

# CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Session 2005

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

ENTRETIEN PROFESSIONNEL

SUJET N° 14

du Mardi 21 JUIN 2005 (Après midi)

Titre du document :

« Les enjeux de la relation - Rapport au savoir sacralisé  
et rapport à autrui hiérarchisé »

« On apprend au travers de ce qu'on est - Rôle premier  
de l'apprenant »

**Vous dégagerez les idées essentielles du document qui vous a été remis et vous les présenterez dans un exposé qui sera suivi d'un entretien avec le jury.**

Ces deux phases permettront d'évaluer votre capacité à :

- comprendre, analyser et synthétiser un document
- mettre en relation vos connaissances et votre réflexion dans le domaine de l'éducation
- décrire et analyser des pratiques et des outils pédagogiques
- réfléchir sur les approches pédagogiques de l'enseignement
- communiquer et exprimer une réflexion construite et argumentée :
  - sur les responsabilités du professeur des écoles dans la transmission de valeurs, d'une culture,
  - sur le rôle de l'école dans la société,
- vous exprimer oralement et communiquer

## Document n°1 – " Les enjeux de la relation - Rapport au savoir sacralisé et rapport à autrui hiérarchisé "

Longtemps, on a cru qu'enseigner consistait simplement à transmettre un savoir par le moyen de la parole. Dépositaire du savoir, le maître avait à le déverser en des élèves réceptacles ; certains s'avéraient capables de transformer et de restituer au besoin la nourriture absorbée, mais d'autres refusaient le contenu, ou bien se vidaient au fur et à mesure de son instillation. Certes, les apprentissages premiers de la lecture requéraient un accompagnement du geste de l'enfant de la part de l'instituteur, mais l'instrument privilégié de l'enseignement était sa parole sacro-sainte. En maître qui s'identifiait au savoir, il régnait sur les écoliers, distribuait à son gré paroles d'encouragements et paroles de blâmes quand il ne châtiât pas les récalcitrants qui ne se pliaient pas à l'ordre du savoir souverain et de la discipline imposée.

Dans ce type de rapport vertical, fortement hiérarchisé et fondé sur le pouvoir que confère un savoir sacralisé, les élèves sont considérés comme des « ignorants » ; voués au silence et à la répétition, ils encourent le mépris du maître lorsqu'ils ne consentent pas à devenir ses copies conformes. Dans une situation pédagogique où l'un est tout et l'autre rien, il peut paraître dérisoire d'utiliser le terme de « relation » ; il serait en effet plus approprié de parler d'un rapport de force. D'ailleurs, on est tenté de croire que ce mode d'être et de faire relève du passé.

Or, cette double relation de subordination – du maître au savoir qui fait autorité et de l'élève au maître – est encore bien présente de nos jours : c'est que le désir de pouvoir sur l'autre, qui découle du désir de reconnaissance absolue est inhérent à l'humain, et singulièrement lorsque l'autre de la relation est perçu comme inférieur ou plus faible ; c'est le cas de l'enfant en face de qui l'adulte retrouve inconsciemment les fantômes de son passé et ses fantasmes infantiles de toute-puissance.

L'enseignant qui n'a pu se libérer d'une tutelle qu'il rejette inconsciemment, reproduit à son insu, avec ses élèves, la relation de dépendance qui est son propre mode d'existence. La « référence obsessionnelle au programme » sert à dissimuler l'angoisse de l'adulte qui ne tolère aucune marge de liberté, aucun écart chez les jeunes qu'il tient sévèrement. Contraints de « suivre » ou de « lâcher les pédales », pareils à des machines destinées à « produire », ils sont classés en « bons éléments », en « moyens », « médiocres » ou « nuls » selon leurs performances.

Le rapport dépersonnalisé qui s'institue entre celui qu'on peut désigner comme un technicien du savoir et ceux qu'il réduit à n'être que des « objets d'enseignement » renvoie à l'image d'une société déshumanisée où production et consommation sont les maîtres mot, à l'image totalement asymétrique d'un pouvoir autoritariste qui n'accepte pas de se partager, de peur d'être ébranlé dans ses fondements par ceux qu'il assujettit, mais aussi à la représentation d'un savoir non problématisé qui se donne, telle une nourriture, à qui est capable de le prendre.

Lorsque l'enseignant s'interdit de penser la relation pédagogique autrement que comme un lien de supérieur à subordonné, lorsqu'il ne questionne pas la maîtrise qu'il s'attribue et son mode de rapport à autrui, il enferme les enfants et les adolescents dans un rôle d'exécutants qu'ils ne sont pas tous prêts à jouer. Certains d'ailleurs refusent d'être traités à l'école comme des objets ou des numéros et ils le font savoir, dénonçant ainsi le non-sens d'une conception simpliste de l'enseignement et la perversion d'un système éducatif où des adultes, même s'ils sont rares, continuent d'entretenir impunément des rapports de type colonial avec leurs élèves.

Jeanne Moll

Sciences de l'éducation, IUFM, Strasbourg  
La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui  
Sous la direction de Jean Houssaye  
Collection Pédagogies, ESF éditeur

## Document n°2 - "On apprend au travers de ce qu'on est - Rôle premier de l'apprenant "

On mesure par là le rôle primordial de l'apprenant. Compte tenu du nombre considérable d'éléments à coordonner, on peut avancer sans réserve qu'il est le véritable « inventeur » de sa formation. Son environnement est tout aussi important, mais il agit en synergie. Son savoir progresse quand des interactions fécondes entre ses activités mentales et son environnement s'instaurent. Ce dernier stimule et donne une signification à l'apprendre.

Apprendre est donc, par principe, affaire d'interactions. On n'apprend que ce que l'on sait interpréter au sein de son propre système de penser. Sur le monde qui l'entoure, dans les situations qu'il est appelé à gérer, chaque individu dispose d'explications, de croyances relativement précises ou adéquates pour se forger une opinion. S'il n'en a pas directement sur la question abordée, il met en œuvre des démarches pour rechercher une explication ou anticiper une situation.

À cette fin, il possède une grille de lecture et manipule un ensemble de modèles interprétatifs. Ce sont d'autres images, métaphores, modèles – sur la matière, l'énergie, le vivant, le groupe, la causalité, - qui interfèrent fortement avec la question abordée. À propos d'un projet, ce système de pensée « mis en branle » – que nous nommons conception – oriente la façon dont l'apprenant décode les informations. C'est son organisation cognitive, couplée aux instruments intellectuels dont il dispose, qui va filtrer les données.

Apprendre résulte d'une émergence issue de la fusion de potentialités nerveuses, d'une histoire individuelle mémorisée et d'un environnement direct ou médiatisé qui permet son actualisation permanente. Dans une activité pédagogique – comme en matière de médias – l'apprenant trie, valorise, réajuste, organise, coordonne les éléments qu'il peut comprendre ou dont il pense faire « son miel ». Le reste est éliminé ou dévalorisé. Apprendre ne revient pas à entasser les informations, à accumuler les données. Appréhender un nouveau savoir, c'est l'intégrer à une structure de pensée existante. Au travers de savoirs propres, antérieurs à la situation éducative (ou culturelle), mais qu'il est capable de mobiliser dans celle-ci, l'apprenant décode les données nouvelles, les confronte, le cas échéant, et formule des idées neuves...

Apprendre, c'est transformer ses conceptions. Ou plutôt passer d'un réseau explicatif à un autre, plus pertinent, pour traiter un contexte donné. L'enseignant, le médiateur qui souhaite « faire passer » un message doit ménager ces conceptions. S'il ne le fait pas, l'élève peut apprendre, mais... autre chose que prévu. En mathématiques, en sciences, les élèves apprennent que ces disciplines sont affreusement compliquées, qu'ils ne pourront jamais rien en tirer. Et ce savoir va perdurer toute une vie!

Cette intégration – quand l'apprentissage est réussi – relève d'un processus d'organisation<sup>1</sup> et de régulation d'éléments préalables. En interaction avec la situation nouvelle à laquelle l'apprenant est confronté, elle aboutira à leur métamorphose éventuelle. Toutefois, l'émergence de nouveaux savoirs suppose des conditions très draconiennes. Nous ne les évoquerons pas toutes d'emblée. Citons les principales.

D'abord, l'apprenant apprend s'il peut saisir ce qu'il peut en faire, et si possible dans le court terme. Ensuite, il apprend s'il parvient à modifier sa structure mentale initiale, quitte à la reformuler complètement. Enfin, il apprend si les nouveaux savoirs – ou la nouvelle formulation du savoir – lui apportent un « plus » dont il peut prendre conscience (métacognition) sur le plan de l'explication, de la prévision ou de l'action.

Pour accepter de renoncer à un savoir acquis, l'apprenant doit être en mesure de lui en substituer un neuf, à condition d'avoir l'impression que ce dernier remplit les mêmes fonctions que le précédent (voire plus), qu'il lui offre une maîtrise plus large et le conduit à pénétrer des aspects inconnus de la connaissance. Las, rien n'est immédiat. Le savoir en place occulte, pour de multiples raisons, les données nouvelles et, le plus souvent, les exclut catégoriquement. Les savoirs inédits étant menaçants, l'individu accepte mal de se faire bousculer. S'ensuivent des risques pour l'image de l'apprenant.

André Giordan

Apprendre !

Collection Débats, Éditions Belin - 1998

---

<sup>1</sup> Il s'agit toujours d'une réorganisation. Elle s'apparente mieux à un phénomène de récupération ; du moins, la récupération écologique fournit un bon modèle pour penser cette subtile mécanique.