

Formation à l'Enseignement de la Musique

Concours d'entrée

Annales 1994-2023

Epreuves de Sciences de l'Education : commentaire de texte



Formation à l'Enseignement - Musique Concours d'Admission en Formation à l'Enseignement - CA Master de pédagogie

EPREUVES ECRITES 2023

I. Épreuve de Sciences de l'éducation CNSMD de Lyon, 9 mars 2023

Samah Karaka. (2023). Le talent est une fiction. Paris, France : JC Lattès.

Les étoiles, on ne les désire pas.

Nous ne voulons pas que le talent soit une fiction.

Nous sommes obstinément persuadés que certaines facultés tiennent d'une poignée d'humains au-dessus de la moyenne, d'un hasard extrêmement rare, ou d'une grâce divine, pour ceux d'entre nous qui y croient. Le talent est perçu comme un don rare, mystique, réservé à quelques élus, qui pourraient l'exploiter pour créer des chefs-d'œuvre sans effort. Nous en sommes même venus à penser qu'il n'y a du talent que chez l'artiste, le scientifique, l'orateur et le philosophe, qu'eux seuls ont ce petit « quelque chose », cette « lorgnette merveilleuse », selon les mots de Friedrich Nietzsche, qui leur permet de voir directement dans l'inconnu, le beau, le fascinant. A chaque époque l'envie de jeter une brume mythologique autour des esprits créatifs est puissante et répandue.

Pourquoi est-il si difficile pour nous de renoncer à croire au talent ? Il est probable que notre attachement à l'idée du talent ne soit qu'une manifestation de notre désir intense de transcendance, de toucher l'extraordinaire, un besoin de saupoudrer d'une poussière magique nos propres vies ordinaires.

Notre attachement aux histoires séduisantes de mécanismes mystiques et extraordinaires derrière le talent vient ainsi nous aider à donner un sens à un monde perçu comme fade. Le talent peut aussi nous apaiser par sa magie en devenant une excuse intégrée pour ne pas chercher d'explications. Dans nos trajectoires scolaires, professionnelles ou intimes, il nous paraît certes évident que les personnes diffèrent les unes des autres dans leur réalisation, et que certaines se distinguent par la facilité apparente avec laquelle elles les réalisent. Il est incontestable qu'il existe des personnes particulièrement curieuses, d'autres qui comprennent plus vite, qui retiennent mieux ou qui apportent des solutions innovantes à des problèmes anciens. Il est de même incontestable que des personnes réussissent mieux que d'autres et cette réussite leur profère des privilèges que d'autres n'ont pas. Devant ces évidences, nous trouvons dans le concept du talent un refuge causal quand nous ne

comprenons pas d'où une faculté a émergé, quand nous ne savons pas pourquoi nous ne la possédons pas, et pourquoi elle nous fascine.

Notre attachement à l'idée du talent peut être aussi une réponse à un besoin de justifier l'ordinaire qui est en nous, devant la grandeur de ce que certains produisent. Si tu fais ce que je n'arrive pas à faire, c'est que tu as du talent. Nietzsche voyait dans l'attribution de capacités exceptionnelles à un talent une protection que nous autres humains « ordinaires », développons contre le sentiment d'être dévalorisé par la réussite hors du commun de certains. Pour lui, c'est notre vanité, notre amour-propre qui nous pousse au culte du talent extraordinaire. J'écoute une amie reprendre sans aucune fausse note un vieil air musical. Je me tais, je souris. Ici, je n'ai pas à rivaliser. Manifestement, nous ne parlons de talent que là où nous ne voulons pas éprouver d'envie. « Les étoiles, on ne les désire pas », écrivait Nietzsche. Le talent, tant que nous l'imaginons très loin de nous, en vrai miraculum, ne saurait nous blesser. En somme, on invoque le talent que quand on renonce à comprendre. Le talent tout en nous paraissant mystérieux, devient l'explication limpide d'un phénomène de distinction.

Pourtant, il y a de bonnes raisons de croire que les circonstances sous-jacentes à toute réalisation humaine n'impliquent aucun ingrédient magique ajouté. [...] Si déconstruire la fiction du talent me paraît particulièrement une nécessité, c'est que plus nous nous attachons à conserver le mystère autour de lui, plus nous sommes ambigus sur la nature du succès et du mérite, et moins nous sommes amenés à réfléchir aux systèmes qui nous déterminent à réussir ou à échouer, à émerveiller ou à indifférer, à dominer ou à s'écraser sous le poids des inégalités. En dépouillant le talent de son aura mystérieuse, notre fascination pourrait se diriger vers la compréhension de comment nos milieux de vie, le hasard, nos liens aux autres, nos désirs et nos déterminismes nous façonnent.

Comme toute désillusion, l'arrière-goût peut être amer, mais il restera quand même une part d'éblouissement à sauver. Car déconstruire la fiction du talent ne signifie pas pour autant remettre en question la génialité et l'originalité des réalisations exceptionnelles de certains humains. On peut déconstruire la fiction du talent sans s'interdire d'admirer et sans contester l'ampleur de certaines prouesses. Cela ne nous empêche pas non plus de pouvoir nous émerveiller de ce que l'histoire singulière et collective peut produire et de ce que le processus de création peut générer comme travail d'essais et d'erreurs, de perfectionnement, de rêveries, d'improvisation, d'attente, d'incertitudes et de capacité à transcender les déterminismes. Nous n'avons pas besoin de magie pour expliquer et apprécier ces phénomènes, tout comme nous n'avons pas besoin de magie pour expliquer et comprendre l'embryologie, les plantes, la mémoire, et ce qui compose les étoiles. Quand nous avons compris ces choses, le monde ne s'est pas désenchanté.

Il y a aussi une forme de magie dans le réel. [...] (pp. 11-14)

Au-delà de la fiction?

Toute aptitude, compétence ou faculté apparente, bien qu'elles soient ancrées dans les fondements biologiques de l'individu, se révèlent modulées par un large ensemble

d'influences sociales, culturelles, historiques et géographiques. Les personnes qui nous paraissent exceptionnelles ont des circonstances de vie, des capitaux culturels et sociaux, économiques, des traits physiques, des connexions et des croyances et ces facteurs prédisent leur succès d'une manière plus écrasante que leur potentiel individuel. [...]

Nul besoin de nier l'importance des facteurs individuels sur l'expertise, des influences héréditaires à l'effort et aux dispositions psychologiques. Tout cela joue bel et bien un rôle, mais nous ne devrions plus tirer de conclusions définitives sur l'étendue de ces influences. Le développement des aptitudes intellectuelles, créatives et sportives implique des composantes causales d'une myriade de façons au cours de notre vie.

Le principal de ces facteurs est l'héritage. La recherche confirme de manière écrasante que la quantité et la qualité de l'éducation que les enfants sont susceptibles d'acquérir sont fortement influencées par le milieu socio-économique et culturel. La course au succès paraît plus une course de relais dans laquelle nous héritons des positions de départ de nos parents. Qui nous connaissons, qui nous entraîne, nous soutient et dans quel dispositif nous effectuons nos efforts paraissent également comme des facteurs qui influent sur les résultats de la vie. Les effets persistants de la discrimination et des préjugés systémiques, bien que moins visibles et plus subtils dans leurs formes contemporaines, continuent de créer un accès différentiel aux opportunités et aux récompenses indépendamment des talents individuels. Un dernier facteur mais non le moindre, c'est l'effet aléatoire de la chance, qu'elle soit bonne ou mauvaise. Simplement, être au bon endroit de la planète au bon moment de l'histoire.

Face à toutes ces forces externes, il devient particulièrement préjudiciable de penser que le succès et l'échec des individus sont uniquement motivés par le caractère et le comportement individuels. Une des conséquences de la croyance méritocratique, c'est l'idée que chacun de nous est libre de pouvoir performer ou pas, libre de pouvoir mériter ou pas, « responsable » donc de sa réussite autant que de sa défaite. La fonction de cette idéologie est de justifier les conditions sociales existantes en identifiant le problème de l'inégalité comme étant situé au sein des individus, au sein de leur matière biologique et de leurs attitudes psychologiques, plutôt que comme agissant sur eux.

Faire tomber ces barrières systémiques et fondamentales. Personne ne devrait être retenu par les préjugés et l'injustice. Mais une bonne société ne peut reposer uniquement sur la promesse de la réussite. Peu importe ce qu'ils ont accompli, les gens ont le droit de mener une vie décente et digne de développer et d'exercer leurs capacités dans un travail qui ne conditionne pas leur estime humaine. La valeur humaine ne peut pas dépendre d'un attribut de talent, d'un diplôme ou d'un poste prestigieux.

Une fois que nous reconnaissons cela, nous pouvons commencer à concentrer nos efforts non plus sur la chasse à la douance mais sur la critique des systèmes qui rendent nos écoles et nos lieux de travail peu adaptés à nos intelligences diverses et collectives. Une fois que nous arrêtons de croire au talent individuel et hiérarchique, nous détournons nos ressources vers la connaissance adéquate de nos désirs, de la nature des déterminismes qui nous façonnent et de la marge de liberté qui nous est réservée.

Il y a une beauté flagrante et mystérieuse dans ces phénomènes et une douceur indéniable dans la réalisation que nos destins individuels tirent des racines interminables vers l'expérience des autres. (pp. 269-271)

L'effet des croyances des enseignants sur leur pratique pédagogique.

[...] Les enseignants qui souscrivent à la théorie de l'accumulation progressive sont plus à même de développer des attentes flexibles. Comme ils estiment que les habiletés peuvent s'accumuler à travers les différentes expériences, ils seront plus susceptibles d'ajuster leurs attentes en fonction des performances manifestées par les élèves. De plus, ils seront davantage portés à penser qu'ils exercent un contrôle sur la réussite des élèves – y compris les plus faibles – puisqu'il s'agit de guider correctement leurs expériences et leur fournir un entraînement approprié. Le traitement différentiel entre les bons et les moins bons sera donc moins probable, voire inversé au profit des plus faibles. La compréhension qu'ont les enseignants de la nature de l'intelligence influence ainsi le processus d'enseignement-étudeapprentissage et leurs pratiques en classe en général. La pédagogie centrée sur les processus implique la promotion d'une orientation de maîtrise, où les progrès et les objectifs d'apprentissage sont mis en avant et les performances ou les réalisations ne sont pas jugées pertinentes. Les étudiants ne sont pas encouragés à rivaliser et à comparer leurs réalisations avec d'autres étudiants, mais plutôt à analyser leurs propres progrès et apprentissages. Les enseignants ayant un état d'esprit fixe¹ dominant ont à l'inverse tendance à adapter leurs objectifs et leurs contenus d'enseignement aux talents des élèves. En outre, ces enseignants considèrent que leur principal objectif en tant qu'enseignant est d'évaluer équitablement les réalisations des élèves.

Que peut-on retenir de toutes ces études ? Que les enseignants ayant une mentalité de croissance sont moins susceptibles de porter des jugements rapides et stéréotypés sur les talents ou le caractère moral des élèves. Ils passent plus de temps dans des interactions individuelles avec les élèves afin d'apprendre à les connaître et de leur apporter un accompagnement individualisé. La différenciation devient la base de la pratique pédagogique dans une pédagogie axée sur la croissance. Soutenir les processus individuels de l'élève est la préoccupation de l'enseignant qui ne cherche pas les raisons des réussites et des échecs des élèves dans leurs talents fixes, mais comprend plutôt que le cocktail individuel de processus psychologiques, de facteurs contextuels et de stratégies d'apprentissage influence l'élève. En d'autres termes, nous retenons qu'identifier ces obstacles et aider les élèves à les surmonter est le travail d'un enseignant. (pp. 211-212)

Karaka, S. (2023). *Le talent est une fiction*. Paris, France : JC Lattès.

Consignes de travail

1/ Dégager 2 ou 3 problématiques - ou idées en tension - proposées par l'auteur. Expliquer pourquoi elles vous semblent particulièrement intéressantes.

.

¹ Un « état d'esprit fixe » suppose que notre caractère, notre intelligence et notre capacité créative sont des données statistiques que nous ne pouvons pas modifier de manière significative. Le talent, selon cette conception, serait donc statique, inaltérable. Un « état d'esprit de croissance », en revanche, est basé sur la conviction que nos qualités de base sont des choses que nous pouvons cultiver grâce à l'effort et aux bonnes stratégies d'apprentissage, résumées dans le concept « apprendre à apprendre. »

2/ En quoi ces textes résonnent-ils ou non au regard de votre propre parcours d'élève (dans l'enseignement général) et d'apprenti musicien ?

Prenez appui sur des exemples précis et contextualisés (sans que l'on puisse identifier les lieux ni les personnes).

3/ Quelles réflexions et perspectives ces textes ouvrent-ils pour vous comme artisteenseignant dans l'enseignement initial spécialisé de la musique, tant au sein de vos cours que dans les institutions ?

Consignes formelles:

Dans la mesure du possible, merci de préférer l'envoi d'un fichier en traitement de texte (en format pdf).

- Police Times New Roman ou Calibri (Corps) 12
- Interligne 1,5
- 4 pages maximum

A la fin de l'épreuve, vous déposerez votre écrit sous format .pdf sur la plateforme suivante : https://form.cnsmd-lyon.fr/view.php?id=58577

\rightarrow

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens des textes.

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

Bon travail, et à bientôt.



Concours d'admission en Formation à l'Enseignement - CA

Épreuve de Sciences de l'éducation CNSMD de Lyon, 19 mai 2022

Consignes de travail

À la lecture de ces deux textes, pouvez-vous repérer et formuler quelques tensions vives du métier d'enseignant.e ?

Veillez à prendre appui sur des éléments des textes en les citant, ainsi que sur des exemples précis – musicaux ou non – tirés de votre expérience d'élève, d'étudiant.e et/ou d'enseignant.e.

À partir de vos lectures, choisissez 2 ou 3 idées exprimées dans les deux textes, qui peuvent être mises en regard. Explicitez pourquoi.

Enfin, quels contenus et quelles modalités de formation jugeriez-vous important de proposer à de futur.e.s enseignant.e.s ?

Consignes formelles:

Dans la mesure du possible, merci de préférer l'envoi d'un fichier en traitement de texte (en format pdf).

Police Times New Roman 12 Interligne 1,5 4 pages maximum

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens des textes.

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

Bon travail, et à bientôt.

Isabelle Vinatier¹ (2013), Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle, de boeck (pp. 46-48)

Qu'est-ce qu'apprendre au travail?

C'est seulement par la signification qu'attribuent les acteurs à une situation qu'ils mobilisent et produisent des savoirs.

Pour résumer, il y a deux grandes manières « d'apprendre des situations » pour les professionnels (Pastré ². 1999) :

- en vivant *in situ* cette situation, cadrée par des objectifs d'apprentissage pour les élèves, avec la mise en place d'une démarche rationalisée;
- et surtout en mettant en place avec eux une analyse après coup. On apprend beaucoup de la situation quand on en évoque en différé les évènements : ce qui a été source de difficulté, mais aussi ce que l'on a réussi. Parler ainsi, c'est évoquer un autre mouvement convoqué par le dépassement de l'expérience vécue, celui de l'interprétation, par les acteurs, des situations analysées.

Permettre à l'enseignant de saisir le déroulement de cette situation, d'en faire un récit, mais aussi, de dire ce qui a pu faire difficulté pour lui, de chercher à comprendre en quoi et comment, d'en rechercher les causes, de formuler des hypothèses de résolution, est une façon de favoriser son engagement dans une interprétation de son expérience vécue. C'est donc aussi lui ouvrir l'opportunité de se saisir comme sujet, quelles que soient les difficultés qu'il a pu rencontrer par ailleurs.

Solliciter la manière dont les professionnels interprètent telle ou telle situation, c'est faire appel à leur expérience singulière. C'est alors le « je réflexif » qui est mobilisé. Il suppose le dépassement de l'expérience immédiate. Conceptualiser une situation c'est dépasser sa seule description en termes de vrai ou de faux, de bien fait ou de mal fait. En développer une interprétation, c'est construire le sens qu'elle revêt pour l'acteur et celui qu'elle évoque pour le collectif dans le cadre des dispositifs de « co-explicitation ».

On ne peut être à la fois dans l'action et dans l'interaction avec les élèves ni tout comprendre de ce qui se passe : le temps de la compréhension vient souvent en différé, après le temps de l'action. C'est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de situations complexes.

¹ Isabelle Vinatier est professeur des universités en Sciences de l'Éducation. Elle codirige le CREN (Centre de Recherches en Éducation de Nantes, EA 2661) et la structure fédérative OPÉEN&ReForm (Observation des Pratiques Éducatives et Enseignantes ; Recherches et Formation). Elle est également présidente de l'association : Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle.

² **Pierre Pastré** est professeur émérite du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers). Agrégé de philosophie, il a été titulaire de la chaire de communication didactique du CNAM. Il est président de l'association " Recherches et pratiques en didactique professionnelle ", qu'il a fondée.

Le mouvement de pensée qu'implique l'analyse des situations frappe d'interdit toute forme de jugement puisqu'il s'agit de collaborer à la compréhension de ce qui fait la situation. Une modification du rapport à l'expérience est engagée car le vécu professionnel est mis au travail : il est reconsidéré parce qu'il fait l'objet d'une élaboration conceptuelle.

La recherche des relations de signification de chacune des situations analysées au niveau du collectif modifie profondément le rapport à ces situations : les professionnels ne se cantonnent plus à la verbalisation des plaintes, ils envisagent d'autres modes d'action. Cette formalisation est d'autant plus riche que la situation proposée est porteuse de significations dans le développement professionnel des acteurs concernés. Ce processus situe l'importance du choix de la situation à analyser, laquelle doit faire l'objet d'une négociation préalable avec le collectif. En travaillant sur ce qui est transférable d'une situation à une autre, on engage une formalisation différée de l'action. Nous avons constaté que la mise en mots des savoirs en acte dans les situations ouvre, au niveau des échanges, l'horizon des possibles de l'expérience.

Donner aux professionnels la possibilité d'être sujets de leur expérience, les rendre lecteurs de leurs situations vécues, les implique dans le processus de recherche. Ils sont alors engagés dans l'idée qu'il y a quelque chose d'intéressant à observer et à comprendre de ce qu'ils font. Il y a ainsi dépassement d'un sentiment de dévalorisation, très présent chez ces professionnels qui s'engagent dans ces dispositifs d'analyse de l'activité.

La valorisation de l'expérience est à l'œuvre quand il y a recherche des savoirs d'expérience mobilisés *in situ*. La restauration d'une image positive de soi implique de se reconnaitre comme un acteur qui s'est confronté aux difficultés du réel et qui les a surmontées à sa manière, en fonction des contraintes de la situation, mais également en fonction de ses besoins et de ses valeurs. Le partage avec le groupe et sa collaboration dans l'analyse permettent le passage du vécu singulier au sentiment d'appartenance à un collectif au niveau de la conceptualisation de la situation.

Le sujet qui, en tant que tel, n'est pas réductible à sa propre activité, est en quête de lui-même et nous rejoignons Gauchet³ (1998) lorsqu'il écrit : « Le vrai moi est celui que l'on conquiert en soi contre les appartenances qui vous particularisent, contre les données contingentes qui vous assignent à un lieu et à un milieu. C'est en m'éloignant de l'immédiat de moi-même pour m'élever au point de vue de ce qui vaut en général ou universellement que je deviens véritablement moi, en relativisant les déterminations extrinsèques qui me constituent à la base, mais dont je puis me libérer. Individualité, subjectivité, humanité se gagnent ensemble, du dedans, par la liberté vis-à-vis de ce qui vous détermine ».

-

³ **Marcel Gauchet** est un philosophe et historien français. Directeur d'études émérite à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, il fut rédacteur en chef de la revue *Le Débat* (Gallimard), l'une des principales revues intellectuelles françaises, qu'il a fondée avec Pierre Nora en 1980 et qui disparut en 2020.



Edubref Mars 2021





Les frontières

de connaissances

Marie Gaussel

L'une des questions principales posées depuis plusieurs années reste celle des apports des recherches en éducation pour la pratique et la formation. La notion de frontière de connaissances met en évidence les spécificités qui opposent les savoirs issus des recherches d'une part et les savoirs issus de l'expérience d'autre part. Ces frontières sont générées par :

- le manque de langage commun ;
- le manque de représentations partagées ;
- le manque d'intérêts conciliables. (Gaussel, 2020).



RECHERCHES

PRATIQUES

CROYANCES ET CONNAISSANCES POUR ENSEIGNER

a nature des connaissances professionnelles des enseignant·es alimente de nombreux débats au cœur des recherches en éducation. Définir une base de connaissances utilisables pour enseigner semble nécessaire pour améliorer la formation, mais également pour appréhender toutes les dimensions des tâches d'enseignement. Des croyances personnelles aux conceptualisations scientifiques de l'enseignement, comment ces connaissances se construisent-elles ? Comment ces savoirs pluriels s'articulent-ils ? Ces questionnements mettent également en lumière d'autres concepts comme la pratique réflexive ou l'épistémologie personnelle qui permettent de mieux saisir la complexité de l'acte d'enseigner.

SAVOIRS SCIENTIFIQUES VS SAVOIRS D'EXPERIENCE ?

Les typologies portant sur les connaissances des enseignant·es s'articulent autour de trois grands types de savoirs : des savoirs disciplinaires, des savoirs didactiques et pédagogiques généraux et des savoirs pratiques issus de l'expérience. Les savoirs scientifiques disciplinaires occupent, du fait de leurs liens avec la constitution des disciplines scolaires, une place centrale dans la formation des enseignant·es depuis la fin du XIXe siècle. Cet ancrage a pour objectif de garantir la transmission de références savantes et d'énoncés théoriques, validés, factuels, nécessaires à la formation des futur·es citoyen·nes, mais ne garantit pas pour autant leur apprentissage.

La formation initiale des enseignant es repose encore principalement sur une formation disciplinaire; mais depuis les années 1990, des approches différentes de l'enseignement ont pris en considération les recherches sur la transposition didactique des savoirs, c'est-à-dire la transformation des connaissances universitaires en savoirs enseignables (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015).

À ces éléments de connaissance apportés en formation initiale s'ajoutent des savoirs procéduraux (guides d'action à mettre en œuvre dans des situations spécifiques garantissant une forme d'efficacité) et des savoirs plus généraux, issus de l'expérience. Ceux-ci se constituent tout au long de la vie, fruits de l'éducation familiale, des normes éducatives en vigueur, des expériences vécues au sein de l'établissement scolaire (Vause, 2009). La combinaison des connaissances scientifiques, professionnelles et d'expérience constitue ainsi le maillage d'une « connaissance ouvragée » dont les éléments sont transposés dans l'épreuve du travail, s'actualisent dans l'action et interagissent en continu.

Ces formes de connaissances et de savoirs incluant perceptions, représentations, préjugés, théories implicites et épistémologie personnelle, associent un ensemble de concepts que nous regroupons ici sous le terme de « **croyances enseignantes** ».



Ces croyances [...] constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (Vause, 2009)

■ La connaissance ouvragée (working knowledge ou craft knowledge, Kennedy, 1983)

La connaissance ouvragée est un ensemble de connaissances, vaste et polymorphe, qui comprend l'expérience, les croyances, les intérêts et diverses formes de faits éprouvés sur le terrain. C'est une connaissance ou un savoir-faire artisanal, situé et implicite, un savoir-faire technique, acquis par une réflexion critique sur le métier d'enseignant-e.



Épistémologie personnelle et conceptions de l'enseignement

L'épistémologie personnelle des enseignant·es – qui trouve ses origines dans les théories sur le développement cognitif, en particulier issues des travaux de Piaget – portent sur la façon dont une personne interprète, transforme et s'approprie des connaissances (scientifiques ou non) qu'elle cherche à valider via un système de jugements de valeurs et de véracité qui lui est propre. Ce système lui permet d'analyser et d'intégrer ses propres expériences éducatives en développant des conceptions personnelles sur l'enseignement. Différents courants de recherche sur l'épistémologie personnelle se focalisent sur :

- l'épistémologie conçue selon les modèles développementaux ;
- l'épistémologie conçue comme un système de croyances plus ou moins indépendantes;
- l'épistémologie conçue comme un système de croyances organisées en théories;
- l'épistémologie perçue dans une approche accordant une place centrale aux ressources (typologie issue de Crahay & Fagnant, 2007).

SUR QUOI PORTENT LES CROYANCES ENSEIGNANTES ?

Les croyances des enseignant es couvrent généralement trois grands domaines : le développement cognitif des enfants (par exemple les compétences cognitives sont-elles innées ou acquises?), les théories d'enseignement-apprentissage (entre autres l'opposition récurrente entre les théories d'apprentissage dites « constructivistes » et « explicites ») et les finalités éducatives et les missions de l'école (l'école sert-elle à développer l'esprit critique des élèves, à obtenir une mention au baccalauréat, à pouvoir suivre un cursus universitaire ou bien à s'insérer sur le marché du travail ?).

Les croyances peuvent opérer comme des **doxas pédagogiques**, certitudes partagées parmi une majorité d'enseignant·es dont ni le bienfondé ni l'efficacité ne sont remises en question. Elles constituent des condensés de significations parfois socialement utiles pour justifier des pratiques et des modalités d'enseignement. C'est le cas par exemple du travail en groupe ou coopératif qui spontanément semble bénéfique pour la réussite des élèves, mais dont l'efficacité n'est pas mesurable en bloc et dont les conditions d'organisation pour en faire un levier au service des apprentissages sont encore débattues : il subsiste un écart entre un idée prometteuse et sa mise en œuvre complexe dans la classe.



Les croyances des enseignants constituent une forme de connaissances personnelles généralement définies comme des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner. (Vause, 2009)



POURQUOI CES CROYANCES JOUENT—ELLES UN RÔLE IMPORTANT ?

Si la formation initiale vise à transmettre les gestes et outils du métier, c'est aux enseignant es qu'il revient de les mobiliser dans des situations inédites, souvent éloignées du contexte de formation (Altet, 2004). Elles et ils exercent leur métier pris es dans les tensions entre connaissances disciplinaires connaissances acquises par l'expérience et conceptions personnelles de ce qu'est l'enseignement-apprentissage. Selon Crahay et al. (2010), ces croyances servent donc tout d'abord aux enseignant es à donner du sens aux expériences vécues au sein d'une institution scolaire empreinte de contradictions et d'injonctions paradoxales : différencier l'enseignement tout en gardant le contrôle de la classe, tenir compte des intérêts de chaque élève tout en construisant un socle commun de connaissances, etc. Elles les aideraient aussi à se doter d'un cadre professionnel de compréhension ou de référence cohérent avec leur vision du métier et de leurs missions, soutenant la construction de leur identité sociale, professionnelle et personnelle. Enfin, elles leur permettraient de justifier et d'expliquer des comportements ou des décisions, face à des critiques des familles ou de leur hiérarchie sur leurs pratiques.



Il s'agit donc d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe. (Tardif & Lessard, 1999)

Néanmoins, si utile soit-il, ce système de croyances peut être à l'origine d'un repli vers une vision de l'enseignement parfois éloignée des savoirs plus théoriques présentés en formation initiale et être un frein à leur **développement professionnel**. Des travaux de recherche sur les représentations des jeunes enseignant es (Desjardins, 2012, Altet, 2012) montrent en effet qu'elles et ils attendent plus des « recettes » pour faire face aux difficultés du métier que des apports théoriques peu directement transposables en classe, mais nécessaires à l'analyse et à l'évolution de leurs pratiques.

UNE RESISTANCE AU CHANGEMENT DÈS L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ?

Les interrelations entre croyances, connaissances et savoirs théoriques influencent les représentations des enseignant es sur ce que signifie enseigner et apprendre, et donc leurs pratiques et leur développement professionnel. Le manque d'impact des dispositifs de formation initiale et continue sur l'évolution de ces croyances vers des connaissances plus ancrées dans des savoirs théoriques robustes sur leur métier questionne leurs modes de présentation (la présentation décontextualisée de savoirs théoriques pourrait engendrer voire renforcer une forme de résistance à leur égard) et leur pertinence. La prise en compte des croyances initiales des enseignant es, en encourager l'expression et l'analyse, ainsi que leur confrontation à des cas concrets d'enseignement semblent nécessaires pour déstabiliser ces croyances.

Les cours dispensés en formation initiale seraient ainsi de peu d'effets sur les doxas des futurs enseignants qui sont aussi des croyances. Celles-ci remontent souvent à l'enfance et, tôt intégrées dans la structure cognitive des individus, elles deviennent difficiles à déloger tandis que les croyances nouvellement acquises sont plus vulnérables au changement. Mieux connaître la nature de ces doxas, leurs conditions d'apparition et de développement s'impose alors à qui estime qu'enseigner est un métier qui s'apprend. (Rayou, 2018)

LA RÉFLEXION ET L'ANALYSE POUR FAIRE ÉVOLUER LES CROYANCES

Le processus de professionnalisation du corps enseignant c'est-à-dire l'évolution structurelle du métier (conceptions des méthodes, moyens pour atteindre des objectifs, respect d'une éthique professionnelle) passe par une réflexion sur les pratiques, notamment en formation initiale, puis sur l'évolution des gestes professionnels existants. Si l'introduction du concept de **pratique réflexive** remonte au milieu des années 1980 (Schön, 1983), les points de vue théoriques sur cette réflexion sont multiples. Perrenoud (2013) définit la posture réflexive comme la pratique d'un retour analytique et critique sur ses pensées et actions professionnelles. Il s'agit d'un travail mental, individuel ou collectif, pendant lequel l'enseignant e analyse son propre processus de pensée et d'action.

Même si les théories développées par Schön font toujours débat, la réflexion posée comme élément essentiel de l'activité d'enseigner semble largement acceptée à condition qu'elle s'inscrive dans trois logiques d'analyse des pratiques :

- une logique de développement identitaire (identité « vécue ») ;
- une logique de développement des compétences (identité « agie ») ;
- une logique de transfert des savoirs et de pratiques de référence organisées (identité « sue »).

L'adossement d'une réflexivité collective à l'analyse de l'activité réelle des enseignant-es engagerait ainsi une démarche de transformation des représentations et de structuration des savoirs (Wittorski 2003, selon Altet, 2004).



Doxas, croyances, certitudes, préjugés...

Au-delà des multiples définitions de la notion de croyance, la psychologue de l'éducation Anne Vause en a retenu trois constantes (2009):

- les croyances de ne se modifient pas, ou très peu et rarement en profondeur;
- elles sont généralement associées à une conception de l'enseignement/ apprentissage;
- elles revêtent un caractère individuel dû aux convictions propres à chaque enseignant·e.



→ La pratique réflexive

Pour Schön, la pratique réflexive est un processus de réflexion structuré, orienté vers la résolution d'une situation problématique par le biais de sa conceptualisation :

- la pratique réflexive est développée dans l'action, marque du caractère professionnel d'une activité;
- à l'inverse d'une logique applicationniste (de la théorie vers l'action), c'est l'action qui guide la conceptualisation des connaissances.

structurer transformer mettre en évidence
observer analyse résoudre interpréter évaluer penser apprendre justifier examiner évoluer agir favoriser croitre Conceptualiser reformuler changer décider raisonner réfléchir

Termes utilisés dans la littérature de recherche sur la réflexion (Beauchamp, 2012).



QUELQUES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Pour citer cet Edubref :

Gaussel Marie (2021). Croyances et connaissances pour enseigner. *Edubref*, mars. Lyon: ENS de Lyon. https://edupass.hypotheses.org/?p=2155

BIBLIOGRAPHIE

- Altet Marguerite (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action. Éducation Permanente, n°160, 2004, p. 101-110.
- Beauchamp Catherine (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In Tardif Maurice et al. (dir), Le virage réflexif en éducation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. (p. 21-45).
- Boraita Fanny & Crahay, Marcel (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? Revue française de pédagogie, n° 183, p. 99-158.
- Crahay Marcel et al. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Revue française de pédagogie, n° 172, p. 85-129.
- Crahay Marcel & Fagnant Annick (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. Revue française de pédagogie, n° 161, p. 79-117.
- **Desjardins Julie (2013).** Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In Altet Marguerite *et al.* (dir), *Former des enseignants réflexifs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 21-38.
- Fondeville Bruno (2018). Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. Éducation & Formation, n° e310.
- Gaussel Marie (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 132, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : https://edupass.hypotheses.org/1950
- Kennedy Mary M. (2006). Knowledge and Vision in Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n° 3, p 205-211.
- Lenoir Yves (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In Daniel Favre et al. (dir.), Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 39-53.
- Perrenoud Philippe (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Former des enseignants réflexifs ? In Marguerite Altet et al. (dir.), Former des enseignants réflexifs. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 79-94.
- Perrenoud Philippe et al. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In Hélène Hensler & Olivier Dezutter (dir.), Conflits de savoirs en formation des enseignants. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 7-20.
- Saussez Frédéric & Paquay Léopold (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In Claude Lessard et al. (dir), Entre sens commun et sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck, p. 115-138.
- Tardif Maurice & Lessard Claude (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Laval : Presses de l'Université de Laval
- Tardif Maurice & Lessard Claude (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Therriault Geneviève et al. (2015). Croyances épistémologiques et rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines : quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ? In Valérie Vincent & Marie-France Carnus (dir.), Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 111-126.
- Vause Anne (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants.
 Les Cahiers de Recherche en éducation et formation, n° 82.
- Vause Anne (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. Les Cahiers de Recherche en éducation et formation, n°34.
- Wanlin Philippe et al. (2019). Enseignants en formation : croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Recherche & formation, n° 90, p. 119-134.
- Wittorski Richard (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. Rennes : IUFM de Rennes.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- Croyances et pratiques professionnelles des enseignants. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 84, 2020 : https://journals.openedition.org/ries/9498
- Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes. Éducation & Formation, n° e-310, 2018 : http://revueeducationformation.be/index.php?revue=30&page=3
- L'analyse des pratiques (1). Éducation Permanente, n°160, 2004 : http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=160







Département de Pédagogie

Formation à l'Enseignement de la Musique

Concours d'entrée 2020/2021 Épreuves écrites d'admission Commentaire de textes

Mardi 10 novembre 2020 14h30 - 18h00



Consignes:

Lire d'abord le texte d'Etienne KLEIN, puis celui de Philippe PERRENOUD.

1/ Dégagez les idées essentielles de chaque texte et l'intention dominante des auteurs, développez quelques arguments de chacun des auteurs pour les justifier.

2/ Quels liens vous semblent pouvoir être repérés/tissés/décelés entre ces 2 textes ? En quoi s'éclairent-ils mutuellement ?

Dégagez des réflexions ou analyses de manière transversale.

3/ Confrontez ces réflexions à votre expérience (issue de l'enseignement général ou/et spécialisé de la musique) :

Comment interrogent-elles votre expérience de musicien.ne, d'apprenant (élèves, étudiant.es) et éventuellement d'enseignant.e ?

Donnez des exemples que vous décrirez de manière précise.

Rédigez 4 à 8 pages sur la feuille de style.

Conseils

Prenez votre temps pour lire et vous imprégner du sens des textes.

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

Pour le rendu:

Utilisez le document au format Word envoyé conjointement -

Enregistrez le document au format : NomPrenomFEM2020 Déposer jusqu'à 18h00 sur :

https://mozart.cnsmd-lyon.fr/index.php/s/i2kGZeNxAksZMg4

Bon travail, et à bientôt.



« Le goût du vrai »¹

ÉTIENNE KLEIN

La philosophie des Lumières défendait l'idée que la souveraineté d'un peuple libre se heurte à une limite, celle de la vérité, sur laquelle elle ne saurait avoir de prise : les « vérités scientifiques », en particulier, ne relèvent pas d'un vote. La crise sanitaire a toutefois montré avec éclat que nous n'avons guère retenu la leçon, révélant l'ambivalence de notre rapport à la science et le peu de crédit que nous accordons à la rationalité qu'il lui revient d'établir. Lorsque, d'un côté, l'inculture prend le pouvoir, que, de l'autre, l'argument d'autorité écrase tout sur son passage lorsque la crédibilité de la recherche ploie sous la force de l'événement et de l'opinion, comment garder le goût du vrai - celui de découvrir, d'apprendre, de comprendre ? Quand prendrons-nous enfin sereinement acte de nos connaissances, ne serait-ce que pour mieux vivre dans cette nature dont rien d'absolu ne nous sépare ?²

1. COMME UN TROUBLE DANS LES ESPRITS

« Il est difficile de dire la vérité, car il n'y en a qu'une, mais elle est vivante, et a par conséquent un visage changeant. » Franz Kafka

Le 5 avril dernier, alors qu'aucune étude thérapeutique n'avait encore eu le temps d'aboutir, Le Parisien publiait les résultats d'un sondage abracabrantesque. À la question : « D'après vous, tel médicament est-il efficace contre le coronavirus ? », 59 % des personnes interrogées répondaient oui, 20 % non. Seuls 21 % des sondés déclaraient qu'ils ne savaient pas. L'immense majorité (80 %) affirmait donc savoir ce que personne ne savait encore...

² 4^{ème} de couverture

¹ E. Klein, « Le goût du vrai » - Collection <u>Tracts</u> (n° 17), Gallimard - parution : 02-07-2020



Certes révélatrice sur nos systèmes de croyances, sur notre promptitude à nous considérer experts, une enquête de ce type ne dit strictement rien de l'efficacité thérapeutique dudit traitement. Elle ne fait qu'embrouiller les choses et troubler les esprits.

Tant s'en faut que je souhaite restreindre notre liberté de croire ou de penser. Mais il me semble important de pointer quatre biais qui la contaminent à notre insu et s'amplifient par interférences mutuelles.

Primo: la tendance à accorder davantage de crédit aux thèses qui nous plaisent qu'à celles qui nous déplaisent. Sans aller y voir de trop près, nous adhérons spontanément aux « vérités » qui répondent à nos vœux, rejetant les autres d'un revers de main. Gouvernés par nos émotions, notre feeling, nous prenons nos désirs pour des réalités. Et tant pis pour les faits ou les arguments qui viendraient à nous démentir.

Deuzio : ce que certains appellent plaisamment l'ipsédixitisme : « dès lors que le maître lui-même l'a dit (ipse dixit), alors on ne discute pas ». L'autorité que nous accordons à X ou Y nous incline à considérer comme vrais tous les propos qu'il tient, nous dispensant d'exercer notre esprit critique. Dan Sperber qualifie d'« effet gourou³ » cette sensibilité aux arguments d'autorité. Dans sa forme dégradée, ce travers nous pousse à croire qu'une chose est vraie pour l'unique raison que nous l'avons lue ou entendue.

Tertio : l'ultracrépidarianisme, autre néologisme malicieux construit à partir de la locution latine : Sutor, ne supra crepidam (« Le cordonnier doit s'arrêter au rebord de la chaussure »). Ce mot désigne la tendance, fort répandue, à parler avec assurance de sujets que l'on ne connaît pas.

Quarto : La confiance accordée à l'intuition personnelle, au bon sens, aux évidences apparentes, pour émettre un avis sur des sujets scientifiques. Or non, la gravité ne fait pas tomber les corps lourds plus vite que les corps légers - même si l'on voit bien que les boules de pétanque chutent plus rapidement que les feuilles mortes. Non, le mouvement des corps

³ Dan Sperber (2010), « The Guru Effect », *Review of Philosophy and Psychology*, vol. 1, n°4, p. 583-592.



qui ne sont soumis à aucune force ne s'arrête jamais - même si notre bicyclette finit par s'immobiliser si nous cessons de pédaler. Non encore, l'eau froide ne gèle pas toujours plus vite que l'eau chaude - alors même que l'eau chaude doit d'abord devenir froide avant de devenir glace⁴, etc. La science prend souvent l'intuition à contre-pied, contredit presque toujours le bon sens et n'a que faire de la bureaucratie des apparences. Dans La Formation de l'esprit scientifique (car oui, il faut une formation!), Gaston Bachelard expliquait que faire de la science, c'est « penser contre son cerveau ». Expression paradoxale : n'est-ce pas avec son cerveau qu'on pense? Le philosophe à la barbe « fluviale » entendait par là que l'accès à la science exige une analyse critique de certaines idées, en apparence évidentes, qui campent paresseusement dans notre boîte crânienne. La science réclame de l'audace, celle de s'ouvrir à une autre pensée que la pensée immédiate, afin de provoquer celle-ci, de la tester, voire de la contester. Ouvrez un manuel scientifique, de quelque discipline que ce soit : vous y constaterez que les sciences sont de grosses machines à pulvériser les préjugés et à contredire les interprétations spontanées que nous faisons des phénomènes qui nous entourent. Le droit des citoyens à poser des questions, à enquêter, à émettre des avis, à interpeller les chercheurs comme les gouvernants, n'en demeure pas moins un droit absolu.

Et qu'il doit leur être répondu de la façon la plus honnête possible. Mais avoir un avis n'équivaut nullement à connaître la justesse ou la fausseté d'un énoncé scientifique. Les revues scientifiques ne sont certes pas parfaites - il leur arrive de publier des articles contenant des erreurs ou présentant des conclusions biaisées -, mais ni Twitter ni Facebook n'ont vocation à concurrencer *Nature*, encore moins à en tenir lieu, comme ils tendent parfois à le faire ces derniers temps.

Au demeurant, l'indépendance de la vérité scientifique évoquée par Hume n'enlève rien à la liberté individuelle : ni Newton, ni Darwin, ni Einstein n'étaient des dictateurs en puissance. Elle la protège, au contraire, du moins en démocratie. Car lorsque le pouvoir ment, trompe ou se trompe, l'individu peut alors se réclamer de cette vérité pour le contester.

⁴ En 1963, un lycéen tanzanien, Erasto Mpemba, découvrit que l'eau chaude peut geler plus vite que l'eau froide, du moins dans certaines conditions. On parle depuis de « l'effet Mpemba ».



Hume laisse toutefois dans l'ombre un point important : les « vérités de science » ne sont ni absolues ni définitives. Certaines finissent par devenir tout à fait fausses. Par exemple, la théorie du phlogistique, qui postulait au XVIIe siècle que la combustion d'un corps consistait en l'émission par ce corps d'un fluide, le *phlogiston*, a été invalidée par Lavoisier au XVIIIe siècle. Le *phlogiston* n'existe pas. Idem pour *l'éther luminifère*, censé servir de support à la propagation de la lumière, qui rendit l'âme en 1905 après un bon siècle d'existence virtuelle.

Mais d'autres « vérités de science », sans être démenties, peuvent présenter au fil du temps un visage changeant, comme le rappelle Kafka cité en exergue. Ainsi, dans une certaine mesure, il est devenu inexact de dire que la Terre tourne autour du Soleil. Cette formulation laisse en effet entendre que le Soleil occuperait une sorte de « centre », ou constituerait un référentiel au statut particulier, différent des autres. Or, les succès de la théorie de la relativité générale, formulée par Einstein en 1915, l'ont formellement établi : tous les référentiels sont strictement équivalents. En clair, il n'en est pas un dont on pourrait dire qu'il a quelque chose de spécial par rapport aux autres, et cela vaut bien sûr pour le référentiel associé au Soleil. Copernic et Galilée s'étaient-ils pour autant trompés ? Non, pas vraiment : ils avaient apporté, à leur époque, la bonne réponse à une certaine question bien posée. Depuis, des révolutions scientifiques ont bouleversé la façon de comprendre la gravitation, donc la description des phénomènes qu'elle régit.

Comme quoi, lorsqu'on invoque des « vérités de science », il convient d'être précis et prudent dans la façon de les énoncer. Faute de quoi, on ouvre grand la porte à ceux qui ne leur reconnaissent pas ce statut, les traitent par le dédain ou les contestent au nom de leur intuition.



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

Source et copyright à la fin du texte	In Résonances, n° 3,
	novembre 2003, pp 7-9.

" 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 19^e 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 20^e 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!

Références

Altet, M. (1997) Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.

Astolfi, J.-P. (1993). L'école pour apprendre. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (1997) L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P., Darot, É, Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* Bruxelle : De Boeck.

Barth, B.-M. (1993) Le savoir en construction. Paris : Retz.

Bassis, O. (1998) Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes. Paris : ESF. Crahay, M. (1999) Psychologie de l'éducation. Paris : PUF.

CRESAS (1987) On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances. Paris : ESF.

Dalongeville, A. et Huber, M, (2001) (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives. Lyon : Chroniques sociales.

Fabre, M. (1999) Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.

Groupe français d'éducation nouvelle. (2000). Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité. Lyon : Chronique sociale.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De



Boeck.

Perret-Clermont, A.-N. (1979) La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Lang.

Piaget, J. (1967) *La construction du réel chez l'enfant.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Lyon : Chronique sociale et Laval (Québec) : Beauchemin, 3^e édition.

Service de la recherche en éducation. (2001) Constructivismes : usages et perspectives en éducation. Genève : DIP, Service de la recherche en éducation.

Vellas, E. (2002) Une gestion orientée par une conception " autosocioconstructiviste ", in Fijalkow, J. et Nault, Th. (dir.) *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-128. Watzlawick, P. (dir.) (1988) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.

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.

Autres textes :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php main/textes.html

Page d'accueil de Philippe Perrenoud:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/

Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation - LIFE :

<u>Début</u>



Concours d'entrée Certificat d'Aptitude – Valant grade Master de pédagogie

COMMENTAIRE DE TEXTE

Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe :

un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Dominique Bucheton¹ et Yves Soulé²

Référence électronique : Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 12 octobre 2018.

[...] Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées

Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen § Vergnaud 2006):

1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire.

recherche LIRDEF de l'université de Montpellier 2.

¹ Dominique Bucheton est devenue professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation, à l'IUFM de Montpellier en 2001, elle a eu la responsabilité de plusieurs équipes de recherche et a assumé la direction du laboratoire (LIRDEF) de l'université de Montpellier 2 pendant six ans. Les travaux qu'elle a dirigés sur la question du pouvoir réflexif du langage, des écrits intermédiaires pour penser apprendre et se construire, des gestes professionnels et postures des enseignants, des postures et gestes d'étude des élèves sont d'un apport important pour la formation des enseignants.

Yves Soulé est agrégé de lettres classiques, il fut professeur à l'IUFM de Montpellier et membre de l'équipe du laboratoire de



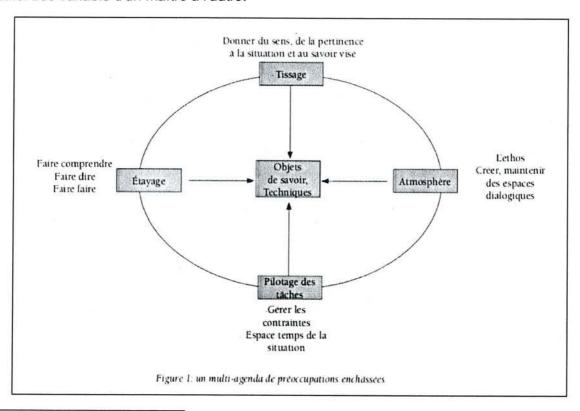
Nous postulons que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences. Ces cinq préoccupations, présentées dans la figure 1 page suivante ne sont jamais isolées.

Elles sont *systémiques* dans le sens où elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres : décider ou non de rectifier la réponse d'un élève s'inscrit aussi bien dans ce qu'on appellera étayage³, que dans ce qui relève de *l'atmosphère* et de la gestion des faces, comme dans le souci de ne pas trop retarder le *pilotage* de la leçon.

Elles sont *modulaires* : en début de cours le souci atmosphérique de construire un climat de classe pour engager les élèves dans l'action est fortement lié à une nécessité de pilotage : cadrer la séance et ses enjeux. L'étayage par contre peut y être plus ténu.

Elles sont hiérarchiques. Il est clair que selon les dispositifs ou enjeux de la situation mise en place (une sortie scolaire en début d'année par exemple), le souci de mettre en travail des savoirs spécifiques peut passer au second plan parce que l'objectif central est avant tout de créer les conditions relationnelles de la poursuite du travail.

Elles sont *dynamiques*. Leur mise en synergie, leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon. Elles sont plus ou moins embryonnaires, développées et précises selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants. Le jeu disponible des gestes professionnels pour installer ou maintenir une atmosphère ou simplement son autorité, est ainsi très variable d'un maître à l'autre.



³ La notion d'étayage, scaffolding, développée par Bruner (1983), correspond à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule.



Le pilotage de la leçon :

Sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse⁴ de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution⁵ du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite. [...]

Le pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité.

L'atmosphère:

L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau 1997) est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante etc.

Les maîtres mots en sont *relations*, *engagement*, *éthique*, *langages*, *espace pour penser*. [...] Ce concept prend également en compte les travaux de la psychologie sociale (Perret Clermont 1988) qui ont montré l'importance du conflit sociocognitif pour dépasser, déplacer l'espace de sa propre pensée.

Mais le concept renvoie aussi aux travaux de l'équipe de Blanchard Laville (2003) qui ont su montrer par exemple comment la dimension psychanalytique peut expliquer des assignations de place, spécifiques (fils chéri, bouc émissaire pour certains élèves).

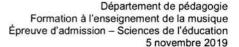
Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), le souci de la gestion de la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire.

Ajoutons aussi combien ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Ainsi lire un texte d'élève sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève, l'enfant vient de dire, relève de cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser.

(chronos signifie temps) qui est ici évoquée.

⁵ Dévolution : « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (G. Brousseau)

⁴ La chronogenèse (du savoir ou du cours) rend compte de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir, et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels...) tout autant que certaines des actions des élèves ((s') interroger, proposer des reformulations...) sont entendues en tant qu'opérations de chronogenèse. C'est en conséquence la question de la temporalité de la relation didactique (chronos signifie temps) qui est ici évoquée.





La gestion de l'atmosphère de la classe se joue souvent conjointement ou successivement sur plusieurs scènes : scène collective et frontale, scène d'arrière-plan où se règlent les petits accords ou conflits entre les élèves, scène duale entre le professeur et un élève, scènes de groupes ou les élèves sont en autonomie collective, scène d'atelier où le maître s'est rendu disponible pour quatre ou six élèves, scène intérieure que l'enseignant surveille en observant le regard, les jeux de mains ou les tics de ses élèves. Chacune de ces scènes organisant une atmosphère cognitive et langagière différente et permettant des formes d'engagement, une présence, différentes pour les élèves et le maître. [...]

Le tissage:

Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. [...]

Les travaux sur le CP⁶ (Brunet Liria, Bucheton 2004-2005) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'elles travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois. Ainsi ce concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier dans une alchimie encore bien obscure, les synapses entre les neurones, pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations. Il renvoie surtout aux travaux de la sociologie et l'anthropologie culturelle qui montrent comment tout savoir, toute expérience nouvelle, tout discours (Bakhtine 1984) s'inscrit dans une continuité, dans des genres, des habitus⁷ déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposées dans la culture et l'histoire. Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la mémoire didactique (Mathéron 2000) est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage. »

⁶ CP : cours préparatoire

⁷ Habitus: pour Pierre Bourdieu, toutes nos manières d'agir, penser et sentir sont le produit de notre socialisation (famille, éducation), qui inscrit en nous un habitus, c'est à dire un ensemble de dispositions qui guident nos choix dans tous les domaines de l'existence. L'habitus devient une seconde nature.



L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant

L'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. On verra plus loin qu'il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves.

Nous avons repris à Bruner, ce concept d'étayage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Bruner « scaffolding » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître.

« Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étai pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Bruner parlant d'apprentissage manuel avec de jeunes enfants insiste particulièrement sur le maintien de l'orientation de l'activité, sur le pointage de la difficulté ou de l'erreur, sur la nécessité parfois de gestes de monstration. Après Vygotski, il insiste beaucoup sur la dissymétrie fondamentale de la place qu'occupe celui qui sait, qui enseigne ou accompagne. Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse). [...]

Les savoirs visés : une cible floue

La cible visée par la situation d'enseignement/ apprentissage est assez souvent floue, peutêtre l'est-elle nécessairement. La problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoirêtre, savoir-faire a donné lieu à une littérature considérable en sciences humaines. Enseignet-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. ? [...]

La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (la Zone de Proche Développement⁸ de Vygotski, 1985) est une question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignant.

⁸ C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». (Vygotski)



Postures d'étayage des maîtres, postures d'apprentissage des élèves : un jeu dynamique (travaux de 2007-2008)

Nous présentons maintenant les nouvelles recherches conduites à partir de la matrice conceptuelle du multi-agenda. Elles visent à identifier des régularités dans les co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves. [...]

Retour sur le terme posture aujourd'hui très à la mode :

Le concept de posture tel que nous l'utilisons depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français, (Bucheton, Bautier 1997) prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996).

La définition que nous avons donnée du terme « posture » est la suivante : « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999 - Bucheton 2006). Les travaux que nous avons menés sur les postures des élèves dans des conduites de lecture littéraire ou d'écriture montrent cependant que les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures. Ils savent changer de posture dans la difficulté. On constate aussi qu'à niveau scolaire égal, devant la même tâche, la variété plus ouverte des postures est corrélée statistiquement à l'appartenance à un milieu favorisé. On peut alors faire l'hypothèse que ce n'est pas l'école qui construit la diversité et l'ouverture des postures des élèves [...].

Bref rappel sur les postures d'étude des élèves

[...] Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (*réflexive*, *première*, *ludique*/ *créative*, *scolaire*, *de refus*, *dogmatique*) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.

Par posture *première* on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. La posture



ludique-créative traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture dogmatique manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ».

La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

La posture de *refus* : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent tous dans plusieurs postures d'étude. Ces postures ont toutes deux versants : un versant positif et un versant contre productif. Par exemple, sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner. À l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action. Savoir refuser est parfois une question de survie.

Aujourd'hui, les recherches menées à l'occasion du travail sur les ateliers dirigés conduisent à se demander si ce n'est pas le choix d'un jeu restreint de postures par les maîtres qui enfermerait les élèves dans un nombre lui aussi réduit de postures d'étude. Les premiers résultats obtenus apportent des éléments de confirmation à cette hypothèse. [...]

Département de pédagogie Formation à l'enseignement de la musique Épreuve d'admission – Sciences de l'éducation 5 novembre 2019

CN CONSERVATOIRE
NATIONAL
SUPÉRIEUR
MUSIQUE ET DANSE
DE LYON

Questions

Dans ce texte, Dominique Bucheton définit d'une part les gestes professionnels centraux chez les enseignants (dans l'enseignement général), et d'autre part les différents types de postures d'étude observées chez les élèves ;

1/ Au regard de ces différentes données, et en prenant appui sur votre passé d'élève dans l'enseignement général, quelles pourraient être selon vous les différentes pistes de travail à approfondir pour les enseignants ? A quoi faudrait-il qu'ils soient attentifs ?

Donner deux exemples précis en décrivant des situations qui illustrent votre point de vue.

2/ Ces considérations sur les gestes professionnels et les postures des élèves vous semblentelles concerner également, dans le contexte des écoles de musique et des conservatoires, les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Si oui, justifier et préciser au maximum les comparaisons possibles. Donner 2 exemples. Si non, préciser de manière argumentée les points de divergence qui rendent difficile toute analogie.

3/ Au regard des recherches de D. Bucheton, que pensez-vous avoir à travailler plus particulièrement à titre personnel - si vous intégrez une formation à l'enseignement et que vous vous projetez d'ores et déjà dans cette la fonction d'enseignant artistique spécialisé en musique ? Donner 2 ou 3 axes de travail possibles pour vous.

Conseils

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

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

Merci de veiller à un équilibre relatif entre les longueurs de vos trois réponses.

Bon travail, et à bientôt.

Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau Philippe Perrenoud¹

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

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

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

Ces compétences sont réparties en dix grandes " familles " :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Examinons d'un peu plus près ces deux thèses.

1. Admettre que les enseignants ont des compétences professionnelles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. De nouvelles compétences : pour que tous apprennent

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

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

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

Parmi les transformations, on constate partout dans le monde :

- a. Une concentration de populations à hauts risques dans certaines régions ou certains quartiers, dans lesquels l'action éducative n'a de sens qu'associée à une action sanitaire, sociale et communautaire qui s'attaque à la violence, à la pauvreté, à la malnutrition et autres maux liés au sous-développement ou à la désorganisation urbaine.
- b. Une diversification culturelle et ethnique des publics scolaires, qui confronte les enseignants avec les élèves dont les codes culturels, le sens de la discipline, le rapport au savoir sont d'une diversité non seulement croissante, mais surprenante, et qui se renouvelle au gré des flux migratoires.
- c. Une hétérogénéité croissante des acquis scolaires. L'école primaire scolarise désormais tous les élèves, quel que soit leur milieu d'origine. Au secondaire, on repousse la sélection en maintenant des classes hétérogènes dont la gestion est difficile pour des professeurs habitués aux élèves acquis aux études et qui fréquentent les filières les plus élitaires.
- d. Le flou dans la division du travail éducatif s'est accru, parce que les parents ont conquis les moyens de se défendre contre l'autorité de l'école, de se comporter en " consommateurs d'école ", de négocier localement, mais aussi à large échelle, à travers leurs associations. Aujourd'hui, la famille se mêle de l'instruction, l'école est invitée à faire œuvre éducative, on ne sait plus très bien quelles sont les compétences et les limites des uns et des autres. Les attentes réciproques sont fortes, souvent déçues, " l'autre " semble en faire toujours plus ou moins qu'il ne devrait...
- e. On assiste à une inflation et à un renouvellement rapide des savoirs à enseigner, pour suivre l'évolution des savoirs savants, les nouveaux courants didactiques, les réformes curriculaires sont devenues quasi incessantes, si bien que les enseignants ne parviennent plus à stabiliser des routines.
- f. Le système éducatif fixe des objectifs d'apprentissage de " niveau taxonomique⁴ " croissant, des capacités et des compétences telles que savoir apprendre, résoudre des problèmes, prendre des décisions, argumenter, imaginer, coopérer, débattre, anticiper, communiquer. Fort bien, mais comment enseigner ce qui ne s'enseigne pas à la façon des savoirs et ne peut que s'entraîner, s'exercer dans des situations complexes ?
- g. Les écoles parallèles (la télévision, les médias) et les nouvelles technologies privent l'école du monopole du savoir. Le temps n'est plus où l'instituteur ou le professeur pouvaient à bon compte "émerveiller "leurs élèves en les faisant accéder à des mondes scientifiques ou culturels insoupçonnés.
- h. La dégradation du sens de l'école s'accentue en un temps où un diplôme ne garantit plus la réussite sociale, ni même un emploi. Les sociétés doutent de leur avenir et n'offrent plus guère de perspectives mobilisatrices aux élèves. Pourquoi travailler à l'école ? Pour réussir dans la vie ? Les médias montrent chaque jour que ceux qui tiennent le haut du pavé ne se sont pas tous ennuyés des années sur les bancs d'école, que le show-business ou le crime organisé paient mieux que les études longues.
- i. La démocratisation de l'accès aux études marque la fin des "héritiers ", ces élèves qui n'ont pas besoin qu'on leur explique pourquoi il importe d'étudier. Même s'ils chahutent et ne veulent pas travailler constamment, ils ont une complicité fondamentale avec l'enseignant. Les élèves dont l'héritage culturel ne prépare pas aux savoirs et au travail scolaire mettent en échec les enseignants qui prennent le désir de s'instruire comme un acquis et ne savent pas le développer.

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

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

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

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

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

3. Dix familles de compétences plus une

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

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

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

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

Référentiel complet

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

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	 Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage Travailler à partir des représentations des élèves Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
2. Gérer la progression des apprentissages	 Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement Établir des liens avec les théories qui sous-tendent les activités d'apprentissage Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	 Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
4. I mpliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	 Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats Offrir des activités de formation optionnelles, " à la carte " Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève
5. Travailler en équipe	 Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes Animer un groupe de travail, conduire des réunions Former et renouveler une équipe pédagogique Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels Gérer des crises ou des conflits entre personnes

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
6. Participer à la gestion de l'école	 Élaborer, négocier un projet d'établissement Gérer les ressources de l'école Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7. Informer et impliquer les parents	 Animer des réunions d'information et de débat Conduire des entretiens Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs
8. Se servir des technologies nouvelles	 Utiliser des logiciels d'édition de documents Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement Communiquer à distance par la télématique Utiliser les outils multimédias dans son enseignement
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	 Prévenir la violence à l'école et dans la cité Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
10. Gérer sa propre formation continue	 Savoir expliciter ses pratiques Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif Accueillir et participer à la formation des collègues

Questions

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

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

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

Conseils

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

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

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

Bon travail, et à bientôt.

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

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

[...]

Extraits

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Ce questionnement exige, au préalable, de clarifier le statut épistémologique de la pédagogie. Ce que tente Émile Dürkheim¹, dès les débuts de « la » science de l'éducation, du haut de sa chaire de la Sorbonne où il succède à Ferdinand Buisson². Cette analyse s'avère incontournable en ce qu'elle déploie un réseau conceptuel qui permet de penser le propre de la pédagogie³. [...]

Le triple sens de pédagogie

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

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

La pédagogie, entre le problème et l'épreuve

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

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

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

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

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

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

⁶ Baccalauréat technologique (chimie de laboratoire).

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

⁸ Philosophe allemand, disciple de Heidegger.

Des savoirs multiples aux statuts hétérogènes

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

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

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

[...]

Questions

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

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

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

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

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

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

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

Conseils

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

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

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

Bon travail, et à bientôt.

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

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

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

Questions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

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

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

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

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

Dans la continuité du texte, comment imagineriez-vous développer cette idée ? Quelles propositions pourriez-vous faire pour la travailler au sein d'un conservatoire ?

Conseils

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

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

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

Bon travail et à bientôt.

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

Au nom de quoi transformer nos pratiques pédagogiques ?

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

Quelles perspectives?

Nous vivons aujourd'hui une mutation technologique et sociétale à nulle autre pareille, une révolution portée par le numérique, la culture multimédia: Internet, les réseaux sociaux, les smartphones, les tablettes multimédias... C'est un monde de l'hyperinformation – n'importe quelle donnée semble accessible en un clic! -, mais aussi de la désinformation et de l'information manipulée. L'enseignement et l'apprentissage s'en trouvent modifiés: le tableau blanc interactif ² est devenu la norme dans certains pays, l'e-learning commence à entrer dans nos mœurs...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Porter un autre regard sur le savoir qui se construit

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

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

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

Porter un autre regard sur l'élève qui apprend

⁵ L. VYGOTSKI (1998), *Pensée et langage*, La Dispute, Paris (version originale 1934)

Psychologue biélorusse, puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historicoculturelle du psychisme. (1896-1934)

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

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

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

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

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

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

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

Dans cette perspective, le rôle de médiateur sert de lien entre les apprenants et ce qu'ils ont à apprendre. Il prend la posture de la métaphore du colibri d'André de Peretti⁹, qui tient la juste distance « juste ce qu'il faut » : « Il y a présence sans pression, distance sans absence. 10 ». La métaphore de « l'étayage¹¹» indique bien que le « support » est passager et qu'il peut être retiré au fur et à mesure, quand la construction devient solide. Plutôt que de chercher à diagnostiquer les difficultés particulières de chaque élève, l'enseignant cherche d'abord à impliquer les élèves dans des activités qui vont les rejoindre et qui vont leur permettre d'entrer dans une interaction, avec des personnes aussi bien qu'avec des supports divers prévus – y compris les outils numériques. Il devient alors possible de les observer et de comprendre ce qu'ils comprennent, ou pas, de remarquer de quoi ils peuvent être conscients ou non, afin de guider les incompréhensions autrement. Aucun ordinateur ne peut remplacer l'enseignant qui connaît ses élèves pour déterminer quand il y a incompréhension - et y remédier de façon pertinente. Les feed-backs fréquents et les questions élucidantes sont de bons outils pour situer les niveaux de compréhension. À partir de là, il est possible de varier et de personnaliser les supports en fonction des besoins constatés, de choisir des activités individualisées, de proposer des « tutorats » entre élèves forts et faibles, de grouper ensemble les élèves avec des difficultés similaires pour travailler avec l'enseignant ou une autre « ressource humaine », de mettre l'évaluation au service des apprentissages.

Quelles implications pour la pédagogie ?

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

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

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

¹¹ J. BRUNER, op. cit.

« couvert » le programme, si l'on a distribué les notes selon une courbe gaussienne¹². Les questions concernent plutôt la manière dont on peut utiliser les moyens qui existent (outils intellectuels comme outils matériels, y compris les TICE¹³) pour outiller les élèves à mieux penser et mieux apprendre et à apprendre avec plus de plaisir : comment on peut les stimuler, leur proposer des défis, leur donner envie d'apprendre... tout en leur donnant confiance dans leurs propres capacités ainsi qu'un sens de la responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et des membres du groupe-classe ; comment on peut favoriser la collaboration, encourager l'émulation plutôt que la compétition. La motivation – conçue comme une disposition à relever un défi, prendre une initiative, ne pas craindre les erreurs, avoir de la persévérance... - peut ainsi se construire.

Le statut des élèves en est modifié. Ils deviennent plus autonomes, ils développent leur capacité d'agir, se voient auteurs de leurs apprentissages et sont plus confiants en eux-mêmes. L'autorité qui règne dans la classe est basée sur la confiance et le respect mutuels, bien que la relation demeure asymétrique : l'enseignant est toujours celui qui maîtrise le savoir et qui a la responsabilité de le transmettre et de l'évaluer ; mais au lieu de l'exposer et de le « contrôler », il met son savoir au service des élèves, afin de les assister dans leurs apprentissages. Les élèves ne se sentent plus comme un récipient qu'il faut remplir, mais comme des personnes dotées de capacités d'apprendre et d'entreprendre. Ils ont droit à l'exploration, aux initiatives, à l'hésitation, à l'erreur... Ils s'exercent à penser ensemble, à formuler une opinion argumentée, à « négocier le sens »... Les réussites progressives renforcent le sentiment de pouvoir agir efficacement, dans un cercle vertueux qui renforce la motivation. [...]

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

Des habitudes cognitives

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

- Une pensée connaissante, équipée de « lunettes conceptuelles » dans différentes disciplines qui permettent de mieux discerner les différences et les similitudes, et de comprendre comment les choses sont reliées entre elles, comment le savoir se structure pour former un système cohérent.
- Une pensée agissante, qui cherche à comprendre, qui n'est jamais au repos, qui se pose des questions et utilise consciemment les différents modes de pensée pour donner du sens. C'est une pensée qui réagit, qui explore des solutions différentes.
- Une pensée critique, qui revient sur les arguments pour les vérifier à la source et qui ne se contente pas de vérités « assénées » [...].
- Un rapport plus autonome au savoir et à son élaboration, puisque l'on comprend comment il se construit [...].

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

 $^{^{\}rm 13}$ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Des attitudes et des valeurs

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

- Une plus grande tolérance vis-à-vis de l'altérité: on apprend à écouter les justifications d'autrui, même si c'est ensuite pour contre-argumenter. On apprend à respecter la compréhension de l'autre en écoutant ses motifs et en essayant de les comprendre sans nécessairement pour autant les partager.
- Une honnêteté intellectuelle : on ne peut pas donner de réponses sans les justifier, sans se référer à des sources, sans chercher à apporter la preuve de ce qu'on veut soutenir. On apprend à accepter la critique, à réviser sa pensée.
- Un goût de connaître : il peut s'observer à travers les échanges entre les enfants, quand ils argumentent leur compréhension, quand ils veulent et peuvent démontrer pourquoi ils comprennent quelque chose de telle façon et expliquer, parfois avec beaucoup d'ardeur, pourquoi cela fait sens. Quand leurs explications sont reconnues, ils sont fiers de connaître et demandent souvent à recommencer [...].
- Un sens de l'effort : les efforts fournis pour arriver à comprendre n'ont d'égal que la satisfaction qui en ressort. Les élèves acceptent de prendre le temps, de renoncer à une gratification immédiate ; ils ne veulent pas abandonner leur recherche et il arrive souvent que la sonnerie dérange [...].
- Une plus grande confiance en soi : pouvoir distinguer ce que l'on sait de ce que l'on ne sait pas, comprendre comment le savoir se construit et comment on peut en savoir plus donnent confiance en soi. Comprendre que la construction de son savoir peut continuer toute la vie, qu'il n'est jamais trop tard, rend confiant et donne espoir [...].
- Une prise de conscience qu'on peut être responsable de son propre apprentissage, qu'on peut exercer un certain contrôle sur sa propre pensée. Cela peut s'observer quand les élèves, de leur propre initiative, réutilisent les outils dans une autre matière ou pour un travail personnel.
- Un sentiment d'appartenance et de citoyenneté: chacun apporte sa contribution à un projet d'apprentissage commun; on apprend à s'entraider pour trouver la solution, la coopération devient plus importante que la compétition et la solidarité peut se développer. [...]

caché qui provient souvent d'une culture autre que la leur. Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement.

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

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

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

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

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

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

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

La réforme de la pensée

Réforme de la pensée et transdisciplinarité

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

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

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

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

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

¹ Paradigme : principe organisateur occulte de la connaissance

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

Le système

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

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

La causalité circulaire

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

La dialogique

[...]

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

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

Le principe hologrammatique

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

La pensée complexe

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

EDGAR MORIN

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

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

Apprendre à apprendre

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

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

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

La réforme de pensée et l'éthique

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

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

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

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

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

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

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

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

Questions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

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

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

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

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

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

Conseils

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

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

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

Bon travail, et à bientôt.

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

Frankenstein pédagogue, Philippe MEIRIEU

ESF Éditeur, 2006 (pp.57-60)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ouestions

Veillez à bien distinguer les réponses aux questions.

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

Conseils

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

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

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses. Bon travail, et à bientôt.

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

Formation à l'enseignement de la Musique Concours d'entrée – Septembre 2013 Commentaire de texte

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

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

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

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

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

Le paysage de l'innovation pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelles sont les limites que je me fixe dans mon implication professionnelle ? De quoi ai-je peur ? Etc.

[...]

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

Extrait de l'article L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux In Expressions, numéro 22, Novembre 2003 Christophe MARSOLLIER Maître de conférence en sciences de l'éducation, IUFM de la Réunion

Questions:

- 1/ Dégager deux problématiques qui vous semblent majeures dans ce texte et justifier votre point de vue. (environ 20 lignes)
- 2/ En quoi ce propos peut-il ou non être mis en rapport avec l'enseignement de la musique ? Vous pouvez prendre quelques exemples de nature diverse. (environ 30 à 40 lignes)
- 3/ Quel(s) passage(s) vous semble(nt) peu ou pas suffisamment éclaircis et mériteraient selon vous d'être davantage argumentés/développés/approfondis ? (environ 20 à 30 lignes)

Conseils

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

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses.

Bon travail, et à bientôt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alain KERLAN, Philosophie pour l'éducation³

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

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

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

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

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

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

³ http://cueep100.univ-lille1.fr/philo/dossiers philoeduc/philo pour formation.htm

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

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

Guy AVANZI NI - Peut-on instruire sans éduquer ?4

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

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

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

Conseils

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

Merci de respecter les consignes concernant la longueur des réponses.

Bon travail, et à bientôt.

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

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

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

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

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

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

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

¹ Explications bavardes

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

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

^{4 «} qu'il ne comprendra pas. »

⁵ Très fatigués.

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

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

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

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

ÉMILE: Oh! Que vous devez avoir faim!

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

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

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

ÉMILE: Ô mon bon ami!

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

ÉMILE: Au nord de Montmorency.

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

ÉMILE : Au sud de la forêt.

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

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

JEAN-JACQUES: Mais le sud?

ÉMILE: Comment faire?

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

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

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

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

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

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Emile ou de l'éducation, 1762.

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

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

Merci de bien distinguer les questions.

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

(1 à 2 lignes maximum)

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

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

(15 lignes environ)

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

(25 lignes environ)

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

(30 lignes environ)

Conseils

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

Bon travail, et à bientôt.

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

Qu'est-ce qu'apprendre?

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

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

Apprendre, c'est désirer

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

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

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

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

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

Apprendre, c'est persévérer

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

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

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

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

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

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

Apprendre, c'est construire

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

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

Apprendre, c'est interagir

« On n'apprend pas tout seul », clamait le CRESAS ¹, plaidant pour des pédagogies non seulement actives, mais interactives. Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une

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

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

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

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

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

Apprendre, c'est prendre des risques

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

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

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

Apprendre, c'est changer

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

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

Apprendre, c'est exercer un drôle de métier

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Et alors?

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

Philippe Perrenoud ² 1984

² Philippe Perrenoud, sociologue, né en 1944, est docteur en sociologie et anthropologie. Professeur à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation), il co-anime le <u>Laboratoire de recherche sur l'Innovation en Formation et en Education</u>. LIFE: http://www.unige.ch/fapse/life/

Merci de bien distinguer les réponses

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

(30 lignes à 40 lignes)

2.L'enseignement des pratiques musicales vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre réponse en développant <u>au moins</u> 2 ou 3 idées majeures de Ph. Perrenoud. Montrez à travers des exemples concrets, puisés dans votre expérience ou votre connaissance du monde de l'enseignement spécialisé de la musique, en quoi la réflexion générale de l'auteur peut contribuer – ou non – à l'évolution des pratiques enseignantes des musiciens.

Conseils

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

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

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

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

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

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

Mireille Cifali, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique

Paris, PUF, 1994.

Chapitre IX : Accès au savoir. pp 205-206

¹⁾ Echolalie : répétition automatique des paroles (ou chute de phrases) de l'interlocuteur, observée dans certaines aphasies (troubles de l'expression et/ou de la compréhension du langage oral ou écrit).

Ce terme, qui vient di mot cognitivisme, désigne les différents types de recherches qui tentent de comprendre les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

1.	Ce texte de Mireille Cifali soulève un certain nombre d'idées et de questions.	Relevez cel	les qui
	vous paraissent les plus significatives et commentez-les assez brièvement.		

(20 à 30 lignes)

2. En quoi les propos de l'auteur vous paraissent-ils interpeller les enseignants dans leurs fonctions ?

(20 à 30 lignes)

3. L'enseignement artistique – et plus particulièrement celui de la musique tel que vous l'avez reçu- vous paraissent-ils concernés par le propos de Mireille Cifali ? Donner des exemples significatifs de situations d'enseignement et d'apprentissage de la musique qui permettent au lecteur de comprendre vos propositions.

(30 à 40 lignes)

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

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

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

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

ALAIN
Propos sur l'éducation
Chapitre XXXVII
1932, éd.originale,
1990 pour cette édition, Paris, Quadrige, pp.94-96.

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

(20 à 30 lignes)

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

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

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

L'école du Sujet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alain TOURAINE Pourrons-nous vivre ensemble? - Egaux et différents Paris, Fayard, 1997 Chapitre 8, "L'école du Sujet", pp 344-346

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

Questions

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

(20 à 30 lignes)

II. Quel aspect du propos de l'auteur retiendriez-vous pour lancer un débat entre enseignants, lors d'une rencontre professionnelle? Explicitez votre choix (votre avis peut converger avec celui de l'auteur, ou être différent).

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

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

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

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

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

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

Toute éducation suppose le désir, comme force d'impulsion qui entretient le processus. Mais il n'y a de force d'impulsion que parce qu'il y a une force d'attraction : le désir est toujours « désir de », l'enfant ne peut se construire que parce que l'autre et le monde sont humains, et donc désirables.

[...] Parce que l'enfant naît inachevé, doit se construire et ne peut le faire que « de l'intérieur », l'éducation est production de soi. Parce que l'enfant ne peut se construire qu'en s'appropriant une humanité qui lui est « extérieure », cette production exige la médiation de l'autre. L'éducation n'est pas subjectivation d'un être qui n'est pas sujet : le sujet est toujours déjà là. L'éducation n'est pas socialisation d'un être qui ne serait pas social : le monde, et avec lui la société, est toujours déjà là.

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

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

(20 à 30 lignes)

2. Quel aspect du propos de l'auteur retiendriez-vous pour lancer un débat entre enseignants, lors d'une rencontre professionnelle ? Explicitez votre choix (votre avis peut converger avec celui de l'auteur, ou être différent).

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

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

"Il y a dans la relation du maître à l'élève cette contradiction entre ce qu'exige la rationalité et ce qu'exige l'apprentissage. Si la rationalité implique que l'élève décide par lui-même, en raison, du vrai et du faux, l'apprentissage veut que le maître exerce une tutelle : s'il est vrai que

l'apprentissage consiste à remettre en cause ce qu'on a pensé, alors il est un arrachement à soimême, une disqualification d'une part de soi au profit de ce qui n'est encore ni familier ni sûr. Le maître est celui qui rassure, guide, accompagne dans les ténèbres de l'entre-deux. L'élève ne se laissera mener dans ce périlleux voyage qu'au prix d'une grande confiance envers le maître.

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

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

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

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

Bernard REY Les compétences transversales en question

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

(20 à 30 lignes)

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

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

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

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

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

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

1.	Comment résumeriez-vous les	conceptions	de la	formation	que	l'auteur	oppose	dans	cet
	extrait?								

(20 à 30 lignes)

2. Quelle est la préoccupation essentielle qui, selon vous, guide l'auteur?

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

Formation diplômante au Certificat d'Aptitude - Musique Concours d'entrée - Septembre 2003 Commentaire de texte

L'illusion pédagogique

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

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

LE GOFF, Jean-Pierre.

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

Questions

- 4. Comment résumeriez-vous la préoccupation de l'auteur dans cet extrait ? (20 à 30 lignes)
- 5. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide ? Explicitez votre choix.

(20 lignes)

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

Conseils

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

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

Bon travail.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de Pascale Lismonde dans cet extrait ? (20 à 30 lignes)
- 2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide ? Explicitez votre choix.

(20 lignes)

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

(40 lignes)

Conseils

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

Bon travail.

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

"Voici comment se définit la position ambiguë de l'artiste. Si sa production n'est pas empreinte d'un caractère personnel très fortement marqué (ce qui implique une position individualiste, et par conséquent forcément antisociale et donc subversive), elle n'est de nul apport. Si cependant cette humeur individualiste est poussée au point de refuser toute commw1icati9n au public, si cette humeur individualiste s'exaspère jusqu'à ne plus désirer que l'œuvre produite soit mise sous les yeux de quiconque, ou même jusqu'à la faire intentionnellement si secrète, si chiffrée, qu'elle se dérobe à tout regard, son caractère de subversion alors disparaît; elle devient comme une détonation qui, produite dans le vide, n'émet plus aucun son. L'artiste se trouve par là sollicité par deux aspirations contradictoires, tourner le dos au public et lui faire front [...]

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

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

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

Questions

- 1. Comment résumeriez-vous la préoccupation de j'auteur dans cet extrait?

 (20à 30 lignes maximum)
- 2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide? Explicitez votre choix. (20 lignes)
- 3. Un tel propos mérite sans doute d'être débattu: quel point de vue souhaiteriez-vous défendre pour répondre à l'auteur, en contradiction ou en écho avec sa pensée?

 (30 lignes cel'l1ant le thème)
- 4. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples.

 (30 lignes)

Conseils

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

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

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

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

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

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

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

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

« En troisième » :

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

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

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

"En seconde":

Révision des acquisitions de la première année.

La bataille: théorie générale ".

La conclusion était tout aussi caustique:

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

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

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

Questions

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

(20 à 30 lignes)

- 2. Quelle phrase caractérise le mieux selon vous l'idée essentielle qui le guide? Explicitez votre choix. (20 lignes)
- 3. L'enseignement de la musique vous paraît-il concerné par un tel propos? Justifiez votre (vos) réponse(s), et illustrez-la (les) par quelques exemples. (40 lignes)

Conseils

Prenez votre temps ..

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

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

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

La technique est acquise indépendamment des buts de la découverte e(de la mise à l'épreuve, qui seuls peuvent lui donner une signification. Les activités instituées dans les jardins d'enfants sont conçues pour donner des informations concernant des cubes, des sphères, etc., et pour former certaines habitudes dans la manipulation de matériaux (car tout doit toujours être fait « exactement comme il faut »), l'absence de buts plus vitaux étant compensée, suppose-t-on, par le prétendu symbolisme des matériaux utilisés. L'apprentissage manuel se ramène à des séries de tâches assignées pour donner à l'élève la maîtrise d'un outil après l'autre et l'habileté technique dans les divers éléments de construction - les différents assemblages, par exemple. On prétend que les élèves doivent savoir comment utiliser les outils avant de s'en servir -comme si les élèves ne pouvaient pas apprendre à s'en servir en les utilisant. Pestalozzi a insisté avec raison sur l'utilisation active des sens comme substitut de la mémorisation des mots, mais, dans la pratique, il a commencé par présenter des modèles de « leçons de choses » destinés à familiariser les élèves avec les qualités des choses choisies. L'erreur est la même : dans tous ces cas, on suppose qu'avant d'utiliser intelligemment les choses, il faut en connaître les propriétés. En fait, les sens interviennent normalement lorsqu'on utilise intelligemment (c'est-à-dire dans un but) les choses, puisque les qualités perçues sont des facteurs dont il faut tenir compte dans l'action. Témoin, l'attitude différente de l'enfant quand il fabrique, par exemple, un cerf-volant et quand il suit une « leçon de choses » sur un morceau de bois. Dans le premier cas, il tient compte du grain et des autres propriétés du bois, de la taille, des angles et de la proportion des parties du cerf-volant. Dans le second cas, la seule fonction du bois et de ses propriétés est de servir à la leçon.

C'est parce qu'on n'a pas pris conscience que le développement fonctionnel d'une situation constituait à lui seul un «ensemble », un «tout », pour l'esprit que des notions fausses ont pu se répandre et prévaloir dans l'enseignement en ce qui concerne le simple et le complexe. Pour la personne qui aborde un sujet, la chose simple est son but - l'usage qu'elle désire faire du matériau, des outils, ou des procédés techniques, quelle que puisse être la complexité du processus de la mise en oeuvre. L'unité du but, avec la concentration sur les détails qu'elle entraîne, confère la simplicité aux éléments dont il faut tenir compte au cours de l'action. Elle fournit à chacun d'eux une signification unique suivant le rôle qu'il joue dans l'ensemble de l'entreprise. Ce n'est qu'après que le processus s'est entièrement déroulé que les qualités et les relations constitutives deviennent des éléments ayant chacun leur signification propre. La

notion fausse à laquelle nous faisions allusion prend le point de vue de l'expert pour qui les éléments existent, les isole de l'action intentionnelle et les présente aux débutants comme étant des choses « simples ».

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

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

Questions

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

Conseils

Prenez votre temps ...

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

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

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

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

Conseils

Prenez votre temps

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

(...)

fin de l'histoire ...

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

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

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

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

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

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

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

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

C'est une conception.

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

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

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

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

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

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

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

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

Célestin FREINET, Essai de psychologie sensible, 1950

- 1- Comment comprenez-vous ce texte de Célestin Freinet? Résumez en une vingtaine de lignes ce qui vous paraît au coeur de la préoccupation de l'auteur.
 - 2- L'application du principe de "l'expérience tâtonnée" dans l'enseignement de la musique vous paraîtrait-il :
 - * plutôt utopique
 - * plutôt inutile
 - * plutôt dangereux
 - * plutôt intéressant
 - * plutôt nécessaire
 - * plutôt évident

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

Prenez votre temps

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pourauoi lit-on?

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

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

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

Retour aux druides: les cultures orales

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

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

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

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

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

La tradition orale et l'écriture

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

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

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

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

La lecture, une mutation

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

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

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

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

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

Olivier Reboul Les valeurs de l'éducation Presses Universitaires de France, 1992

1. Sous quel angle l'auteur aborde-t-il dans ce texte la question de la lecture?

(Maximum 20 lignes)

2. Esquissez brièvement les conditions qu'il faudrait réunir, selon vous, pour que l'enseignement de la musique écrite "libère la pensée" tout en respectant "la spontanéité, la créativité".

(Maximum 50 lignes)

Conseils

Prenez votre temps ...

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

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

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

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

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

John DEWEY (1859 – 1952)

- 1. A quelles conceptions de l'éducation Dewey s'attaque-t-il, selon vous, dans cette courte réflexion?
- 2. En quoi la dernière phrase pourrait-elle concerner la conduite d'un apprentissage musical, particulièrement celui d'un instrument ?
- 3. Tenter d'appliquer ce propos de Dewey à l'enseignement de la musique vous paraîtrait-il surtout :
 - Utopique
 - Risqué
 - Impossible
 - Révolutionnaire
 - Prometteur
 - Difficile
 - Urgent
 - Efficace

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

Conseils

- -prenez votre temps : laissez « résonner » en vous le texte
- Puisez dans vos expériences personnelles et professionnelles autant que dans vos connaissances générale.

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

Bon travail!

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

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

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

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

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

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

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

1-En français dans le texte (N d T.)

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

- 1. Dans un premier temps, vous proposerez un rapide résumé du texte en mettant en valeur les arguments essentiels.
- 2. Dans cet extrait, le propos d'HARNONCOURT porte en partie sur le rôle joué par le Conservatoire dans l'évolution de la formation des musiciens.

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