrivent des œuvres, des actions et des projets de natures différentes. Loin de verrouiller l'invention et de réduire au silence les acteurs, ces affirmations offrent une infinité de variations possibles, en fonction des contextes et des époques. Elles permettent ainsi de penser des phénomènes aussi différents que le traitement de « *l'échec scolaire* » ou la « *crise de l'autorité* ».

Pédagogie : le devoir de résister

Ainsi donc la pédagogie ne serait plus à la mode et les temps seraient à la « restauration » de l'autorité et au retour des « bonnes vieilles méthodes ». Nous croulons sous les injonctions de ceux qui, en matière éducative, sont revenus de tout sans jamias y être allés !
Philippe Meirieu montre ci qu'au contraire nous avons, plus que jamais, besoin de pédagogie. Face à la société du zapping et du caprice mondialisé, face aux difficultés d'attention et d'apprentissage qui ne cessent de croître dans les classes, le choix est clair : ou bien la normalisation et l'exclusion des gêneurs, ou bien une pédagogie capable de mettre les élèves au travail et de les réconcilier avec l'Ecole.
Tous ceux qui croient à l'éducation trouveront ici un texte fort, clair, concret, sans concessions. Un texte de résistance et d'espérance.

Philippe Meirieu *a enseigné à tous les niveaux de l'institution scolaire et a été associé à de nombreuses réflexions et réformes du système éducatif français. Après avoir dirigé l'IUFM de Lyon, il est aujourd'hui professeur à l'université Lumière-Lyon 2. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de pédagogie.*

9,90 €

9 782710 119036

710880-4

esf EDITEUR

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE
Les fondamentaux de la pédagogie, chapitre 7

QUESTIONS

Répondre aux questions 1, 2, 3

1) Qu'est-ce que le pouvoir émancipeur des apprentissages pour Philippe Meirieu ?

2) Pourquoi, d'après l'auteur, certaines méthodes ont elles plus de valeurs que d'autres ?

3) Dans la pédagogie de la danse, peut-on éviter le dressage ? Comment ?

Choisir une des questions suivantes et y répondre

4) Comment favoriser en chacun « la découverte de son humanité » au travers d'un enseignement de la danse ?

4bis) Imaginez des dispositifs favorisant la mobilisation personnelle de l'élève dans le cadre d'un enseignement de la danse

CONSEILS

- Vous disposez de 3h. Prenez votre temps et relisez le texte calmement
- Relisez chaque question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet
- La 4e question demande un développement plus important que les autres questions
- Soyez précis lorsque vous citez l'auteur (ex : ligne 25)
- Vous devez impérativement numéroter les pages dans l'ordre de la lecture
- Bon courage !

Concours d'entrée 2014

Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation
extrait de « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage »
Philippe Perrenoud

Extrait de : La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage

Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation

Philippe Perrenoud

La relecture de l'expérience

« Si le maître a peu le temps de réfléchir sur le vif, il peut en revanche, à tête reposée (?), revenir sur les événements de la journée. S'il le fait, ce n'est pas essentiellement par vertu ou pour écrire ses mémoires. C'est parce que le flux des événements, vécus souvent avec une *forte implication affective*, ne peut être simplement oublié sans un travail de mise en ordre, de réinterprétation.

Rétrospectivement, l'enseignant a parfaitement conscience d'avoir fait de nombreux choix arbitraires, improvisé des réactions qui auraient été différentes s'il avait eu davantage de temps et l'esprit plus libre. On pourrait comparer cette façon de revivre une partie de la journée à ce qu'on observe chez un sportif après le match, chez un joueur d'échecs au terme d'une partie acharnée, et peut-être dans tous les domaines où les nécessités d'une action immédiate suspendent la réflexion, ou plutôt la diffèrent. C'est ce que peut vivre le chirurgien à l'issue d'une opération mouvementée, le sauveteur une fois le danger éloigné, le thérapeute à la fin d'une séance difficile, l'animateur ou l'interviewer, le manager sollicité de toutes parts etc.

Il se peut que cette *relecture de l'expérience* aboutisse la plupart du temps à une confirmation de la pratique. Elle pourrait cependant être facteur de changement, de réorganisation des schèmes s'il y avait, sous une forme ou une autre, conflit cognitif, contradiction entre les décisions prises et une norme, une théorie, une autre expérience.

Si l'organisation scolaire ménageait davantage de lieux et d'espace de *travail en commun*, ou simplement de discussion entre enseignants, peut-être cela induirait-il plus souvent une autre lecture de l'expérience. Encore que cela ne suffise pas : les enseignants ont beaucoup de réticences à parler de leur pratique à des collègues. Il faut des rapports de confiance qui supposent soit des liens amicaux soit l'appartenance à une équipe pédagogique.
S'il n'y a pas d'interaction possible avec d'autres enseignants ou des " profanes " intéressés, peut-il y avoir *débat intérieur* ? Peut-il être nourri par des lectures, la participation à des groupes ou sessions de formation continue, ou même une formation de base suffisamment riche ? Je le crois, sans fonder des espoirs excessifs sur l'influence des idées générales issues de la recherche dans cette relecture de l'expérience. Si influence il y a, elle ne passe pas alors par des recettes ou des modèles prescriptifs. »

In *Éducation & Recherche*,1983, n° 2, pp. 198-212 (repris dans Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I, pp. 21-41)

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) Relever les termes en italique, puis utilisez-les pour composer un paragraphe qui résume la pensée de l'auteur de ce texte (entre 60 et 80 mots)

2) Quelles sont, d'après l'auteur, les conditions permettant à un professeur de s'autoriser à modifier voire même à réorganiser volontairement sa manière d'enseigner ?

3) Qu'est-ce qu'une équipe pédagogique pour vous ?

4) Le titre de cet extrait du texte de Philippe Perrenoud est : La relecture de l'expérience. Quelle pratique avons-nous ou pourrions-nous avoir en danse, de cela ? Dans les compagnies, dans les formations professionnelles, dans l'enseignement ? Qu'est-ce que cela permet ou permettrait ?

CONSEILS

- Vous disposez de 3h. Prenez votre temps et relisez le texte calmement
- Relisez chaque question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet
- La 4e question demande un développement plus important que les autres questions
- Soyez précis lorsque vous citez l'auteur
- Vous devez impérativement numéroter les pages dans l'ordre de la lecture
- Bon courage !

Concours d'entrée 2012

Pour ou contre la gravitation universelle ?
Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode
Philippe Perrenoud - In Résonances n°3, nov. 2003, p. 7 à 9

Source et copyright à la fin du texte

In *Résonances*, n° 3,
novembre 2003, pp 7-9.

Pour ou contre la gravitation universelle ?

Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2003

" *Êtes-vous pour ou contre la gravitation universelle ?* " Une telle question serait dénuée de sens, car la gravitation universelle est une loi de la nature, dont on ne peut que prendre acte. La connaître permet cependant de l'utiliser à son profit ou d'en neutraliser les effets en s'appuyant sur d'autres lois de la physique, par exemple pour faire voler un avion ou créer un état d'apesanteur.

Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

Exemple : la construction du nombre se fait d'abord sur des collections d'objets concrets, si bien que les premiers nombres conceptualisés sont des entiers positifs. Accepter qu'un nombre puisse être nul exige une reconstruction du concept, associée à l'idée d'ensemble vide ou d'élément neutre dans une opération additive. Il faut de nouvelles réorganisations pour concevoir des nombres décimaux (3.84), fractionnaires (3/7) ou réels ([1]). D'autres reconstructions encore permettent de concevoir des nombres négatifs, des nombres complexes, des nombres imaginaires. Notre conception des nombres ne cesse de se reconstruire au fil de la scolarité et parfois de la vie adulte, avec des phases de stabilité et des phases de restructuration brutale, en fonction du programme scolaire, des problèmes rencontrés ou des étapes du développement intellectuel.

Il ne sert à rien d'expliquer à un enfant de 6 ans ce qu'est une fraction, il n'a pas les moyens de construire cette notion. Et lorsqu'il atteint le niveau nécessaire de développement intellectuel, la construction n'est pas automatique, elle passe par un travail de réorganisation de ses représentations et de ses concepts. L'apprenant devra combattre ce que lui dicte son intuition, son expérience du nombre, ses apprentissages passés, pour leur substituer une conception plus abstraite qui, à chaque étape, l'éloigne un peu plus du sens commun et de l'évidence perceptive. On peut en dire autant de ses conceptions du monde physique, de la langue, du temps, de l'espace, de l'énergie, de la société.

Pourquoi alors cette appellation en " isme ", qui évoque marxisme, racisme, sexisme, individualisme, esclavagisme, optimisme ou égalitarisme, autant de doctrines,

d'idéologies, de conceptions militantes du monde. Sans doute parce qu'à certains moments de son histoire, la science milite contre le sens commun. Chacun " voit " que le soleil tourne autour de la Terre. Pour rompre avec cette évidence, pour affirmer que c'est au contraire la Terre qui tourne autour du soleil, Galilée a dû livrer bataille et montrer pourquoi ce qu'on pense être une vérité n'est qu'une apparence trompeuse. Le darwinisme en biologie ou le relativisme d'Einstein en physique ont combattu des représentations de sens commun ou des représentations scientifiques fausses, mais bien installées. Le progrès des connaissances scientifiques de l'humanité passe lui aussi par une réorganisation, une reconstruction incessante des connaissances établies. Les grands constructivistes, comme Jean Piaget, ont d'ailleurs constamment tissé des liens entre les processus de développement des sciences et les processus de développement intellectuel de chaque être humain.

Si le constructivisme a un air militant, c'est parce qu'il combat une représentation du savoir très ancienne et bien ancrée de l'apprentissage humain comme simple transmission, comme écoulement d'un flux d'informations et de connaissances de l'esprit de l'éducateur vers l'esprit de l'apprenant. Bien entendu, le but est bien que, dans l'esprit de l'apprenant, se trouve au bout du compte un savoir qui lui préexiste et que détient le professeur. Ce qui ne se voit pas, c'est que ce processus s'apparente davantage à une reconstitution qu'à une photocopie.

Le constructivisme bien compris a des implications didactiques majeures : nul ne peut mener l'activité de réorganisation du réseau de concepts et de représentations du monde à la place du sujet apprenant. Un enseignant ne peut que stimuler cette activité, lui donner du sens, l'étayer, la rendre plus rapide, plus sûre, moins décourageante. C'est le rôle de la pédagogie et des diverses didactiques des disciplines. C'est le rôle des moyens d'enseignement. C'est le rôle des professeurs. Une " pédagogie constructiviste " n'est rien d'autre que la prise en compte du caractère incontournable de la construction active des savoirs.

Pourquoi y résiste-t-on ? En partie parce que le travail de reconstruction est largement invisible. À un certain niveau d'études, on observe un professeur qui parle ou écrit devant des étudiants qui écoutent et prennent des notes : le savoir paraît transiter par le discours. Les opérations de reconstruction sont rapides, les activités sont intériorisées, durant le cours comme durant l'étude. Certains jeunes enfants accèdent rapidement à cette reconstruction purement mentale. La plupart ont besoin d'agir sur le réel pour le comprendre. Du coup, les " moyens d'enseignement " s'élargissent et -au-delà des exercices, règles, démonstrations et résumés- font une place croissante, d'une part, à des *matériaux* qui se prêtent à des manipulations, d'autre part à des *situations* (problèmes, énigmes, décisions à prendre, expériences ou observations à réaliser, petits projets) qui appellent une action efficace. Le paradoxe, c'est que la réussite de cette action concrète n'est qu'un détour pour engendrer de nouveaux apprentissages, qui constituent le véritable enjeu.

Dans une perspective constructiviste, l'activité n'est jamais un but en soi. Elle ne sert pas davantage à " occuper " les élèves. Elle est pensée en fonction des obstacles cognitifs qu'elle oblige à affronter.

Que l'apprentissage passe par l'activité n'est pas une idée neuve. Elle sous-tend les exercices scolaires traditionnels. Elle est, depuis le 19e siècle, au cœur de l'éducation nouvelle et de ce qu'on appelle, justement, les " méthodes actives ". Le constructivisme n'est pas non plus une théorie toute récente, les plus grands

psychologues du 20e siècle sont constructivistes : Piaget, Wallon, Vygotski, Bruner. Les pédagogues et les didacticiens se basent tous, depuis des décennies, sur une vision constructiviste des connaissances et de l'apprentissage. On parle de socioconstructivisme pour souligner le rôle majeur des interactions sociales et du conflit dit " sociocognitif ". On parle aussi d'autosocioconstruction, pour rappeler que l'apprentissage passe par une auto-organisation. Les théories ne sont donc ni figées, ni unifiées, la recherche et le débat continuent, mais les grandes lignes sont établies depuis longtemps.

Ce qu'il y a de neuf aujourd'hui, c'est que nombre de systèmes éducatifs ont fait du constructivisme leur " théorie de référence ", en orientant dans ce sens la formation des maîtres, la rédaction des programmes, la conception des moyens d'enseignement, voire les outils d'évaluation.

Qu'une théorie scientifique devienne un mot d'ordre officiel peut sembler un peu ridicule, paraître un avatar de la pensée unique ou un effet de mode qui durera le temps d'une réforme. Cette insistance ne serait pas nécessaire, cependant, si tous les enseignants avaient une formation décente en sciences sociales et humaines, et notamment en sciences de l'éducation. Le constructivisme ferait alors partie de leur culture théorique de base. Ce ne serait plus une question d'opinion, mais un savoir professionnel partagé, fondé sur de multiples travaux de recherche. Lorsque les enseignants seront formés comme des experts en processus d'apprentissage, ils n'imagineront même plus qu'un professeur puisse ne pas être constructiviste… Cela leur paraîtra aussi anachronique qu'un médecin qui nierait le rôle des bactéries ou un physicien la loi de la gravitation universelle !

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html

Téléchargement d'une version Word au format RTF :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève.

Aucune reprise de ce document sur un site WEB ou dans une publication imprimée ne peut se faire sans l'accord écrit de l'auteur et d'un éventuel éditeur. Toute reprise doit mentionner la source originale et conserver l'intégralité du texte, notamment les références bibliographiques.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) Quelle est l'idée principale développée dans ce texte ?

2) En quoi, d'après l'auteur, le constructivisme s'oppose-t-il à une vision ancienne de transmission des savoirs ?

3) Qu'est-ce que le constructivisme ?

Vous traiterez l'une de ces deux questions au choix :

4ª) Dans un cours de danse, on dit quelques fois, que les élèves sont passifs.
Comment cela se traduit-il ? Quelles en sont les causes ? Que peut-on mettre en place, en tant que professeur, pour que les élèves soient véritablement actifs dans leur apprentissage de la danse ?

CONSEILS

- Vous disposez de 3h. Prenez votre temps et relisez le texte calmement

- Relisez la question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet

- Soyez précis lorsque vous citez l'auteur

- Bon courage !

Concours d'entrée 2010

Vers la conquête de l'autonomie
extrait de « Frankenstein pédagogue », pp. 74-78
Philippe Meirieu, ESF éditeur 2009, 1ère édition en 1996

Frankenstein PÉDAGOGUE

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 » pour s'attacher aux conditions qui lui permettent, comme l'affirmait déjà Pestalozzi en 1797, de « se faire œuvre de lui-même ».

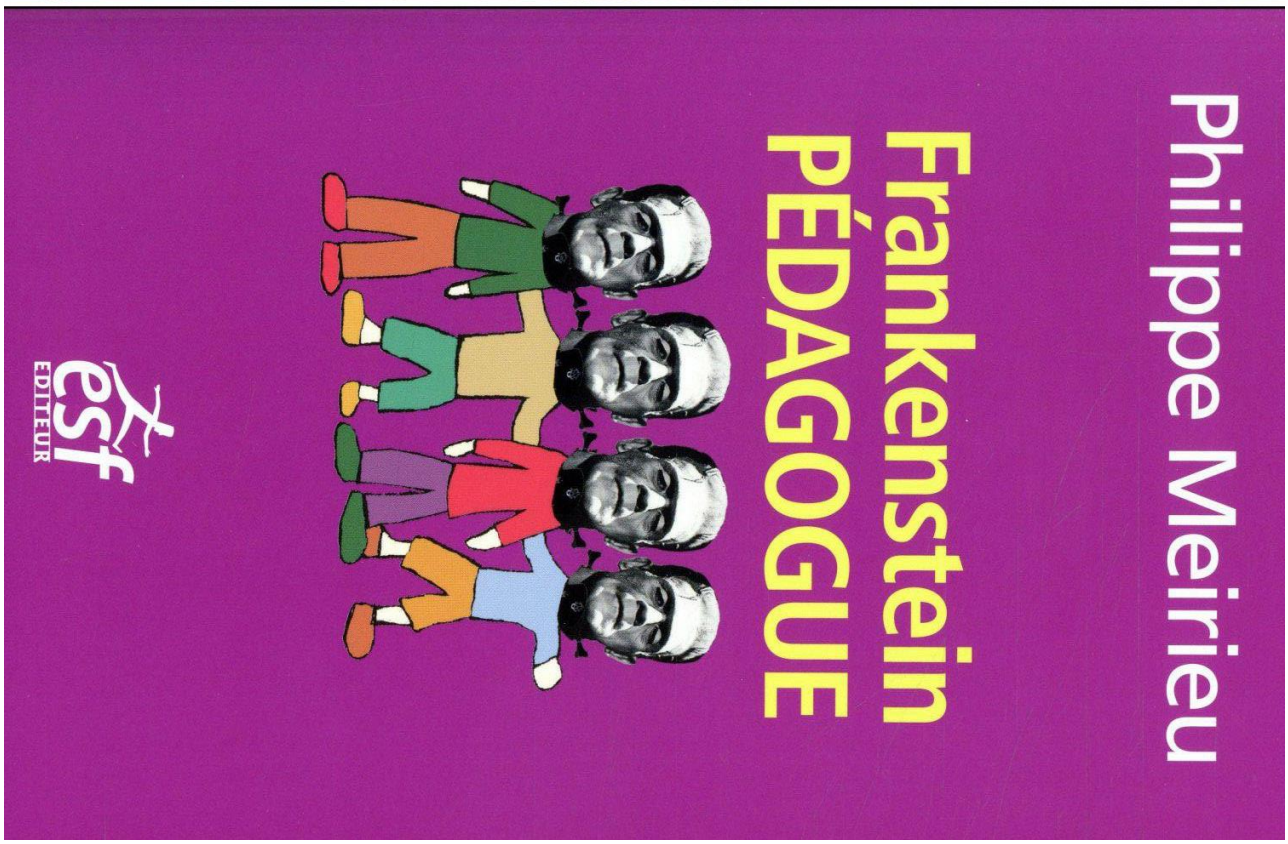
Pour cela, **plusieurs propositions concrètes sont avancées. Elles constituent autant de moyens d'« éduquer sans fabriquer » et font de cet ouvrage un véritable petit traité de pédagogie** destiné à tous ceux qui veulent faire œuvre éducative.

Philippe Meirieu, auteur de nombreux ouvrages traduits dans le monde entier, a enseigné à tous les échelons de l'institution scolaire. Il a mené de nombreuses recherches sur l'École et participé, à plusieurs reprises, à des chantiers importants (la création du Conseil national des programmes, des instituts universitaires de formation des maîtres, la réforme des lycées de 1998 et la réforme des collèges de 2001). Il a beaucoup travaillé sur la formation initiale et continue des enseignants. Il poursuit actuellement ses activités comme professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 et dirige la collection « Pédagogies » chez ESF Sciences humaines.

9 782710 133711

14 €

esf EDITEUR



Philippe Meirieu

Frankenstein PÉDAGOGUE

esf EDITEUR

Vers la conquête de « l'autonomie »

Il faut, sans aucun doute, se méfier de la notion d'autonomie. Elle est trop à la mode, trop répandue, trop utilisée pour être véritablement significative. L'autonomie, personne n'est contre... Et ce simple fait

devrait nous alerter. La formation à l'autonomie, on la trouve exaltée dans tous les projets d'établissement... et sans que l'on voie bien, le plus souvent, par quoi elle s'incarne et comment elle se concrétise.

C'est que la chose n'est pas si simple : à proprement parler, personne n'est jamais complètement autonome : je suis moi-même à peu près autonome financièrement mais pas du tout affectivement car je dépends très largement des relations que j'entretiens avec mon entourage et de l'affection que l'on me porte ; quand je décide de faire de la plomberie dans ma salle de bains, je ne suis pas autonome du tout et dépends très étroitement de l'aide, des conseils et du soutien d'un ami compétent ; pour ce qui concerne l'entretien de mon jardin ou ma propre santé, il convient que je sache précisément jusqu'où je peux me débrouiller tout seul et à partir de quel moment il est absolument nécessaire que je fasse appel à un spécialiste et lui abandonne, dans ces domaines, ma part d'autonomie... En réalité, un être totalement autonome serait, au sens propre du terme, un être « suffisant », c'est-à-dire un être absolument insupportable pour ses semblables ; tandis qu'un être totalement hétéronome, c'est-à-dire qui ne pourrait en rien se suffire à lui-même, serait en permanence en danger de mort psychologique ou physique. Si l'on veut donc parler d'autonomie sans se condamner à ne rien dire, il convient toujours de préciser le domaine d'autonomie que l'on cherche à développer, le niveau d'autonomie que l'on veut que les personnes atteignent dans ce domaine et les moyens que l'on se donne pour y parvenir.

La définition du **domaine d'autonomie** renvoie à la spécificité de l'institution dans laquelle on se trouve et des compétences particulières des éducateurs qui y travaillent : l'infirmière se donne pour objectif l'autonomie des personnes dans la gestion de leurs médicaments courants, l'assistante sociale dans la gestion de leur budget familial, l'animateur de quartier dans celle de leurs loisirs... L'école, elle, doit se donner pour objectif l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs apprentissages : gestion des méthodes et des moyens, gestion du temps, de l'espace et des ressources, gestion des interactions sociales dans la classe comme « collectivité apprenante », gestion de la construction progressive de « soi dans le monde ».

Le niveau d'autonomie doit être défini, lui, à partir du niveau déjà atteint par la personne ; il doit représenter un niveau supérieur et pourtant accessible, un palier de développement qui manifeste un réel progrès :

l'autonomie développée pour gérer la révision d'un contrôle portant sur un trimestre de cours ne peut se construire que si, préalablement, et à des niveaux inférieurs, l'autonomie a été atteinte dans l'apprentissage d'une leçon et la révision du programme d'un mois. Prétendre amener une personne à un niveau d'autonomie très supérieur à celui auquel elle se trouve et le faire brutalement, c'est, bien évidemment, se condamner à l'échec, condamner l'autre à la régression et, dans la plupart des cas, préparer un retour à une situation de contrainte forte que l'on justifiera par le fait que « l'autre, on l'a bien vu, n'est absolument pas autonome » !

Enfin, le développement de l'autonomie requiert la mise en place de **moyens spécifiques**, d'un système d'aide et de guidance qui sera progressivement allégé. Pour devenir autonome dans son comportement scolaire, un élève doit pouvoir disposer de points d'appui, de matériaux, d'une organisation individuelle et collective du travail ; il doit utiliser un étayage qui est nécessairement fourni d'abord par l'adulte puis retiré, de manière raisonnée et négociée, au fur et à mesure que l'élève peut s'en saisir lui-même. À cet égard, et par exemple, il ne sert à rien d'exhorter systématiquement les élèves à écouter un cours et à être attentifs : l'attention n'est pas un don ; être attentif, cela s'apprend progressivement et requiert des outils bien précis : ainsi l'on fournira d'abord aux élèves une liste de questions auxquelles ils devront trouver les réponses dans un exposé ou la lecture d'un ouvrage ; cette liste deviendra ensuite un cadre plus léger, et, au fur et à mesure que l'élève aura intégré ces exigences, tout support de ce type pourra disparaître.

Ainsi conçue, l'autonomie est alors bien autre chose qu'un vœu pieux ou une exhortation vaine ; ce n'est pas un état que l'on postulerait pour mieux constater qu'il n'est pas là et préparer une reprise en main autoritaire. C'est une démarche qui permet bien à chacun, selon la formule de Pestalozzi qui, décidément, nous apparaît comme tout à fait centrale pour comprendre l'entreprise éducative, de « se faire œuvre de lui-même ».

C'est pourquoi, en pédagogie, l'on devrait parler plus souvent, même si l'expression apparaît un peu jargonneuse, de « processus d'autonomisation ». Histoire, au moins, de combattre l'illusion d'une autonomie qui serait un état définitif et global dans lequel la personne serait installée une bonne fois pour toutes. L' « autonomisation » pourrait ainsi être comprise comme un « principe régulateur » de l'action pédagogique, au

sens kantien de cette expression. On sait, en effet, que Kant distingue les « principes constitutifs » qui renvoient à des réalités dont on peut attester l'existence, des « principes régulateurs » qui ne correspondent pas à des réalités que l'on peut rencontrer « à l'état pur » mais servent de guide pour l'action et l'orientent opportunément. Ainsi, personne n'a jamais rencontré « Le Beau »... et pourtant tout artiste le cherche. « Le Beau » n'est pas, en ce sens, un principe constitutif mais il est bien un principe régulateur de l'activité artistique... comme « Le Juste » est un principe régulateur de l'action judiciaire... comme « l'autonomie » peut être un principe régulateur de l'entreprise pédagogique.

Dans chaque activité, en effet, et à l'occasion de tout apprentissage, l'éducateur doit s'efforcer d'autonomiser le sujet. Non pas le supposer déjà autonome mais organiser un système d'aides qui lui permette d'accéder aux objectifs qu'il se fixe, avant de l'amener à se passer progressivement de ces aides et à mobiliser ce qu'il a acquis, seul, à son initiative et dans d'autres situations. Ainsi se profile une modélisation possible du travail pédagogique en termes d'étayage et de désétayage (Meirieu, Develay, 1992, p. 117 et suivantes), d'engagement et de dégagement : faire la place à l'autre, lui donner les moyens de l'occuper, organiser les dispositifs qui lui permettent de tenter de nouvelles aventures intellectuelles, lui garantir un cadre et mobiliser son énergie sur des enjeux intellectuels forts, l'amener ainsi à se structurer et l'aider ensuite à affronter le monde, d'abord avec notre aide, puis, progressivement, en nous lâchant la main et en affrontant, seul, de nouvelles situations. Processus jamais véritablement achevé, où la rupture n'intervient jamais de manière globale et brutale mais se poursuit, tout au long de l'existence de chacun, au fur et à mesure que de nouvelles aides de toutes sortes interviennent dans sa vie et se retirent ensuite de celle-ci : un apprentissage, un livre, une rencontre, un dialogue, peuvent constituer ainsi autant d'aides formatives et contribuer à autonomiser une personne dans un domaine ou un autre, pour autant que la personne s'agrège cet apport et n'entretienne pas avec lui un rapport de dépendance, pour autant qu'elle sache se dégager d'une influence que, pourtant, elle ne renie pas.

Ainsi l'autonomisation est-elle, à bien des égards, le contraire de ce qui guide l'activité du docteur Frankenstein avec sa créature : quand il faudrait l'aider à se construire, Frankenstein prétend effectuer et achever cette construction tout seul. Quand il faudrait créer les liens entre celui qui vient et le monde qui est déjà là, Frankenstein l'abandonne

dans un univers hostile. Quand il faudrait l'aider à se donner des repères, Frankenstein, effrayé de pas pouvoir les contrôler lui-même, s'abîme dans la prostration. Quand il faudrait tenter de construire un avenir possible ensemble, Frankenstein veut imposer son pouvoir. Quand il faudrait sortir de l'affrontement et de « la dialectique du maître et de l'esclave », Frankenstein reste dans la logique du rapport de forces. Rien n'a été lié. Rien ne peut être délié. Et rien d'autre que la haine et la complicité dans la course à la mort ne pourra jamais relier ces deux êtres entre lesquels, décidément, rien ne ressemble à un rapport éducatif.

En bref : La sixième exigence de la révolution copernicienne en pédagogie consiste donc à inscrire au cœur de toute activité éducative – et non point, comme c'est trop souvent le cas, à son terme – la question de l'autonomie du sujet. C'est tout au long de l'éducation que de l'autonomie se gagne, chaque fois qu'une personne s'approprie un savoir, qu'elle le fait sien, le réutilise seule et le réinvestit ailleurs. Cette opération d'appropriation/réutilisation n'est pas un « supplément d'âme » qui viendrait s'ajouter à un enseignement qui s'effectuerait par ailleurs de manière traditionnellement transmissive ; elle est ce qui doit présider à l'organisation même de toute l'entreprise éducative. Elle est, à proprement parler, ce par quoi une transaction humaine est éducative : « faire manger » et « faire sortir », « nourrir l'autre à qui l'on offre ainsi les moyens de se développer » et « accompagner l'autre vers ce qui nous dépasse et le dépasse tout à la fois ».

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) « Personne n'est jamais complètement autonome… »
   Expliquez en quelques lignes le point de vue de l'auteur

2) Philippe Meirieu se réfère, ligne 70 et 4e de couverture, à la formule de Pestalozzi qui parle de « se faire œuvre de lui-même » pour expliquer la participation de l'élève dans l'entreprise éducative.
   - Comment comprenez-vous cette formule ?
   - Quel serait le rôle du professeur dans cette entreprise ?

3) De votre point de vue, peut-on inclure la notion d'autonomie dans les objectifs pédagogiques en danse ? De quelles manières ? (soyez précis, donnez des <u>exemples concrets</u> et développez votre pensée).

CONSEILS

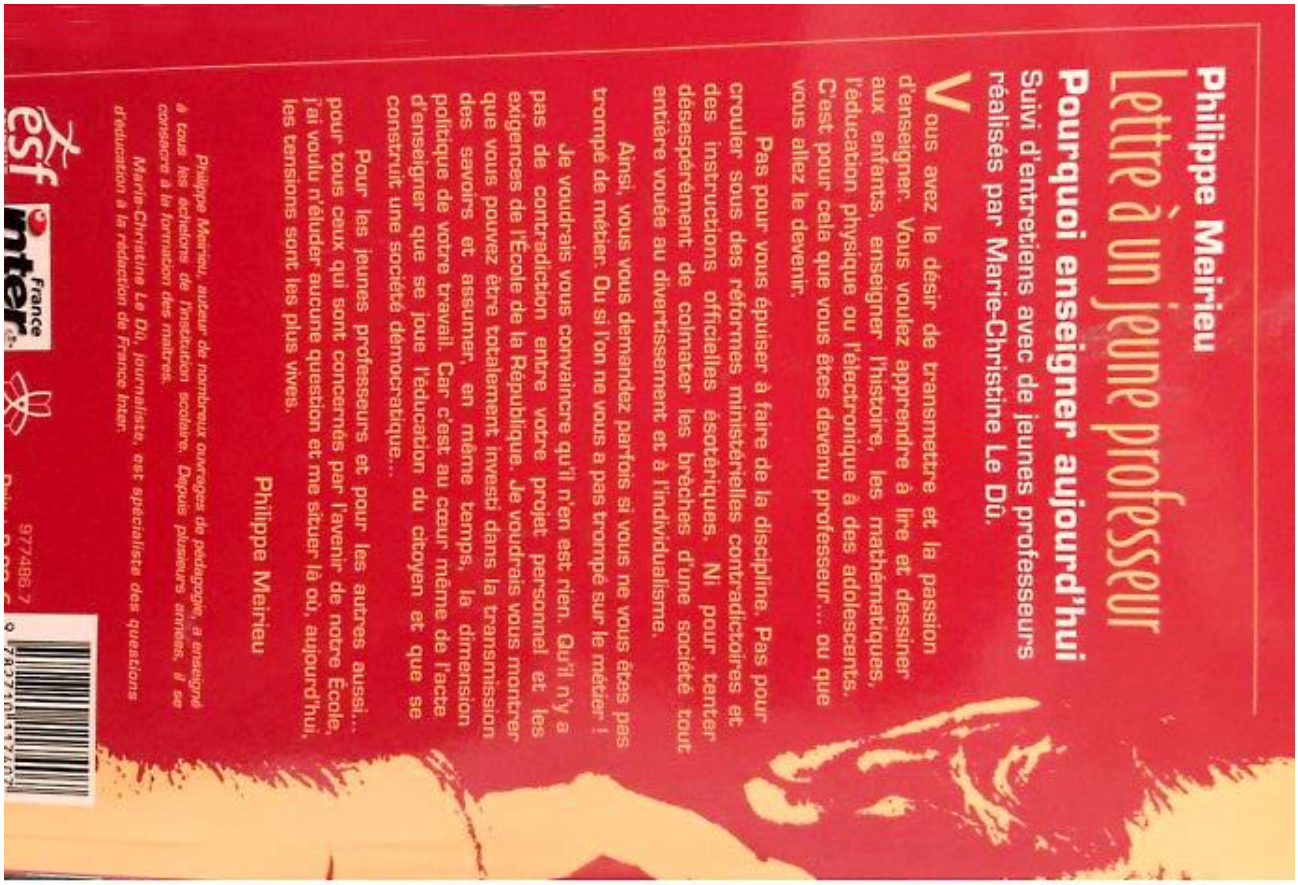
- Prenez votre temps et relisez le texte calmement

- Relisez la question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet

- Le CA est un diplôme de pédagogie permettant d'enseigner dans les établissements spécialisés de type Conservatoire. Les questions sont donc en rapport avec l'enseignement de **base** de la danse. La formation supérieure des professionnels ne relève pas de ce champ.

Concours d'entrée 2008

Extrait de « Lettre à un jeune professeur », pp. 38-41
Philippe Meirieu, ESF éditeur, 2005



Philippe Meirieu

Lettre à un jeune professeur

Pourquoi enseigner aujourd'hui

Suivi d'entretiens avec de jeunes professeurs réalisés par Marie-Christine Le Dû.

Vous avez le désir de transmettre et la passion d'enseigner. Vous voulez apprendre à lire et dessiner aux enfants, enseigner l'histoire, les mathématiques, l'éducation physique ou l'électronique à des adolescents. C'est pour cela que vous êtes devenu professeur... ou que vous allez le devenir.

Pas pour vous épuiser à faire de la discipline. Pas pour crouler sous des réformes ministérielles contradictoires et des instructions officielles ésotériques. Ni pour tenter désespérément de colmater les brèches d'une société tout entière vouée au divertissement et à l'individualisme.

Ainsi, vous vous demandez parfois si vous ne vous êtes pas trompé de métier. Ou si l'on ne vous a pas trompé sur le métier !

Je voudrais vous convaincre qu'il n'en est rien. Qu'il n'y a pas de contradiction entre votre projet personnel et les exigences de l'École de la République. Je voudrais vous montrer que vous pouvez être totalement investi dans la transmission des savoirs et assumer, en même temps, la dimension politique de votre travail. Car c'est au cœur même de l'acte d'enseigner que se joue l'éducation du citoyen et que se construit une société démocratique...

Pour les jeunes professeurs et pour les autres aussi... pour tous ceux qui sont concernés par l'avenir de notre École, j'ai voulu n'éluder aucune question et me situer là où, aujourd'hui, les tensions sont les plus vives.

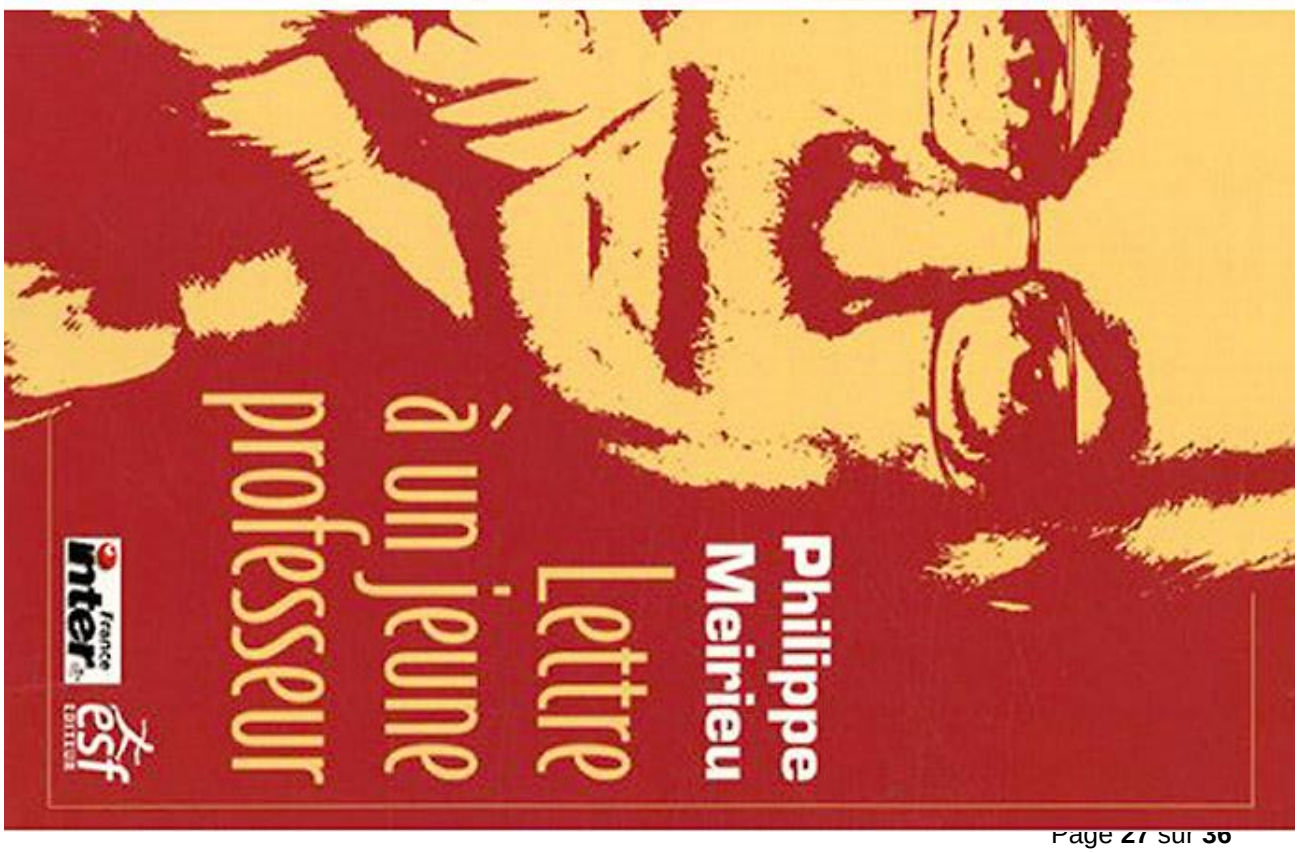
Philippe Meirieu

Philippe Meirieu, auteur de nombreux ouvrages de pédagogie, a enseigné à tous les échelons de l'institution scolaire. Depuis plusieurs années, il se consacre à la formation des maîtres.

Marie-Christine Le Dû, journaliste, est spécialiste des questions d'éducation à la rédaction de France Inter.

esf France Inter

977486 7



Philippe Meirieu

Lettre à un jeune professeur

esf éditeur France Inter

Enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage efficaces.

C'est ainsi qu'en me penchant sur les travaux des pédagogues et des psychologues, j'en suis venu progressivement à me demander : « Qu'est-ce que je dois précisément faire réaliser à mes élèves aujourd'hui ? Sur quels matériaux travailler et avec quelles consignes, pour que chacun d'entre eux accède aux connaissances que je veux lui transmettre ? » Un renversement apparemment anodin et, pourtant, essentiel. Ne plus se poser la question : « Qu'est-ce que je vais leur dire ? », mais : « Qu'est-ce que je vais leur demander de faire ? ». Sans, bien sûr, renoncer au cours magistral quand c'est nécessaire, mais en s'interrogeant, là encore : « Comment mes élèves peuvent-ils en profiter au mieux ? Quels conseils pour soutenir leur écoute ? Quels exercices pour vérifier leur appropriation en continu ? »

Faire agir pour faire apprendre.

Et, effectivement, cette méthode m'est apparue, chaque fois que je réussissais à la mettre en œuvre, extrêmement féconde… Je me souviens encore, par exemple, de ce cours de Seconde où j'avais le projet d'enseigner à mes élèves ce qu'était le romantisme ; j'ai distribué à chacun d'entre eux un « objet » romantique : un poème de Lamartine, un texte en prose de Chateaubriand, un extrait de *Ruy Blas* ou de *Lorenzaccio*, mais aussi un tableau de Delacroix ou une symphonie de Malher. Mon objectif : leur faire découvrir, en confrontant ces matériaux, ce qu'ils avaient en commun. Avant, bien sûr, une remise en perspective historique et un travail précis et rigoureux sur la préface d'*Hernani* de Victor Hugo. Derrière ce dispositif, un principe simple : pour faire construire un concept à des élèves, autant les mettre en situation d'en retrouver eux-mêmes les caractéristiques à partir de la comparaison de plusieurs exemples… Et il est possible de travailler ainsi dans toutes les disciplines. Qu'on commence toujours par se poser la question : « Quelle action l'élève doit-il faire sur tel objet pour accéder à telle connaissance ? »… et tout s'enchaîne. Qu'il s'agisse de fabriquer un graphique, résumer un texte, résoudre un problème d'arithmétique, problématiser une question d'économie ou usiner une pièce.

Ainsi, les élèves peuvent-ils investir leur intelligence dans une activité qui a été conçue pour eux : *accessible mais difficile*, difficile mais accessible. Une activité susceptible de leur faire utiliser au mieux des savoirs qu'ils maîtrisent déjà… mais pour accéder à des connaissances nouvelles. Rien de très compliqué, d'ailleurs, dans ce processus :

simplement, un effort permanent pour qu'apprendre soit une véritable « opération mentale » – et non l'acquisition d'un réflexe conditionné –, supportée – « étayée » comme nous disons – par la mise à disposition des élèves des bons matériaux et des bonnes consignes. Rien de très compliqué, mais une grande rigueur nécessaire dans le choix des matériaux (des objets à manipuler, des outils à utiliser, des ressources documentaires à consulter) et une extrême précision dans l'énoncé des consignes. Afin qu'en « faisant sur… », l'élève parvienne effectivement à « apprendre à… ».

L'« Éducation nouvelle » et « l'élève acteur de ses apprentissages » : une vieille histoire !

Malgré ce que vous pourriez croire, il n'y a rien de vraiment nouveau dans ces propositions. C'est, en effet, Jules Ferry lui-même, dans un discours prononcé le 2 avril 1880, qui affirmait : « *Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher : ces méthodes consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver. Elles se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller et diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il ne comprend rien.* » Il a fait d'ailleurs des émules bien au-delà de l'enseignement primaire, puisqu'on trouve, dix ans plus tard, le 13 septembre 1890, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, une circulaire dans laquelle l'inspection générale considère que l'objectif de l'enseignement au lycée est d'« *habituer les élèves à trouver eux-mêmes les informations dans les documents* ». Tandis qu'en octobre 1952, Charles Brunold, physicien, directeur de l'enseignement du second degré, confirme cette orientation en affirmant : « *Il ne s'agit plus d'offrir aux élèves un bilan de connaissances, mais de montrer par quelles voies l'esprit est parvenu à de telles acquisitions.* »

Mais je sais qu'en réalité, vous connaissez bien cette démarche. Vous l'avez rencontrée mille fois sous des intitulés divers : séquence d'apprentissage, situation-problème, problème ouvert, auto-socio-construction des savoirs. Vous ne goûtez guère, d'ailleurs, ce jargon qui vous paraît bien éloigné de votre projet professionnel : « *Pourquoi vient-on m'ennuyer avec ces techniques sophistiquées quand je cherche simplement à faire partager ma passion pour Hugo ou mon intérêt pour la loi de Joule ?* » Et là, je crois que vous avez tort… Nul ne vous demande d'abandonner la littérature ou la physique, mais plutôt de vous tourner vers les connaissances que vous voulez transmettre en les questionnant sous l'angle de leur genèse… en vous interrogeant, concrètement, sur la manière dont vos élèves pourraient se les approprier. Curieusement, vous les verrez apparaître alors sous

un jour insoupçonné, avec des dimensions nouvelles que vous n'aviez pas encore perçues.

Ne croyez donc pas ceux qui prétendent que ce travail pédagogique est toujours et systématiquement asséchant. Que c'est un bricolage dégradant qui rabat nos connaissances les plus élaborées sur une technologie passe-partout. Imaginez au contraire : vous devez enseigner un point du programme que, bien évidemment, vous maîtrisez en termes de contenus, mais que vous cherchez à transmettre de la manière la plus stimulante et efficace possible à vos élèves. Vous vous retournez alors vers les documents et les matériaux dont vous disposez. Vous fouillez votre bibliothèque, vous épluchez les manuels scolaires en circulation, vous cherchez sur Internet des pistes nouvelles, des interlocuteurs qui peuvent enrichir votre approche. Vous imaginez des expériences et des exercices possibles, vous interrogez vos collègues pour savoir comment ils s'y sont pris. Bref, vous devenez un véritable chercheur : vous vous lancez dans l'élaboration d'une séquence d'apprentissage qui va vous amener à revisiter et, donc, à redécouvrir vos propres connaissances. À cet égard, il n'y a pas que les professeurs de l'enseignement supérieur qui sont des « enseignants-chercheurs » : tout professeur du primaire et du secondaire peut être – doit être – un chercheur sur son propre enseignement. Quelqu'un qui réinterroge en permanence les savoirs qu'il enseigne. Quelqu'un qui échappe, tout à la fois, à la paresse expositive et à l'enkystement répétitif… Se former, en formation initiale et continue, ne signifie rien d'autre : chercher, construire, analyser, confronter, avec des pairs et des experts, des situations d'apprentissage.

Construire une situation d'apprenrissage, c'est réinterroger ses propres savoirs.

Mais je sens que vous continuez à résister : il n'y a pas que le jargon qui vous agace ; quelque chose de plus profond vous gêne dans cette « ardeur pédagogique[2] ». Vous soupçonnez un piège. Et vous avez raison. Car il y a bien, dans la recherche acharnée de rationalisation des apprentissages, une dangereuse songerie. Comme un désir de

Les dangers de l'efficacité didactique à tout prix.

2. J'ai trouvé cette expression dans un superbe petit roman de Jeanne Bénameur, *Les Demeurées* (Paris, Denoël – Folio, 2002, page 37). Une institutrice, Mademoiselle Solange, se heurte au refus d'apprendre d'une petite fille, Luce, murée, enfermée dans un monde où aucune connaissance ne peut pénétrer. Elle ne se décourage pas, pour autant : « *Mademoiselle Solange a décidé de ne pas céder. Elle mènera cette enfant au seuil du monde, par les mots* » (page 40). « L'ardeur pédagogique » est une belle chose ! Et pourtant…

maîtrise absolue. Une volonté de s'emparer de l'esprit de l'autre et de le diriger en temps réel. Une forme d'emprise technocratique assez proche des terribles fantasmes du docteur Frankenstein.

Toute-puissante et parfaitement efficace, la didactique abolit, en effet, l'événement pédagogique au profit du conditionnement. Elle supprime toute possibilité de rencontre authentique entre des personnes vivantes et installe dans la classe une machinerie scolaire qui, à terme, pourrait même rendre le professeur inutile. Et, même si, pour ma part, je trouve le danger lointain et ces perspectives alarmistes un peu exagérées, je partage votre inquiétude : on ne peut, quand il s'agit d'éduquer nos enfants, prendre le risque de basculer dans le dressage… Pas plus que vous, je ne rêve d'une classe où je pourrais contrôler directement, sur des écrans de télévision, les activités mentales de mes élèves et les rappeler à l'ordre, en cas d'inattention, par une décharge électrique. Je ne veux pas de l'efficacité à tout prix. Pas si elle m'impose de renoncer aux valeurs que je place au cœur de l'acte éducatif.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) Comment Philippe Meirieu définit-il l'enseignant-chercheur dans ce texte ?

2) A quoi Philippe Meirieu fait-il allusion quand il parle de « paresse expositive et enkystement répétitif » ? Pensez-vous que ceci soit aussi une menace dans l'enseignement de la danse ?

3) Décrivez une séance de type « cours de danse » en soulignant les processus d'apprentissage mis en jeu.

4) « *Je ne veux pas de l'efficacité à tout prix. Pas si elle m'impose de renoncer aux valeurs que je place au cœur de l'acte éducatif* ». Lignes 128, 129, 130.
Cette réflexion de Philippe Meirieu ouvre deux questionnements. Vous traiterez l'une de ces deux questions au choix :

4[a]) Pour vous, quelles sont les valeurs que vous placez au cœur de l'acte éducatif ?
4[b]) Comment pouvons-nous vérifier l'efficacité d'un enseignement en danse ?

CONSEILS

- Prenez votre temps pour lire le texte calmement

- Relisez la question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet

- Bon courage !

Concours d'entrée 2006

« La jeunesse actuelle »
extrait de *Tentatives de lucidité* pp. 12-14
Albert Jacquard, édition Le livre de poche, 2005

Comme chacun sait, la jeunesse actuelle est loin de valoir celle d'autrefois ! Regardez-les, les jeunes sont tous nuls, incapables d'efforts, sans idéal... Ce constat, nous l'entendons tous les jours, mais il n'est vraiment pas nouveau. À vrai dire, il a presque toujours été d'actualité, et cela nous incite à en rechercher les causes.

J'ai reçu récemment une brochure du Secours catholique qui m'a appris que la « jeunesse actuelle » n'était guère plus prometteuse autrefois. Voici quelques citations : « La jeunesse est pourrie jusqu'au fond du cœur. Les jeunes gens sont malfaisants et paresseux. Ils ne seront jamais comme les jeunes d'autrefois. » Cette phrase, gravée sur une poterie babylonienne, date de trois mille ans avant Jésus-Christ. « Notre monde a atteint un stade critique. Les enfants n'écoutent plus leurs parents. La fin du monde ne peut plus être loin. » Celle-ci a été écrite par un prêtre égyptien, deux mille ans avant Jésus-Christ. Enfin, plus proche de notre époque : « Les jeunes méprisent les lois et ne recon-

naissent plus l'autorité de rien ni de personne. C'est le début de la tyrannie », constate Platon.

Selon les circonstances historiques, le passage du témoin entre générations s'est fait plus ou moins facilement. Lorsque le monde d'aujourd'hui ressemble à celui d'hier, que demain sera semblable, l'éducation peut se contenter de maintenir la société dans l'état qu'elle a atteint ou d'accompagner de lentes transformations. Mais lorsque les circonstances changent en profondeur, l'éducation se doit de préparer une société nouvelle. Il ne lui suffit plus d'accompagner, elle doit innover. Le système éducatif ne joue alors son rôle qu'en étant proprement révolutionnaire.

Malgré le manque de recul, nous pouvons admettre que nous sommes actuellement dans une phase du second cas. Le changement de siècle et de millénaire n'y est pour rien, puisque ce n'est qu'une apparence liée à notre façon de compter les années. Ce qui est fondamental, c'est le changement brutal de notre regard sur le monde et sur nous-mêmes. Je l'ai évoqué en commençant ces rencontres et j'y reviendrai. En un siècle, la science a totalement bouleversé les explications que nous pouvons donner des phénomènes observés dans le cosmos. Ces bouleversements de concepts ont débouché sur des pouvoirs nouveaux dont nous ne savons pas si nous devons nous donner à nous-mêmes le droit de les exercer. Certaines certitudes parmi les plus ancrées de notre représentation du monde se sont évanouies. Notre lucidité en a été améliorée, mais il nous faut rebâtir, dans un nouveau paysage, notre demeure humaine.

Et cette construction ne peut être réalisée que par la

structure qui a en charge l'homme de demain, le système éducatif. Les acteurs de ce système ne sont pas seulement les enseignants ; les enseignés, ceux qui constituent la « jeunesse actuelle », y participent tout autant. Certes, en ces temps de transformation, le passage du témoin est difficile. Il ne peut aboutir qu'en faisant confiance à ceux qui, qu'ils le veuillent ou non, prendront le relais.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) *Le passage de témoin entre générations se fait plus ou moins facilement*.
   Quel en est la cause selon Albert Jacquard ?

2) *Il faut rebâtir, dans un nouveau paysage, notre demeure humaine.*
   - Quel est, pour l'auteur, le moyen d'y arriver ?
   - Comment entendez-vous cette phrase ?

3) Quels sont à votre avis, les enjeux de l'enseignement artistique spécialisé (musique, danse et théâtre dans les conservatoires ?)

4) En tant que professeur (ou futur professeur) de danse, vous sentez-vous concerné par la prise en compte de l'évolution des populations d'élèves et la nécessaire transformation des enseignements ?
   Développer votre point de vue en faisant des propositions concrètes.

CONSEILS

- Prenez votre temps pour lire le texte calmement

- Relisez la question plusieurs fois et notamment, lorsque vous rédigez la réponse afin de ne pas vous égarer hors sujet

- 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.

- Bon travail !

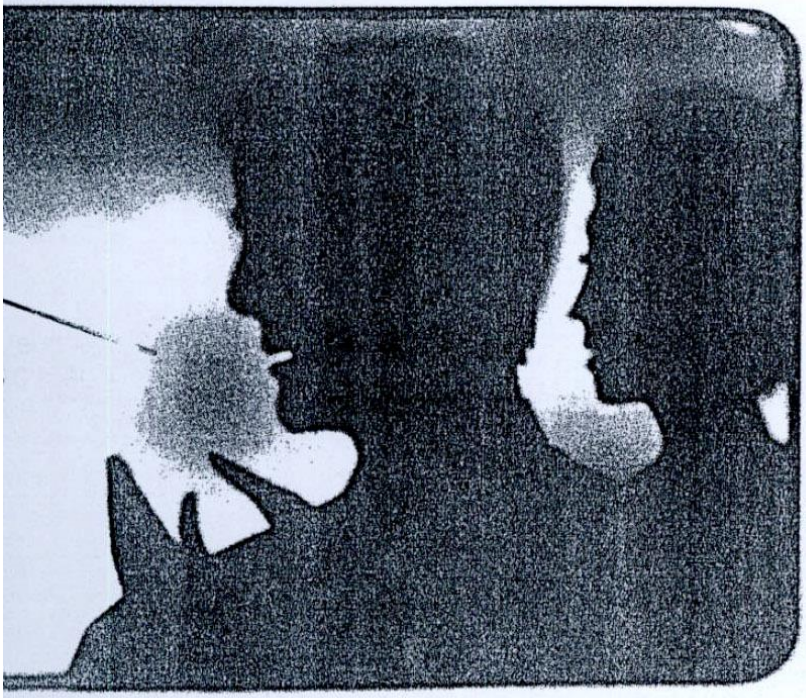
Concours d'entrée 2004

Des élèves artistes dans l'âme, pp. 39-40
Brigitte Perruca, Le Monde l'Education n°315, 2003

Des élèves artistes dans l'âme

Soumis à la double pression de la réussite de leur scolarité et de l'accomplissement de leur passion, les élèves des sections artistiques sont des enfants à part, très entourés par leurs parents, et très suivis par leurs professeurs.

« *Mes enfants ne sont pas comme les autres* », assène le réalisateur Denis Dercourt qui retranscrit, dans un film sensible, le point de vue d'un de ces parents artistes (1) à l'ambition maladive. Richard Berry y incarne une figure paternelle opaque et austère, musicien professionnel à la carrière sinon médiocre du moins inachevée, mais qui projette de faire de ses enfants – une adolescente violoncelliste (comme sa mère) et un jeune garçon – des solistes exceptionnels. Enfants à part, ils sont élevés à part. Enfermé dans leur luxueuse demeure strasbourgeoise, le trio – la mère, musicienne émérite, est morte, terrassée prématurément par la maladie – joue une partition dont tout ce qui ne ressemble pas à la musique est exclu : l'école, bien sûr, puisqu'il faut se consacrer entièrement à son art, les amis, les amours. Et le père exerce ainsi sa tyrannie amoureuse sans aucun frein ni limite, jusqu'à ce que, en la personne d'un jeune pianiste, la vie, la vraie, vienne déranger cet agencement... Cette peinture extrême ne représente en aucune manière une sorte de norme parmi les enfants artistes, ou voués à le devenir par le bon vouloir des parents. Mais elle existe. Au conservatoire national de Strasbourg (Bas-Rhin), où Denis Dercourt exerce en tant que professeur d'alto, on recense cinq ou six enfants, scolarisés au CNED (Centre national d'enseignement à distance). « *Et pour le casting du jeune garçon, j'ai dû rencontrer à peu près tout ce que la France compte d'enfants prodiges. Les relations parents-enfants m'ont semblé complexes, pour ne pas dire plus* », raconte encore le cinéaste (2). Vision paroxystique d'un monde où l'art aveugle plus qu'il n'éclaire, le film de Denis Dercourt pointe cependant un trait commun à cet univers où l'excellence devient une norme et où la pression qui pèse sur les enfants et les jeunes est constante.



Une majorité de bons élèves

Alors, sont-ils différents ces enfants qui optent, précocement, pour les disciplines artistiques ? Un peu tout de même, s'accordent les professionnels qui les côtoient. D'abord, et ce n'est pas un détail, ce sont très majoritairement de bons élèves. Même si l'observation vaut semble-t-il davantage pour la danse, la musique et certains sports que pour le théâtre, le cinéma ou les arts plastiques. « *Il y a quelques années,* raconte Jean-Claude Durand, le proviseur du collège-lycée Buffon à Paris, dont les effectifs du collège comptent 10 % d'élèves en sports-études, *les élèves de ces sections bénéficiaient d'un emploi du temps aménagé avec moins d'heures de cours, pour leur permettre de suivre leur entraînement : on ciblait donc les futurs champions qui étaient aussi des jeunes intellectuellement brillants. Depuis, nous avons modifié cela de telle manière qu'un élève "normal" scolairement parlant puisse entrer dans une section sports-études. Mais tout de même, cela reste en majorité de bons éléments.* » « *Très bons* » même, renchérit Marie-Claude Segard, directrice du conservatoire national de Strasbourg, où se croisent quelque 1 600 élèves. Certains viennent d'écoles primaires et passent deux journées et demie, plus le mercredi, au conservatoire, d'autres de classes de collège en horaires amé- ●●●

●●● nagés et d'autres encore d'un lycée. Ils ont un point commun : ils supportent très mal d'être médiocres tant *« ils sont dans l'excellence »*, ajoute Danielle Chollet, conseillère principale d'éducation au lycée Georges-Brassens, un établissement qui regroupe, à deux pas du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, des élèves ayant choisi la danse, la musique ou un sport. Fait qui ne trompe pas, à Buffon comme à Brassens, *« les professeurs apprécient ces classes »*.

Outre que les lycéens y semblent plus motivés que la moyenne, car *« ils portent leur projet »*, et la CPE les décrit volontiers comme *« réceptifs »* et *« gentils »*.

Dans cet établissement à taille très humaine (210 élèves) et où l'effectif des classes n'en excède pas 20, Danielle Chollet a justement pour charge de veiller de près sur ces jeunes *« plus fragiles que les autres, car ils sont sous pression »*. Pression scolaire – ces lycéens doivent assimiler les mêmes programmes que les autres avec 75 % du temps – et pression de performance, artistique ou sportive. Les élèves sont souvent *« débordés »* et ne parviennent pas toujours à *« gérer »* lycée et engagement artistique. Aussi le suivi des retards et des absences prend-il ici un tout autre sens qu'ailleurs. *« Une absence et j'appelle aussitôt les parents. Nous n'acceptons pas les maux de ventre et autres. On les tient »*, assure-t-elle, tant il est vrai que la moindre faille doit être détectée très vite.

Des sensibilités à fleur de peau

Quand ces alertes parviennent aux oreilles de Marie-Claude Segard, c'est que les difficultés durent déjà depuis un certain temps. Aussi la réaction se veut-elle plus solennelle. *« Si un professeur nous fait signe, c'est que cela va vraiment mal. Alors nous réunissons un conseil de classe avec tous les enseignants concernés, les parents, la direction et, si nécessaire, l'élève lui-même. Et nous établissons un compte rendu écrit. »* Au lycée, ce suivi quasi personnalisé n'empêche pas les abandons de scolarité. Pour les autres, la grande majorité, l'obtention du baccalauréat est présentée – et vécue – comme un mal nécessaire, la plupart de ces jeunes ayant pour objectif d'être engagés dans une troupe ou un orchestre.

La vraie vie de ces élèves ne se déroule pas en histoire-géographie ou en mathématiques. Elle est ailleurs, sur un terrain, devant un pupitre ou à la barre. De ces jeunes individualités à fleur de peau, ce sont les professeurs d'art qui parlent le mieux. *« J'ai toujours eu le sentiment que, pour être un bon acrobate, il fallait être casse-cou et en révolte »*, rapporte Nelly Rajchman, professeur de danse classique qui exerça pendant vingt-huit ans à l'Ecole nationale du cirque d'Annie Fratellini, aujourd'hui transformée en « Académie » (*voir page 36*). Parce qu'il laisse transparaître toutes les fragilités d'une personne, l'exercice artistique en dit plus sur ces jeunes qu'une discipline ordinaire. *« Mon travail n'a pas toujours été que de donner des cours de danse »*, assure encore Nelly Rajchman. Et ce d'autant plus que l'école d'alors recrutait des élèves de lycée professionnel, issus de milieux sociaux moins triés sur le volet que peuvent l'être les musiciens ou les danseurs. *« Un divorce dans la famille, une maladie grave ? Tous les dysfonctionnements apparaissent aussitôt dans la pratique artistique : la sensibilité est à vif, l'élève est moins concentré »*, relève de son côté Marie-Claude Segard qui, elle aussi, surveille ses élèves du conservatoire comme de l'huile sur le feu. Pour cette pédagogue dans l'âme, le débat sur l'élève au centre du système éducatif, qui symbolise, selon Luc Ferry, les dérives démagogues de l'école, trouve une résonance particulière en éducation artistique. *« C'est bien sûr l'individu qui doit être au centre, mais il faut trouver un bon équilibre qui prenne en compte la dimension individuelle, la personnalité et le potentiel de chacun »*, estime-t-elle. Particulièrement attentive à cette recherche de l'harmonie, elle a mis en place un système qui vise justement à éviter *« le rabâchage »* en multipliant les disciplines complémentaires (travail corporel, culture musicale, improvisation, gravure musicale, accompagnement, etc.) à choisir dans une palette d'une cinquantaine d'options. D'abord *« controversée »*, selon ses propres termes, par ses pairs, cette diversification a été admise comme positive quand les résultats ont montré que, loin d'abaisser le niveau du conservatoire, elle avait au contraire permis de les améliorer...

Des familles très présentes

Cet univers-là, les professeurs des disciplines générales le devinent plus qu'ils ne le connaissent. Car, aussi curieux que cela paraisse, aucune rencontre formelle n'est prévue entre les uns et les autres. Pas étonnant que les enseignants du lycée Georges-Brassens *« apprécient d'aller voir leurs élèves aux spectacles, car ils découvrent souvent un autre élève, ils se rendent compte à quel point il peut être performant »*, note Danielle Chollet. Même si, comme le résume Vérie Hannin, professeur d'histoire dans ce même établissement, *« notre tâche, à nous, c'est plutôt de les ramener à la normalité »*.

Passionnés, motivés, ces enfants sont également encouragés et accompagnés dans leur projet par des parents plus présents et plus investis dans les études de leurs ouailles que la plupart. Trop présents ? Marie-Claude Segard distingue d'emblée *« deux catégories d'élèves »* issus de familles musiciennes : *« Celui qui est dans la ligne, qui veut répondre au désir de ses parents mais qui va peut-être se trouver en difficulté s'il ne parvient pas à leur niveau, et celui qui ne l'est pas et qui va soit changer de voie, soit changer d'instrument. »* Dans les familles non musiciennes, elle classe d'un côté *« les parents qui culpabilisent »* et *« ceux qui laissent faire et qu'on a du mal à voir »*. Il y a aussi les cas, assez nouveaux, d'élèves amenés grâce aux classes à horaires aménagés et à une présence du conservatoire dans tous les quartiers de la ville, qui ont des aptitudes mais aucun argent. Une présence saine selon la directrice, car elle aide à relativiser les problèmes des autres. Enfin, hors catégorie, il y a *« les parents qui projettent tellement »* et font que *« l'enfant porte un poids énorme »*. Dans tous les cas, l'observation fine des professeurs est essentielle, qu'il s'agisse de sonner l'alerte ou de comprendre le choix d'un jeune. *« La question pour nous est de savoir jusqu'où nous avons le droit d'intervenir dans la vie des gens. »* Avec ces artistes en herbe, le maniement pédagogique s'avère, dès le plus jeune âge, délicat.

Brigitte Perucca

(1) Mes enfants ne sont pas comme les autres, *sur les écrans le 23 juillet. (2) Egalement auteur de* Les Cachetonneurs *(1994),* Le Déménagement *(1996) et* Lise et André *(2000).*

De ces jeunes individualités à fleur de peau, ce sont les professeurs d'art qui parlent le mieux. « J'ai toujours eu le sentiment que, pour être un bon acrobate, il fallait être casse-cou et en révolte. »

Brigitte PERUCCA est la Redactrice en Chef du Monde de l'éducation.

QUESTIONS COMMENTAIRE DE TEXTE

QUESTIONS

1) L'auteur, dans cet article, affirme que les élèves des sections artistiques sont des enfants à part. En quoi le sont-ils d'après lui ?

2) Le texte fait allusion à : « l'élève est au centre du discours pédagogique » (cf. ligne 156 à 159).

- Comment interprétez-vous cette phrase ?
- Pouvez-vous référer cette phrase à un ou des courants pédagogiques ?
- Par rapport à l'enseignement de la danse, comment imaginer une application de cela ?

Vous devez traiter <u>une seule des deux questions</u> suivantes :

3) Pensez-vous comme Denis Dercourt, réalisateur du film « Mes enfants ne sont pas comme les autres », que l'art peut aveugler plus qu'éclairer ?

4) Selon vous, comment mettre en œuvre un enseignement spécialisé (la danse ou la musique dans un Conservatoire) qui ne restreigne pas la vision du monde de l'enfant tout en l'amenant à une pratique de haut niveau ?

CONSEILS

- Prenez votre temps pour lire le texte calmement

- 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.

- Bon travail !