

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 1

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Éducation, valeurs, école : le rôle des organisations internationales

*D'après, **Hugh Starkey** ; Traduction de **Hélène Bréant**,*

In : Les valeurs dans l'éducation, n° 87 | septembre 2021 ; Dossier Les valeurs dans l'éducation, p. 163-171.

Attention : Texte tronqué

Cet article propose une réflexion sur des évolutions à l'échelle mondiale exigeant une réponse éducative différente de celle qui a été proposée il y a vingt-cinq ans. Le numéro 6 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (1995), auquel j'avais contribué, était consacré à la dimension internationale de la formation des enseignants. Dans ma contribution, je notais que les moteurs politiques et surtout économiques de l'euphorie et de la mondialisation pouvaient avoir des effets profondément déstabilisants. L'une des finalités essentielles de l'éducation consisterait ainsi à assurer aux citoyens une conception de la société fondée sur un engagement éthique à se montrer socialement solidaire, sur le plan national comme à l'échelle mondiale – ce que l'Unesco a appelé par la suite « apprendre à vivre ensemble ».

Dans mon article de 1995, j'attirais l'attention sur des engagements déjà inscrits dans les traités internationaux en vue de promouvoir les valeurs universelles fondamentales énoncées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) adoptée en 1948. Je rappelais aussi aux lecteurs que les États membres du Conseil de l'Europe avaient rédigé et adopté la Convention européenne des droits de l'homme (1952), transposant en droit international nombre de droits issus de la DUDH et créant une juridiction dédiée dont le siège est à Strasbourg. Le Conseil de l'Europe, qui compte à ce jour quarante-sept États membres, n'a cessé d'influencer les normes en matière d'éducation, de culture, de patrimoine, ainsi que dans le champ des médias et celui des droits de l'homme. À partir des années 1980 (comme je le relevais dans mon article), il a fait de l'éducation aux droits de l'homme la pierre angulaire de sa stratégie pour développer une culture européenne fondée sur la démocratie libérale et la justice sociale (Osler et Starkey, 2018a).

En 1995, au moment où l'article était publié, le traité de Maastricht venait d'entrer en vigueur, créant une Union européenne (UE). L'UE est l'un des rares exemples d'organisations internationales ou transnationales dans lesquelles les États membres mettent en commun une partie de leur souveraineté afin de bénéficier d'avantages tels que la sécurité et la croissance économique. Dans le cas de l'UE, qui ne dispose d'aucun mécanisme de défense conjoint, la sécurité est obtenue par l'adhésion des États membres à ces principes essentiels que sont les

libertés, la démocratie, les droits de l'homme et l'état de droit. Bien que l'UE n'exerce aucune influence formelle sur les politiques éducatives de ses États membres, elle dispose de programmes importants consacrés à la mobilité et au développement curriculaire (Erasmus), à la recherche (Horizon) et à la coopération régionale (Euromed). Tous soutiennent financièrement des projets qui contribuent à l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme.

En 1995, le concept de démocratisation faisait déjà l'objet d'intenses débats entre politistes. Il désignait un processus à travers lequel des régimes autoritaires, sous lesquels les droits civils et politiques étaient restreints, se muaient en démocraties plus libérales fondées sur des élections libres et équitables, permettant également à la société civile de s'organiser et d'influer sur les décisions gouvernementales. En Europe, l'Espagne, le Portugal et la Grèce sont ainsi passés de la dictature à la démocratie dans les années 1970. Les pays de l'Europe centrale et orientale quittent le pacte de Varsovie dans les années 1990. À la même époque, l'Afrique du Sud abandonne l'apartheid au profit du principe majoritaire. Le Chili met un terme au règne des militaires en 1990, après le retour à la démocratie entrepris dans de nombreux pays latino-américains dans les années 1980. Bien que la guerre aux relents d'ethnocide se poursuive en Bosnie, que Saddam Hussein continue de défier les États-Unis et que les talibans sortent vainqueurs de la guerre civile afghane, l'ambiance en matière de relations internationales est plutôt à l'optimisme. L'accès à internet commence à relier les citoyens à d'innombrables réservoirs de savoirs. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme (1993) accouche d'une déclaration signée par les représentants de 99 % de la population mondiale confirmant le caractère universel des droits de l'homme en tant que norme mondiale.

Toutefois, le consensus sur le caractère universel des droits de l'homme est mis en cause depuis le début du XXI^e siècle par certains gouvernements, universitaires et acteurs politiques qui puisent leur légitimité dans le nationalisme plutôt que dans l'internationalisme ou le cosmopolitisme. Cela renforce la nécessité d'une réponse éducative à des positions idéologiques qui menacent la paix et la sécurité en incitant davantage à la division et à la confrontation qu'à la coopération.

La démocratisation suivant un régime autoritaire requiert l'éducation de la population. Dans mon article de 1995, je signalais le travail du Conseil de l'Europe qui mettait en œuvre des programmes éducatifs et un accompagnement pour une meilleure compréhension des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique. Ces initiatives européennes en faveur de l'éducation aux droits de l'homme venaient étayer des évolutions menées à l'échelle mondiale sous l'égide de l'Assemblée générale des Nations unies et mises en œuvre par ses agences chargées de l'éducation (Unesco) et de l'enfance (Unicef). Les organisations internationales n'ont guère de pouvoir direct en matière d'éducation, cette compétence étant dévolue aux gouvernements nationaux ou aux autorités régionales. Elles exercent cependant une influence et interviennent comme une conscience morale pour rappeler aux dirigeants les engagements qu'ils ont pris en vertu du droit international. Les orientations que donnent les organisations internationales doivent être traduites à l'échelle locale. Des organisations de la société civile s'en saisissent, à l'instar des syndicats d'enseignants et d'associations engagées sur ces sujets, ainsi que des enseignants à titre individuel et des personnes en charge de leur formation. Lorsque des membres du corps enseignant ou des équipes universitaires participent à des initiatives d'ONG qui diffusent des orientations, des déclarations et des supports illustrés, cela peut produire des effets dans les salles de classe et, au-delà, au sein de la société. (...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 2

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Éducation, valeurs, école : le rôle des organisations internationales

*D'après, **Hugh Starkey** ; Traduction de **Hélène Bréant**,*

In : Les valeurs dans l'éducation, n° 87 | septembre 2021 ; Dossier - Les valeurs dans l'éducation, p. 163-171.

Attention : Texte tronqué

(...)

(...) l'optimisme confiant dans les progrès vers un monde plus juste et pacifique a subi de sérieux revers au cours du xxi^e siècle. La Chine est devenue une immense puissance économique et diplomatique sans s'être démocratisée. L'Inde, la Russie, le Brésil et la Turquie – pour ne citer que quelques exemples – vivent sous la férule de dirigeants autoritaires. Nombre de pays démocratiques ont vu une majorité d'électeurs soutenir des politiques de repli identitaire telles que le Brexit et la troublante parenthèse de la 45^e présidence des États-Unis. Les pays démocratiques sont nombreux à connaître des fractures entre nationalisme et cosmopolitisme ou vision identitaire et perspectives multiculturelles. L'islamisme a inspiré des tueries terroristes à New York, Londres et Paris. Le terrorisme d'extrême droite est en recrudescence. Les règles temporairement mises en place pour protéger la société de la pandémie de Covid-19 ont abusivement servi à étouffer la démocratie à Hong Kong et en Russie. Par contraste, les déclarations de l'ONU ou du Conseil de l'Europe semblent être de bien timides réactions au délitement de la démocratisation.

Depuis 1995, l'investissement public et privé dans l'éducation a été conséquent, et le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur à travers le monde a plus que doublé. Au vu des sommes colossales investies, les finalités et les buts de l'éducation sont devenus une arène dans laquelle les tenants d'une modernisation conservatrice ont engrangé des victoires substantielles en persuadant les gouvernements et une part importante de l'électorat que c'est la voie du bon sens (Apple, 2005). Le modèle économique néolibéral, en érigeant le marché en ultime arbitre légitime de la valeur et en réduisant l'influence de l'État, met l'accent sur la compétitivité et la dérégulation. Il encourage aussi à une approche utilitariste, consumériste et nationale de l'éducation. Pour les néolibéraux, apprendre n'est plus un chemin que l'on emprunte vers la citoyenneté active, mais une succession de choix que l'on fait en tant que consommateur. Au lieu que la société figure au premier plan, ce sont les avantages individuels et la quête du profit qui priment. Dans de nombreux pays du monde, y compris en Europe, enseignants et élèves sont obligés de se concentrer sur la stricte réussite aux examens, ce

qui laisse peu de temps à la réflexion sur les valeurs – sans parler des droits. Dans ces contextes, l'éducation à un patriotisme dénué d'esprit critique est un modèle largement répandu.

Tandis que le modèle économique néolibéral était appliqué à un modèle éducatif auparavant considéré comme un service public, il a été encouragé par d'autres courants idéologiques. Les néoconservateurs préfèrent les modes d'enseignement traditionnels et un curriculum fondé sur la transmission plutôt que sur la construction du savoir. Cela requiert un système d'évaluation et de reddition de comptes en matière de résultats, souvent présentés comme des normes à atteindre. De telles dispositions ne laissent guère de place à la participation des apprenants et peuvent être oppressantes pour les enseignants comme pour les élèves, la pertinence de l'EDH ou de la démocratie au-delà du consumérisme étant niée. Dans ce contexte, les organisations internationales qui mettent l'accent sur la coopération et le cosmopolitisme peuvent paraître inadaptées et leur travail en matière d'éducation s'en trouver marginalisé.

L'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) est une organisation transnationale indépendante des Nations unies. Ses racines remontent à l'aide apportée par les États-Unis à l'Europe après la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre du plan Marshall. Son orientation largement néolibérale est très influente dans de nombreux pays, y compris dans le champ de l'éducation, à travers l'adoption des évaluations normalisées dites PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), conçues pour permettre des comparaisons entre systèmes éducatifs nationaux. La fierté nationale incite les gouvernements à adapter leurs curricula afin de maximiser leurs chances de décrocher une meilleure place dans les classements PISA. Par conséquent, le curriculum a été resserré pour se concentrer sur la lecture, les mathématiques et la science – matières évaluées par les enquêtes PISA. Les disciplines artistiques et les humanités se voient reléguées à l'arrière-plan ; la place accordée à la réflexion sur des valeurs telles que la démocratie et les droits de l'homme s'en trouve réduite d'autant.

Cependant, depuis 2018, le programme PISA de l'OCDE inclut une évaluation de la « compétence mondiale » (compréhension des questions mondiales et multiculturelles) qui va dans le sens de l'éducation à la citoyenneté mondiale promue par l'Unesco. Elle fait même expressément référence à la cible 4.7 de l'ODD 4. Néanmoins, le modèle de citoyenneté mondiale au sens de l'OCDE prépare davantage les jeunes à prendre leur place dans une économie de marché mondialisée qu'il ne les incite à s'engager pour la justice sociale (Cobb et Couch, 2021).

Malgré tout, face aux défis mondiaux que posent le terrorisme islamiste et le changement climatique, les organisations internationales porteuses d'une vision pour la coopération, l'équité, la démocratie, les droits de l'homme et la paix continuent d'être mobilisées comme un contrepoids important. À la suite de l'assassinat des journalistes de *Charlie Hebdo* en 2015, les ministres de l'Union européenne en charge de l'éducation se sont réunis pour apporter une réponse éducative coordonnée. Leur raisonnement et la stratégie invoqués ont été développés dans la *Déclaration de Paris sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, laquelle appelle à « redoubler d'efforts afin de renforcer l'enseignement et l'appropriation de ces valeurs fondamentales, et de travailler à construire grâce à l'éducation des sociétés plus inclusives ». De fait, nombre de pays disposent désormais de réponses éducatives formelles pour lutter contre l'extrémisme et le terrorisme.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 3

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Dis-moi quel oral, et je te dirai quelle école...

D'après, Daniel Coste et Roger-François Gauthier

*In : Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 86, avril 2021 : L'oral dans l'éducation
p. 57,68*

Attention : Texte tronqué

(...)

Les rapports sont spécifiques et complexes dans toutes les traditions scolaires et nationales entre l'oral et l'école. L'article de G. N. Devy, traitant de la longue prééminence culturelle de l'oral en Inde, mais aussi l'article de Michel Tozzi pour la France, se référant à l'apologie socratique de l'oral, nous rappellent que l'enseignement fut partout d'abord oral, en référence à de grandes œuvres orales, et avec des activités orales, qu'il se soit agi selon les cas du « par cœur » dans ses excès ou de la réflexion philosophique.

Toutefois, les systèmes scolaires qui se sont inscrits dans le contexte du développement de l'imprimerie comme des États-nations ont consacré le règne de l'écrit et la minoration de l'oral comme objet d'enseignement : l'article indien montre cette « sortie de l'oral », celui de Mokhtar Sahnoun, à propos du contexte tunisien, relève bien l'état actuel de cette minoration, quand l'article italien, dû à Miriam Voghera, rappelle à quel point la langue italienne fut longtemps une réalité seulement écrite. L'article français souligne que jusqu'à une date récente, l'oral à l'examen du baccalauréat se voyait attribuer la qualification de « de rattrapage » !

Puis, évolution commune à tous les pays abordés, bien sûr selon des calendriers et des modalités diverses, on a assisté à une prise de conscience de cette minoration de l'oral dans la formation des enfants et on a souhaité y remédier : la Suisse, dont la situation est ici décrite par quatre auteurs (Roxane Gagnon, Stefan Hauser, Sonia Guillemain et Rosalie Bourdages) aussi bien pour la partie alémanique que pour la Romandie, mais plus encore le Japon, analysé dans l'histoire longue par Nozomi Takahashi, nous montrent ici la profondeur de cette reconquête, et jusqu'à un certain point l'Italie, même si Miriam Voghera nous rappelle l'écart entre le curriculum théorique et la réalité. La France elle-même a fait preuve de façon un peu ponctuelle d'innovation en créant, à partir de 2021, une épreuve importante dite « grand oral » à l'examen du baccalauréat.

C'est ainsi que l'oral est devenu un objet de plein droit pour la réflexion en éducation. Les remarquables notes de synthèse ou bilans établis par Elisabeth Nonnon (1999, 2016) pour ce qui

est du domaine francophone, ou encore par Marie Gaussel dans un dossier de veille de l'IFE (2017) en témoignent à l'évidence.

Cette « ouverture à l'oral » correspond pourtant à des contextes politiques très divers. Le fait qu'en Angleterre, une commission parlementaire se penche sur la question en 2020-2021, sous l'intitulé significatif *Speak for Change*, est à cet égard particulièrement notable. Ailleurs, beaucoup dépend de quelle instance décide de quoi à quelle échelle de responsabilité. Dans le cas de l'Argentine, analysé ici par Constanza Padilla, c'est l'extrême fragmentation du système éducatif qui est soulignée, reflet de l'organisation fédérale de l'État. Et la situation de l'Inde multilingue et de ses 29 États est tout aussi révélatrice.

Pour cette dernière comme pour le Japon, l'histoire au long cours est convoquée par les auteurs pour marquer la transformation des rapports entre oral et écrit dans la durée. Mais là où l'Inde se caractérise par une évolution que scande l'extension progressive de la reconnaissance officielle de langues écrites, dépossédant en partie l'oral de sa fonction de transmission, c'est l'unification lente du japonais comme langue nationale, dans la relation entre mode d'écrire et mode de dire, qui caractérise la situation. Les héritages historiques, au sens large, ont aussi une incidence forte sur la situation actuelle de l'oral en Tunisie ou en Côte d'Ivoire, pays analysé ici par Bénédicte Techti.

Le contexte de cette évolution générale, même si elle correspond à des niveaux de prise en compte très variables, est celui des évolutions technologiques, qui donnent à l'oral des dimensions nouvelles, mais aussi celui des mouvements de population, des dimensions transculturelles d'une certaine mondialisation, qui modifient, pour la plupart des systèmes éducatifs, les questions que leur pose l'oral et le traitement qu'ils lui réservent.

Parmi les facteurs qui pèsent favorablement sur le développement de la prise en compte de l'oral à l'école, figure la prise de conscience par la plupart des sociétés de son importance en dehors même de l'école. Une demande sociale vient d'abord du monde du travail, en raison notamment de l'extension du secteur des services et de la tertiarisation de nombreuses fonctions, où l'expression orale du collaborateur, dès l'embauche, est importante.

Diverses préoccupations de bien des sociétés, en direction par exemple de la recherche du développement personnel, ou de ce que l'article japonais appelle la « capacité à vivre », jouent un rôle aussi pour la revalorisation de l'oral et la demande adressée en ce sens à l'école. L'oral fait désormais partie de ces « compétences du xxi^e siècle » ou « *life skills* », qui sont au programme des réformes curriculaires de nombreux pays.

Dans le monde civil et politique, de la même façon, la valorisation sincère ou feinte de la démocratie a pour conséquence que de nombreuses collectivités demandent à l'école de contribuer au fonctionnement harmonieux des sociétés et au développement de cette démocratie : ce fut le cas au Japon au xx^e siècle, c'est le cas en Tunisie depuis la « révolution ». C'est aussi ce que l'on attend en France de la discussion à visée philosophique ou de la pratique du débat, et c'est aussi en Côte d'Ivoire que l'institution scolaire aimerait, en développant l'oral, agir contre les traditions du silence imposé aux enfants. La question ici est de savoir à la fois quelle mesure prennent les différents pays de cette évolution en direction d'une plus grande ouverture de l'école à l'oral, et comment ils tentent de répondre aux défis que présente l'oral.

Avant de rechercher quelles formes scolaires peut prendre l'oral tel qu'il se développe, il y a lieu de rappeler son caractère paradoxal, car c'est sur fond de ces caractéristiques que les mouvements en cours s'inscrivent.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 4

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Esprit critique et lutte contre la désinformation

D'après, Sylvestre Kouassi Kouakou

In : Balisage, la revue de la recherche de l'ENSSIB, la désinformation, hier et aujourd'hui. Une approche interdisciplinaire, n° 7 , 2023,

Attention : Texte tronqué

La démultiplication dans les médias de fausses informations n'est pas propre à notre époque. Déjà dans les siècles passés, la société fut confrontée à ce fléau. On peut citer les théories de la terre creuse et le mythe de la terre plate depuis le XVII^e siècle, la dépêche d'Ems « falsifiée » à la fin du XIX^e siècle et les contestataires de l'origine virale du SIDA à la fin du XX^e siècle.

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays au monde, ce phénomène de la désinformation que nous appréhendons comme une manipulation délibérée de l'information en vue d'induire en erreur le récepteur et biaiser ainsi son jugement, sa décision et son action (Géré, 2011) s'est considérablement accru ces dernières années. (...) Les patrons de presse sénégalais – qui pour la plupart sont des journalistes – reconnaissent que certains de leurs confrères manquent de professionnalisme et s'approprient des rumeurs véhiculées pour en faire des articles en arguant que s'ils ne le faisaient pas, d'autres le feraient. Cela fait dire à Badji (*ibid.*, p. 11) que « *les médias sénégalais et plus particulièrement la presse en ligne [senego.com, glsen221.com, sunubuzzsn.com, etc.] ont de plus en plus tendance à être à la remorque des réseaux sociaux en se focalisant davantage sur les sujets sensationnels, dans une course effrénée aux clics* ».

Une autre source de circulation de fausses informations au Sénégal reste l'activité de « réinformation ». Ce terme renvoie à une idéologie partagée par les adeptes et sympathisants de thèses complotistes. Ils avancent que les médias « mainstream » occultent certains aspects des informations, trahissant ainsi l'éthique et la déontologie journalistique (Stephan et Vauchez, 2021) afin de protéger un certain système occulte. Ces activistes marqués idéologiquement considèrent Internet comme un « altermédia » permettant de s'affranchir du « diktat informationnel » des médias dominants. Au Sénégal, les chaînes de télévision et de presse en ligne comme Xalaat TV (1,1 million d'abonnés), Feeling Dakar (801 000 abonnés) et Dakar matin (583 000 abonnés) sont considérées par Africa check¹ comme des médias de réinformation. Ils reprennent en langue locale et quelquefois en français les sujets des médias « mainstream » en les analysant, les commentant et les interprétant sous un angle complotiste avec des supputations sans aucun

fondement. Selon Badji (2022), ils construisent leur discours autour d'une sorte d'« événementialisation » et jouent sur l'émotion du récepteur au détriment de sa raison.

(...)

Dans ces conditions, il nous semble pertinent de nous intéresser à des lycéens devenus étudiants primo-arrivants à l'université, afin d'interroger leur capacité à analyser la profusion d'informations à laquelle ils font face. Autrement dit, quelles habiletés et attitudes à l'exercice de l'esprit critique mobilisent-ils pour évaluer une information ? Pour répondre à cette question, nous commencerons par fixer notre cadre théorique à savoir la théorie des habiletés à la pensée critique du psychologue américain Robert Ennis (1985). Ensuite, nous présenterons l'ensemble des méthodes, techniques d'échantillonnage et modes de collecte des données. Enfin, nous exposerons et discuterons suivant les concepts de notre cadre théorique, les résultats obtenus à l'issue des enquêtes.

L'expression « esprit critique » renvoie à un ensemble de capacités intellectuelles pour évaluer de manière rationnelle un fait, une affirmation. Elle se rapporte à une posture intellectuelle qui commande la prise de distance face à une situation, à un problème ou, en l'occurrence, à une source d'information inconnue ou méconnue. Dans ses travaux précurseurs, Ennis rajoute la dimension décisionnelle à la définition de l'esprit critique. Ainsi, selon lui, l'esprit critique que nous appellerons également pensée critique est « *une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire* » (1985, p. 45).

Dans sa théorie des habiletés du penseur critique, Ennis appréhende l'esprit critique comme associant habiletés à argumenter et attitudes à l'argumentation. Les habiletés renvoient aux capacités cognitives de l'individu à raisonner quand les attitudes font référence à sa propension à les mobiliser dans des circonstances qui l'exigent (De Checchi, 2021). Ennis identifie, comme indiqué sur le tableau 1 ci-après, 12 habiletés et 14 attitudes clés pour cultiver et exercer efficacement sa pensée critique.

D'abord, Ennis souligne la capacité à cerner et à formuler clairement un problème. Cela implique la compétence à identifier avec précision la problématique ou les situations nécessitant une analyse critique, ainsi que les dispositions à les exprimer de façon claire et compréhensible. Ensuite, il met en évidence des capacités pour rechercher des sources d'information crédibles et fiables, permettant de vérifier et comprendre les arguments avancés.

En outre, la théorie met l'accent sur l'examen minutieux des affirmations ou des positions développées. Cela demande de disposer de capacités cognitives pour identifier les arguments avancés, évaluer leur logique et leur cohérence afin d'en déterminer les éventuelles erreurs de raisonnement. Ennis pointe ici la propension à utiliser et à appliquer les principes logiques tels que validité, cohérence et non-contradiction dans l'évaluation de la solidité des raisonnements.

(...)

Le repérage et la compréhension des préjugés et les conséquences potentielles de ces idées sont essentiels pour évaluer de façon critique les informations et les arguments avancés.

Enfin, la théorie met en exergue la métacognition, c'est-à-dire la capacité à être conscient de ses propres processus de pensée, y compris de ses biais potentiels, de ses forces et de ses faiblesses en matière de raisonnement. Le penseur critique adopte une attitude d'ouverture d'esprit, prêt à accepter les arguments des autres autant qu'ils soient valables (...).

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 8

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et exercer votre esprit critique sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

(4) Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones

D'après, Louis LeVasseur, Bernard Wentzel, Vincent Dupriez et Pierre Périer

In : Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 94, décembre 2023 : Enseignant, un métier d'avenir, p. 77-86

(Le cas du Québec)

Attention : Texte tronqué

(...)

Plusieurs systèmes éducatifs de pays de l'OCDE font face actuellement à une importante baisse de l'attractivité de la profession enseignante et à une augmentation de l'attrition des enseignants. Parmi les causes possibles de ces phénomènes, certaines recherches identifient la complexité croissante du travail enseignant, la détérioration accélérée des conditions de travail, des programmes de formation à l'enseignement qui prépareraient imparfaitement les enseignants aux défis du métier, ou encore des perspectives d'avancement professionnel réduites dans quatre systèmes éducatifs appartenant à la francophonie, soit ceux de la Belgique, de la France, de la Suisse et du Québec ?

Le choix de ces quatre cas trouve sa justification dans les nombreuses analyses de sociologues de l'éducation, dont Nathalie Mons (2007), selon qui, depuis les années 1990, les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE subiraient l'influence d'un modèle institutionnel transnational arrimé aux principes du *New Public Management* (NPM). S'il en est ainsi, ne peut-on supposer que ces systèmes éducatifs sont aux prises avec des défis communs, à tout le moins convergents, dont celui du décrochage professionnel ?

(...)

Maurice Tardif et Joséphine Mukamurera (2023), qui ont récemment étudié la question de l'attrition des enseignants, indiquent qu'en 2022, le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) estimait à 400 ou 600 le nombre de postes à combler. Au regard des quelque 120 000 enseignants du réseau public, la situation ne semble aucunement inquiétante. Les auteurs soutiennent cependant que le MEQ a demandé aux retraités de reprendre du service et nous savons d'expérience que des parents d'élèves sont sollicités afin d'assumer, au pied levé, une suppléance en classe. Des statistiques fiables permettent cependant d'identifier une « évolution du marché du travail enseignant [qui] se caractérise par une offre d'emploi en

croissance, mais ciblant du personnel sans qualification légale et largement à statut précaire » (Tardif et Mukamurera, 2023).

À quoi attribuer une telle situation ? Ici, les mêmes auteurs estiment important de mener des analyses sur des changements institutionnels ayant eu cours, depuis les années 1990, au sein de l'école québécoise. Ces changements, que nous étudions depuis 2000, en complexifiant le travail enseignant (LeVasseur, 2018-2024), pourraient-ils expliquer le phénomène d'une profession en perte d'attractivité et délaissée par les enseignants ? Un bref historique s'impose.

Une réforme de l'éducation, menée pendant les années 1960, devait assurer l'égalité des chances de tous les élèves, censée être renforcée par l'unification du système éducatif et la standardisation de l'offre d'éducation. Au cours des années 1990, des changements jugés nécessaires ont mené à une série de réformes. L'une d'entre elles touche à la décentralisation du système éducatif. L'autonomie administrative consentie aux établissements devait rapprocher les services éducatifs des besoins des élèves et des parents selon une logique communautaire. Cette réforme a plutôt donné lieu à des pratiques marchandes et à la création de programmes visant à attirer et à sélectionner l'élite scolaire. De tels effets ségrégatifs contrarient l'idéal démocratique des années 1960.

Une autre réforme, essentiellement pédagogique, avait pour but, entre autres, de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, autrement dit, de rendre l'élève plus actif et les interventions pédagogiques des enseignants plus individualisées.

Mais contrairement à une idée bien ancrée dans les sciences de l'éducation au Québec, l'institution scolaire ne se réduit aucunement à la seule pédagogie. Toujours dans la foulée des réformes des années 2000, la création des classes inclusives et l'introduction de la gestion axée sur les résultats (GAR), bien qu'elles procèdent de registres d'action différents, se réclament de principes démocratiques dont la mise en œuvre a toutefois complexifié le travail des enseignants. En voici trois exemples.

Premièrement, en raison de la décentralisation, l'homogénéisation des classes réservées à l'élite a provoqué, par un effet de vases communicants, une hétérogénéité croissante des classes ordinaires qui scolarisent de nombreux élèves handicapés ou qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Dans ces classes, désormais inclusives, chaque enseignant doit maîtriser un triple modèle pédagogique comprenant : 1) l'enseignement du programme officiel aux élèves qui apprennent sans difficulté ; 2) l'« adaptation » qui présente différemment les objectifs du programme aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ; et 3) la « modification » qui individualise les approches pédagogiques, mais qui, à la différence des deux modèles précédents, transforme le programme d'enseignement et les modalités d'évaluation en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève accusant d'importants retards scolaires. La complexité de cette organisation pédagogique, la préparation d'un matériel correspondant aux besoins de chacun et la répartition du temps permettant aux élèves de suivre simultanément différentes activités mènent à une surcharge de travail et même au surmenage de plusieurs enseignants.

Deuxièmement, plusieurs enseignants des classes inclusives réalisent leur travail sans les ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves. Une telle situation endémique n'exige-t-elle pas une augmentation du nombre de professionnels non enseignants (PNE) ? Si oui, les PNE peuvent-ils travailler selon un modèle clinique ou thérapeutique qui consiste à rencontrer individuellement chaque élève à raison d'une heure par semaine ? L'école québécoise répond actuellement par la négative à ces deux questions, et propose comme solution une nouvelle organisation du travail dans laquelle les PNE n'offrent plus de services directs aux élèves, mais conseillent plutôt les enseignants dans la manière d'intervenir auprès des élèves. C'est désormais aux enseignants de prendre en charge les élèves en difficulté, ce qui incite plusieurs d'entre eux à proclamer haut et fort ne pas avoir été formés pour « faire » les psychologues. Voici qu'un nouveau rôle d'encadrement des élèves, insécurisant, s'ajoute à un travail pédagogique déjà éprouvant.

Troisièmement, la GAR qui, dans les nombreux cas où elle est appliquée au pied de la lettre par les membres de la direction, soumet les enseignants, sur la base de données probantes, au contrôle de leurs pratiques pédagogiques, les contraint à adopter des méthodes dites efficaces, instille un esprit de compétition et de comparaison entre eux, et les oblige à enseigner en fonction des objectifs ministériels faisant l'objet d'évaluations institutionnelles. Une application sans discernement de la GAR instaure ainsi une culture de la performance qui fait pièce à la culture pédagogique issue de la réforme démocratique des années 1960, réduit l'empan du travail éducatif des enseignants et déstabilise leur identité professionnelle.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 10

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

(2) L'attractivité des métiers de l'enseignement en France : un objet politique peu exploré par la recherche

D'après, Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi

In : Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 94, décembre 2023 : Enseignant, un métier d'avenir ; p. 69-76

Attention : Texte tronqué

(...)

L'attractivité des métiers de l'enseignement figure parmi les thèmes qui reviennent régulièrement dans les débats politiques sur l'éducation en France, comme en témoigne la publication de quatre rapports du Sénat depuis 2012. Cette préoccupation, qui n'est pas nouvelle, s'inscrit dans une problématique internationale de plus large ampleur reflétée par les publications de l'OCDE et de la Commission européenne, où peuvent se lire des inquiétudes sur les manques d'enseignants mais aussi sur les qualifications et les compétences des candidats.

(...)

Au-delà du nombre de candidats, les qualités de celles et ceux qui candidatent aux métiers de l'enseignement constituent également un axe de vigilance. Les jurys de sélection renoncent parfois à pourvoir l'ensemble des postes ouverts aux concours en raison du niveau jugé insuffisant de certains des prétendants à l'enseignement. À ce titre, des seuils d'admissibilité et d'admission sont fixés pour garantir une sélection à l'entrée et, ce faisant, la qualité du recrutement⁵. La sélection à l'entrée fait aussi référence aux statuts d'emploi des candidats. Sous cet angle, les candidatures pour des postes d'enseignants contractuels suggèrent que l'enseignement demeure, d'une certaine manière, attractif⁶. D'ailleurs, le ministère de l'éducation nationale s'efforce d'engager une « politique de fidélisation » des personnels contractuels, caractérisée par « le renouvellement des contrats pour les agents favorablement évalués » qui se voient proposer très tôt de renouveler leurs contrats⁷. Aussi l'attractivité de l'enseignement comme problème récent d'action publique, en matière de gestion des enseignants, n'est-elle pas toujours associée au problème des recrutements dans la communication gouvernementale.

Les interrogations quant au registre discursif de la « crise » concernent enfin la qualité de l'emploi et du travail. En poste, les enseignants se disent souvent insatisfaits de leurs conditions de travail, de leur rémunération ou de leur reconnaissance tant sociale que professionnelle (Guibert, Malet et Périer, 2022 ; Garcia, 2023). Les enquêtes soulignent régulièrement la faiblesse de leurs niveaux de salaire par comparaison avec d'autres pays européens, et décrivent la pénibilité de leurs

conditions d'exercice du métier. La surcharge professionnelle et les rigidités du système d'affectation expliquent certaines difficultés, en début de carrière tout particulièrement. De même, le contexte local influence parfois négativement, notamment en éducation prioritaire, le bien-être et la santé au travail (Benhenda, 2020). Il n'apparaît de fait guère surprenant que les difficultés à attirer des candidats se trouvent corrélées aux difficultés à maintenir les enseignants en poste. En effet, le système éducatif français parvient plus difficilement que par le passé à retenir les enseignants devant les élèves (Danner *et al.*, 2019) : si le nombre des démissions reste faible, il se révèle tout de même en augmentation significative. Or de façon systémique, ces problématiques s'avèrent partiellement connues des étudiants de licence, ce qui contribue à les détourner d'une orientation professionnelle vers l'enseignement (Périer, 2018).

En France, les politiques publiques visent aujourd'hui à répondre à la problématique de l'attractivité du métier d'enseignant. Les mesures salariales occupent actuellement le devant de la scène. En témoigne l'engagement pris par le président de la République Emmanuel Macron, lors de la campagne électorale de 2022, de revaloriser jusqu'à 10 % le salaire des enseignants et de faire en sorte qu'aucun enseignant ne démarre sa carrière en dessous de 2 000 euros. Ces mesures, partiellement mises en œuvre, pourraient être complétées par les effets du nouveau « pacte enseignant », qui promet des hausses de salaires en contrepartie de missions supplémentaires telles que la coordination de projets d'innovation pédagogique, la prise en charge de soutien scolaire ou des remplacements – mais dont les orientations font débat. À ces mesures s'ajoute une « prime d'attractivité » pour les professeurs en début de carrière, instituée en 2021. Celle-ci consistait au départ en une revalorisation salariale mensuelle de 100 euros nets pour un professeur débutant – 54 euros nets pour un contractuel. Cette prime, dont les montants ont été revus à la hausse à partir de la rentrée 2023, est désormais étendue aux professeurs stagiaires.

Au-delà de la multiplicité des mesures prises ou annoncées, la succession des réformes et la superposition de leurs temporalités questionnent leur degré d'efficacité. Ainsi, le doublement de l'indemnité annuelle associée à l'affectation dans un établissement scolaire relevant du réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), passant de 2 312 euros en 2015 à 4 646 euros en 2019, s'est révélé attractif pour les professeurs en début de carrière ou exerçant déjà en REP+. Mais cette incitation financière demeure insuffisante pour attirer les enseignants plus expérimentés ou en poste hors REP. De même, la réforme « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » dite « PPCR » de 2017 n'a pas entraîné de réelle revalorisation salariale pour les enseignants des premier et second degrés.

En amont, parmi les préconisations visant à attirer des candidats, un dispositif de préprofessionnalisation dit « AED Prépro », à partir de la deuxième année de licence, est déployé par le ministère de l'éducation nationale depuis la rentrée 2019. Ce dispositif vise une insertion progressive dans le métier d'enseignant, grâce à l'acquisition de compétences professionnelles en lien avec une expérience dans un établissement scolaire du primaire ou du secondaire. Les bénéficiaires du dispositif s'engagent en parallèle des études pour un contrat de trois ans – de la deuxième année de licence à la première année de master, avec une extension possible sur la seconde année du master – et bénéficient d'une rémunération mensuelle. Leur contrat de travail en tant qu'« assistant d'éducation en préprofessionnalisation » est cumulable avec une bourse d'études sur critères sociaux. Si ce dispositif s'inscrit dans la continuité d'autres mesures visant à permettre aux élèves de milieux populaires de devenir enseignant – instituts de préparation aux enseignements secondaires (Ipes) de 1957 à 1981, dispositif « Emplois d'avenir professeur » (EAP1) de 2013 à 2015, dispositif « Étudiants apprentis professeurs » (EAP2) de 2015 à 2019 –, les effets concrets de sa mise en œuvre peuvent être questionnés.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 11

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

La concertation : un nouvel art de gouverner ?

D'après Nathalie Mons, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 61, décembre 2012 : Enseignement et littérature dans le monde, p. 14-17.

In : Le sport, objet social, éd. A. Athéna, dir : Sylvain Ferez, Philippe Terral, Open éditions books 2023

Attention : Texte tronqué

(...)

En éducation, le nouveau quinquennat a été marqué par une double mission confiée au ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon : refonder l'école de la République par un nouveau mode de production d'action publique, la concertation.

La refondation vise un changement radical de l'organisation scolaire pour faire enfin entrer dans la modernité du XXI^e siècle l'école républicaine, dont les valeurs sont encore largement plébiscitées par les Français. À la différence de nombre de pays étrangers qui ont révolutionné leur école durant les trois dernières décennies, que ce soit dans un élan progressiste comme la Finlande des années quatre-vingt et les États-Unis avec la loi *No child left behind* dans les années deux mille ou dans une veine libérale – l'Angleterre thatcherienne des années 1970-1980, la France n'a pas effectué de réforme globale systémique de son école depuis les années 1970.

Pourtant l'urgence est là : si l'école française demeure de qualité pour la très grande majorité des élèves, voire excellente pour l'élite scolaire – les jeunes managers français sont prisés sur le marché international de l'emploi – elle peine à faire réussir les enfants issus des milieux défavorisés. Or les recherches montrent clairement que croissance économique et justice sociale – notamment à travers l'école – sont intrinsèquement liées.

Instrument de la famille des dispositifs de démocratie participative, la concertation de son côté n'est pas une énième consultation ou commission mais a bien été conçue comme une étape première et majeure dans la phase décisionnelle qui produirait la réforme, inscrite entre autres dans la symbolique d'une loi d'orientation et de programmation, qui sera votée en 2013. Elle s'est inscrite en éclaireur et en complémentarité des modes de gouvernance traditionnels, la démocratie représentative et la négociation sociale (relations entre l'État et les syndicats), pour les dynamiser.

Elle a fonctionné pendant trois mois grâce à la réunion, sur des thématiques prédéfinies, d'un ensemble large de personnalités françaises et étrangères qualifiées du monde des professionnels de l'éducation et de la société civile et politique partenaires de l'école (parents, monde associatif,

entreprises, collectivités locales, autres ministères...), selon une méthode précise de production de matériaux d'action publique. Dans un univers politique et social marqué par la démobilisation politique croissante des citoyens, notamment les plus fragiles, la crise de gouvernabilité – les réformes ne sont pas toutes appliquées sur le terrain – et la montée d'une société de la défiance, où des visions du monde fragmentées cohabitent sans référence à un principe supérieur commun – le fameux « intérêt général » –, la concertation a visé plusieurs objectifs :

- installer un débat national autour de l'école dans l'assemblée concertante mais aussi dans le pays, c'est-à-dire sortir l'école de son sanctuaire pour entamer un dialogue entre les professionnels de l'éducation et la société civile et permettre l'expression de l'ensemble des partenaires – notamment les citoyens qui ne s'expriment plus au travers du processus de démocratie représentative ;
- construire un consensus autour de propositions politiques sur le long terme, même sur des sujets qui paraissent minés aux politiques ;
- faire participer à la production de l'action publique les acteurs futurs de la mise en œuvre des réformes ;
- et enfin, enrichir l'expertise sur l'éducation en complétant les savoirs des élites politiques et techniques grâce aux connaissances pragmatiques des acteurs de terrain.

Voici des objectifs qui peuvent paraître ambitieux, voire utopiques. La recherche empirique sur les outils de démocratie participative a montré que, si les conditions d'un bon fonctionnement sont réunies, ils peuvent produire des effets majeurs sur la qualité des débats. Rationalisation et montée en généralité dans les discours, imposition de normes face aux intérêts particuliers, valorisation du consensus, etc., apparaissent clairement dans ces dispositifs, à la fois du fait de la visibilité des échanges, de la nécessité des acteurs de capter l'intérêt des autres intervenants et de la crainte de l'ostracisme.

A-t-on observé ce cercle vertueux de production d'action publique dans la concertation ? Premier enseignement de la recherche corroboré par le cas de la concertation sur l'école : quand ces dispositifs sont porteurs d'un enjeu politique perçu comme majeur par les acteurs, leur participation est forte. Ce fut le cas dans la concertation sur l'école, tant dans les réunions nationales que celles organisées en région. Ainsi, au niveau national, les séances de la concertation ont réuni, à chaque fois, dans chacun des vingt ateliers, entre cinquante et cent personnalités qualifiées, venant de toute la France, au mois de juillet et d'août. En région, quelque cent cinquante réunions se sont également tenues en septembre, apportant un point de vue plus local sur les thématiques dessinées nationalement. Au total, le dispositif, qui a pu s'appuyer sur les deux étages national et régional, a accueilli quelque huit mille représentants qualifiés, assurant ainsi une bonne représentation sociologique, professionnelle et géographique de toutes les parties prenantes.

Second enseignement : la concertation a bien produit la réaffirmation de normes et de valeurs qui permettent de dessiner un nouveau modèle scolaire. Les participants, au fil des séances, ont montré une forte adhésion aux valeurs de l'école républicaine (réaffirmation des valeurs de justice sociale (discrimination positive mais aussi et tout d'abord égalité de traitement), rassemblement national et égalité territoriale, valorisation du service public, rôle de socialisation politique, éthique, professionnelle de l'école, éducativité...) mais des valeurs républicaines revisitées dans leur contenu et leur hiérarchie, à la fois pour s'adapter aux évolutions sociétales des dernières décennies et pour que principes généraux et réalité soient davantage en adéquation. Par exemple, l'objectif d'égalité territoriale, sans cesse réaffirmé dans les séances de la concertation, n'est plus passé par l'affirmation d'un système scolaire nécessairement centralisé et standardisé sur tout le territoire mais par des propositions de nouvelles formes de régulation, qui donnent un rôle majeur de cadrage à l'État central et des marges d'autonomie à des acteurs locaux guidés et évalués depuis Paris, ce qui n'a jamais été pensé en France depuis les lois de la décentralisation. De même, à côté de l'égalité de traitement qui peut gommer les spécificités individuelles, la reconnaissance de l'élève comme individu a été affirmée.

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 12

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

(1) L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre

D'après Sylvain Connac, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 90, septembre 2022 : Travailler en collaboration à l'école, p. 53-61.

Attention : Texte tronqué

(...)

Les pratiques de coopération entre élèves ne sont pas nouvelles, bien qu'elles soient actuellement particulièrement promues par les responsables scolaires. Pourtant, elles ne sont pas toutes en mesure de pouvoir aider des élèves à apprendre. Cet article tente de présenter rapidement les sources historiques de ces pratiques pédagogiques, puis cherche à indiquer ce qui permet de repérer un comportement coopératif, en complément d'une approche compétitive et à l'inverse d'un engagement collaboratif. Cela permet de penser plusieurs formes de coopération entre élèves comme au service de leurs apprentissages, tant au niveau d'un rapport formel aux savoirs qu'à celui d'une amélioration des conditions facilitant l'acte d'apprendre.

Les premières formes connues de coopération entre élèves remonteraient à l'époque des élèves officiers et préfets (xvii^e siècle), puis de celle des classes mutuelles avec les organisations de monitorat entre pairs (xviii^e siècle). Ces pratiques ont été rejetées tant par l'Empire et la restauration monarchique, qui voyaient dans l'enseignement mutuel une république scolaire, que par la jeune République française, qui n'en partageait pas les arrière-plans politiques et religieux et lui a préféré le mode d'enseignement simultané (Jouan, 2015). Mais elles ont continué à progressivement se développer, en lien étroit avec l'émergence du mouvement associationniste (xix^e siècle) qui cherche à faire vivre des principes égalitaristes, comme la lutte contre les inégalités ou la recherche d'une horizontalité des rapports sociaux (Laville, 2016).

Les influences de la coopération entre élèves sont actuellement diverses. D'abord, tout ce qui provient du champ de l'éducation nouvelle, en particulier avec les apports de grandes figures de la pédagogie du xx^e siècle, comme Élise et Célestin Freinet, Roger Cousinet, Barthélemy Profit ou encore Fernand Oury. Le couple Freinet est à l'origine d'un grand élan pédagogique, concrétisé par la création de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), regroupant des centaines d'enseignants, principalement du premier degré, militant pour une transformation de l'école en faveur d'une recherche d'émancipation des jeunes et des peuples (contre l'asservissement des modes de vie capitalistes). Roger Cousinet était un inspecteur primaire ayant développé une « méthode de travail libre par groupe ». Elle tendait à susciter, par l'entraide au sein d'une classe, un développement moral des élèves basé sur le refus d'une soumission aveugle aux solidarités

contraignantes imposées par les divers collectifs d'appartenance. Barthélemy Profit était également un inspecteur primaire, motivé par la promotion du mutualisme comme instrument d'éducation à l'engagement citoyen. Il a fait partie des fondateurs de l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), promouvant la création de coopératives scolaires, gérées par et pour les enfants selon des organisations démocratiques. Fernand Oury était instituteur et, avec son frère Jean Oury, célèbre psychiatre et psychanalyste, ils sont à l'origine de collectifs pédagogiques issus du mouvement Freinet, mais prenant en compte la dimension inconsciente des relations éducatives. Ils ont ainsi développé le courant de la pédagogie institutionnelle. Une institution est entendue comme une organisation symbolique aidant à la médiation des relations : cette médiation se fait par l'intermédiaire de dispositifs pédagogiques qui aident aux relations sans confrontation directe entre les personnes (par exemple, penser la vie coopérative d'une classe au sein d'un conseil d'élèves).

Outre le champ de l'éducation nouvelle, les pédagogies de la coopération trouvent des influences nord-américaines, avec les travaux des frères David et Robert Johnson, à l'initiative d'un grand courant de pratiques : le *cooperative learning* (Volpé et Buchs, 2019). Issu des apports de John Dewey sur l'importance de l'enquête, de l'étonnement et des pédagogies de projet dans l'enseignement, le *cooperative learning* (souvent traduit en français par la « pédagogie coopérative ») propose des structures pédagogiques orientées vers le développement d'habiletés coopératives. Autrement dit, les élèves cherchent plus à apprendre à coopérer (afin de devenir d'éventuels futurs coopérateurs) qu'à coopérer pour apprendre (ce qui est fixé par les curriculums scolaires). Cela se manifeste par des techniques pédagogiques telles que le *jigsaw* (classe puzzle)¹, pensées autour de deux principaux *patterns* pédagogiques : l'interdépendance positive (personne ne peut réaliser seul la tâche confiée) et la responsabilité individuelle (la contribution de chacun est nécessaire pour la réalisation collective).

La coopération en pédagogie a également été explorée par l'intermédiaire de très nombreux travaux en psychologie, qui se sont appuyés au départ sur les recherches conduites par Jean Piaget et ont été concrétisés par le courant socioconstructiviste. C'est ainsi que Gabriel Mugny, Willem Doise et Anne-Nelly Perret-Clermont ont décrit l'évolution possible de désaccords d'idées entre des élèves (conflit sociocognitif) vers des états de doute et d'incertitude (conflit cognitif). Ces questionnements sont à la source d'un besoin d'apprendre pouvant être compensé par un rapport formel aux contenus d'enseignement (comme réponse aux questions que les élèves sont en train de se poser). Lev Vygotski a précisé l'importance de la dimension sociale des apprentissages en situant une zone cognitive d'apprentissage (dite « proximale ») entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne peut parvenir à réaliser. La contribution d'un tiers, enseignant ou pair-élève, peut alors représenter un accompagnement important pour essayer de faire apprendre ce qui est encore inaccessible par de seules ressources individuelles. Cette idée a été reprise et fouillée par Jerome Bruner avec les différentes postures d'étayage, accordant à la relation pédagogique des fonctions d'aide aux élèves. De son côté, Albert Bandura est à l'origine de l'identification d'un autre phénomène d'apprentissage social, celui de la « vicariance » : il est également possible d'apprendre par un double processus d'observation puis d'imitation de ce qui vient d'être observé chez un tiers. Ces approches sont actuellement abondamment travaillées par les sciences de l'éducation, qui les rapprochent de préoccupations sociologiques ou philosophiques, les élèves n'étant pas que des êtres cognitifs, mais étant aussi soumis à des contingences sociales et inscrits dans des systèmes de valeurs.

C'est ainsi que, de ces différentes origines, ont découlé des paradigmes pédagogiques différents : de la coopération à l'école avec des visées politiques (principalement d'émancipation des peuples dans un esprit d'éducation sociale et solidaire), des visées collaboratives et coopératives (pour participer au développement d'habiletés prosociales dès l'enfance – comme la capacité à travailler avec d'autres – en préparation d'un monde adulte collaboratif) et des visées pédagogiques (pour que les élèves apprennent mieux ce qui est fixé par les programmes scolaires).

(...)

¹ Un dispositif de classe-puzzle s'organise autour d'un document décomposé en trois parties (A, B et C) et se déroule en deux temps : 1) chaque groupe étudie la même partie du document (AAA-BBB-CCC) ; 2) les nouveaux groupes sont composés d'un représentant de chaque groupe précédent (ABC-ABC-ABC).

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 13

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

(2) L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre

*D'après Sylvain Connac, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 90, septembre 2022 :
Travailler en collaboration à l'école, p. 53-61.*

Attention : Texte tronqué

(...)

(...) précisons ce qui caractérise un comportement coopératif. C'est un objet travaillé par de nombreuses disciplines universitaires : la biologie, la philosophie, l'économie, les sciences politiques, etc. (Servigne et Chapelle, 2017). En croisant les travaux issus de ces domaines, trois déterminants peuvent caractériser un comportement coopératif : une action combinée (on ne peut pas coopérer seul), une intentionnalité (on coopère pour une raison liée à un environnement – par exemple la survie – et non parce que cela nous est imposé par un tiers) et un bénéfice individuel mutuel (parce que, paradoxalement, un comportement coopératif est motivé par un intérêt personnel).

Par exemple, contrairement à l'usage courant du lexique, une relation de compétition est souvent une forme de coopération (Saury, 2008). En appui sur ce qui se vit dans le monde de la compétition sportive, un athlète professionnel consacre l'essentiel de son temps à coopérer : avec son entraîneur, avec son collectif d'entraînement et même au cours d'épreuves : soit au sein de son équipe pour accroître de la cohésion (comme au rugby, au football ou au basketball), soit dans des sports individuels comme le tennis en simple, où chaque joueur a besoin d'un adversaire pour être en activité et pour élever son niveau de jeu, à partir de la qualité des coups produits en réponse aux siens. La compétition devient ici une activité de coopération parce qu'elle est vectrice d'émulation, conduisant à dépasser des limites que l'on n'aurait pas forcément mises à l'épreuve seul. C'est la raison pour laquelle des pédagogies qui ne donneraient pas la possibilité à des élèves de se confronter aux autres prendraient le risque de réduire les motivations de ceux qui estiment leurs acquis satisfaisants et de réduire la coopération à des situations relationnelles faiblement mobilisantes.

Une pédagogie de la coopération est ainsi définie comme l'ensemble des situations où des élèves sont encouragés à agir et à apprendre avec, par et pour les autres, avec l'intention d'un bénéfice individuel. Une classe coopérative correspond à des organisations pédagogiques qui autorisent les élèves, à certains moments, à apprendre en commun. Il ne s'agit ni d'une méthode d'enseignement, ni d'une nouvelle pédagogie. C'est plutôt un ensemble de possibles fondé sur la dimension sociale de l'apprentissage. Elle postule que, bien que l'on ne puisse apprendre que par soi-même, il est plus facile d'apprendre en coopérant (en raison de la condition humaine, naturellement déterminée par la relation). Ainsi, une organisation coopérative du travail des élèves permettrait de mieux apprendre en raison de quatre familles de possibles :

- par des confrontations d'idées conduisant à élargir les représentations premières des élèves ;
- par une diversification des appuis au sein d'une classe (l'enseignant n'étant plus la seule personne-ressource) ;
- par une émulation produite par la vie du groupe ;
- par un soutien mutuel .

Ces pédagogies de la coopération poursuivent donc plusieurs intentions éducatives : considérer l'hétérogénéité des classes comme une richesse pour apprendre et enseigner (et ainsi faciliter les démarches de différenciation pédagogique sans externalisation stigmatisante), développer des habiletés coopératives par les expériences de coopération entre élèves et faire de la fraternité une valeur en actes, basée sur des vécus ordinaires plus que sur des discours.

Au-delà de ces développements, plusieurs auteurs insistent sur les écarts conceptuels et pratiques entre coopération et collaboration. Autrement dit, alors que compétition et collaboration seraient des pratiques assez voisines, collaboration et coopération seraient des inverses. Ainsi, nous allons présenter les raisons selon lesquelles une organisation collaborative d'un travail serait contreproductive avec des visées d'apprentissages.

En effet, si coopérer (co-opérer) concerne une action conjointe, généralement au sein d'un même espace et au même moment, collaborer (co-laborer) est plutôt associé à un travail partagé, prenant la forme d'un projet ou d'une réalisation commune. Alors qu'une coopération a une finalité individuelle, une collaboration a une visée collective (Laurent, 2018). La plupart du temps, en raison de la diversité des talents au sein d'une équipe, une collaboration s'opérationnalise par des temps communs de concertation qui organisent une division du travail bâtie selon les compétences de chacun. C'est pour cela, par exemple, qu'au sein d'une équipe de rugby, ce sont les plus « costauds » qui forment le pack et les plus véloce qui occupent les places d'ailiers. Le contraire condamnerait l'équipe à perdre. Même si une telle répartition concertée du travail peut avoir plusieurs avantages au niveau de la réalisation d'une tâche commune, elle se montre particulièrement problématique dès lors qu'on la transfère à la pédagogie, pour faire apprendre des élèves.

Ce sont les travaux de Roger Cousinet et de Philippe Meirieu (1996) qui ont, les premiers, décrit les dérives fusionnelles et productivistes des organisations collaboratives. En effet, lorsque l'on demande à quatre ou cinq élèves de réaliser ensemble une même consigne, on observe spontanément l'apparition de quatre fonctions : les concepteurs, les exécutants, les chômeurs (qui sont mis en retrait ou se mettent en retrait de la situation de travail) et les gêneurs (qui préfèrent parasiter les échanges plutôt que d'y contribuer). Plus récemment, des apports de la sociologie de l'école ont souligné que ces fonctions, en plus d'être asymétriques dans l'activité cognitive, se montrent injustes socialement : ce sont (bien malheureusement) les enfants issus des familles les plus pauvres qui occupent la plupart du temps les fonctions les moins intéressantes intellectuellement.

Ainsi, le recours à la collaboration entre élèves au sein d'une classe fait courir le risque d'accroître les écarts entre les élèves, en survalorisant ceux qui peuvent réaliser les consignes, en cantonnant les autres à des tâches intellectuelles subalternes et en décourageant les élèves les plus vulnérables (puisqu'ils ne réussissent rien par eux-mêmes). Autrement dit, faire travailler les élèves de manière collaborative à l'école participerait à la baisse du niveau des élèves, plus motivés par des buts de performance que par des buts de maîtrise. C'est ce que l'on observe, par exemple, lorsque l'on demande à plusieurs élèves de réaliser un exposé ensemble, lorsque l'on met un groupe face à une seule fiche d'exercices ou lorsque l'on survalorise les situations où la seule action collective des élèves est recherchée, au détriment d'une activité cognitive individuelle nécessaire aux apprentissages.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 14

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et exercer votre esprit critique sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

À l'heure de la « post-vérité », la question de la vérité en politique est-elle encore pertinente ?

D'après Laurent Petit ; In : Éthique publique, vol. 25, n° 2, 2023 : La place de la vérité en politique et l'avenir du service public : où en sommes-nous 25 ans plus tard ?

Attention : Texte tronqué

(...)

À l'heure de la blogosphère, des réseaux sociaux et des chaînes d'information en continu, que devient la vérité en politique ? Sommes-nous en passe de basculer dans un régime de « post-vérité » comme il est proclamé très souvent sans que l'on sache toujours à quoi fait référence cette notion ?

Il est plus facile de cerner le concept de vérité dans d'autres sphères, médiatique ou scientifique par exemple. Il est ainsi – et heureusement – toujours possible de définir des informations vraies au sens journalistique du terme, c'est-à-dire recoupées, vérifiées auprès de plusieurs sources. Dans la sphère scientifique, comme nous l'indiquions dans une tribune parue dans le journal *Le Monde* en avril 2021 et contrairement à une idée reçue, il n'y a pas de vérité éternelle mais établie sur un temps long par les pairs et selon des méthodes propres à chaque discipline.

En politique, sans tomber dans un relativisme dangereux, disons en première approximation que la vérité s'établit à partir d'un jeu complexe à un moment donné qui va donner du sens – un sens politique – à une assertion. Le mécanisme qui conduit à lui donner ce sens n'est pas toujours aisé à saisir, disons qu'il a à voir avec les enjeux du moment : tel événement, telle information, telle donnée est-il/est-elle susceptible de contribuer à répondre à un enjeu d'ordre politique à un moment donné ?

Bien sûr vaut-il mieux que cette assertion ait à voir avec la vérité, c'est-à-dire basée sur des faits vérifiés ou établis. Mais l'on voit bien que cette construction de la vérité en politique ne peut se former au seul sein de la sphère du même nom. Elle se fait à partir d'allers et retours entre les sphères politique, médiatique et scientifique par un jeu de contre-pouvoirs caractéristique d'un fonctionnement démocratique. Cette conception de la vérité en politique, si tendancielle soit elle, est toujours préférable à la quête beaucoup trop risquée

d'une transparence absolue ou à l'abandon pur et simple de la vérité sous le prétexte d'une trop grande complexité.

L'aspect paradoxal de la question de la vérité en politique nous semble pouvoir être formulé ainsi. On ne peut en faire le critère absolu en politique et, dans le même temps, il est impossible de l'évacuer, sauf à rendre illégitime toute démarche visant à opérer une distinction entre des régimes démocratiques et les autres dont la communication est basée sur la construction d'une « vérité » alternative, que l'on pourrait qualifier de propagande.

Traiter de la nécessaire refondation de la question de la vérité en politique nécessite d'éviter deux écueils opposés : être convaincu que les *fake news*, les réseaux sociaux numériques, les chaînes d'information en continu constituent d'irréductibles nouveautés obligeant à repenser complètement la question ; symétriquement, conclure à l'absence de rupture et considérer que cette question a été définitivement close il y a plusieurs décennies, par les écrits d'Hannah Arendt, dans son essai *Vérité et politique* (1972) notamment.

Des notions pas si nouvelles

Les notions souvent évoquées dans les discours médiatiques, politiques ou scientifiques tels que *fake news* ou « post-vérité » ne sont pas si nouvelles qu'on le dit parfois. Il suffit pour s'en convaincre de se référer à une histoire déjà longue de la rumeur ou de la propagande, mots curieusement moins usités aujourd'hui. L'emploi préférentiel d'autres termes nous semble être l'indice d'un renouvellement des problématiques qu'il nous faut évoquer.

Le flou de la notion de fake news

L'expression *fake news* (largement utilisée pendant la campagne pour ou contre le Brexit au Royaume-Uni en 2016 ou pour l'élection présidentielle aux États-Unis la même année) est particulièrement confuse. Florian Dauphin distingue au moins « quatre types d'usage de la notion : un usage journalistique (professionnel), un usage du sens commun, un usage politique et un usage scientifique » (2019 : 17). Chez les journalistes, elle est souvent employée comme synonyme de « rumeur ». Pour le « grand public », elle est parfois comprise comme une information humoristique provenant de sites satiriques ou comme une information non vérifiée qui circule sur les réseaux sociaux numériques. L'usage politique la réduit à une accusation de mensonge pour décrédibiliser l'adversaire. Donald Trump contribua à la populariser en lançant son fameux « You are fake news » à un journaliste de CNN. Dès lors, d'après David Colon, « le terme de *fake news* tend [...] à ne plus désigner les “fausses nouvelles”, mais la perception par une partie de l'opinion américaine des informations fournies par les grands médias de la côte Est » (2021 : 283). Dans le monde de la recherche, elle est traitée en tant qu'irréductible nouveauté ou bien relativisée par la mise en relation avec les études antérieures sur les rumeurs et la propagande. C'est cette deuxième voie qui nous semble la plus féconde.

Comme le rappelle utilement Dauphin, « l'histoire des rumeurs montre que les distinctions entre les rumeurs spontanées et provoquées, et entre vérité et fausseté, sont complexes alors que la définition de la notion de *fake news* signifie exclusivement l'intentionnalité et la fausseté » (2019 : 28). La rumeur, on le sait, entretient un lien complexe avec la vérité. Il vaudrait mieux parler dans la majorité des cas de caractère plausible pour être crue (avec une part de vérité donc). Un autre présupposé nous semble non moins discutable : celui de la crédibilité totale du récepteur. Or, on sait que ne pas y croire tout à fait n'empêche pas un individu de diffuser une rumeur. Des écrits de tous ordres ont depuis au moins un siècle été publiés sur ce thème de la rumeur, au point que Pascal Froissart note, non sans ironie, qu'une véritable « science de la rumeur » ou « rumorologie » (2002) est en train de se mettre en place.

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 15

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

À l'heure de la « post-vérité », la question de la vérité en politique est-elle encore pertinente ?

D'après Laurent Petit ; In : Éthique publique, vol. 25, n° 2, 2023 : La place de la vérité en politique et l'avenir du service public : où en sommes-nous 25 ans plus tard ?

Attention : Texte tronqué

(...)

Le terme de *post-truth* est employé pour la première fois par l'écrivain américain Ralph Keyes (2004). Il fait son entrée dans le *Oxford English Dictionary* en 2016¹ qui le définit ainsi : « *Relatif à ou dénotant des circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence sur le débat politique ou l'opinion publique...* ».

Plutôt que de donner crédit à cette notion floue, ne faudrait-il pas davantage évoquer une crise de l'assertion, comme le fait le philosophe Pascal Engel (2021) ? Celle-ci est, selon lui, indissociable d'une prolifération d'affirmations mensongères ou à la vérité peu établie aussi diverses que les Massive Open Online Courses (MOOC) à l'origine d'une « révolution de l'éducation » ou l'intelligence artificielle censée régler un grand nombre de problèmes sans qu'il soit précisé comment. L'auteur pourfend l'attitude qui consiste à dire des sottises (*bullshits*) comme une forme d'irrespect de la vérité. Son hypothèse est que « ce que l'on appelle la "post-vérité" est essentiellement la pratique du mensonge et que cette pratique repose sur une attitude spécifique, à la fois individuelle et collective, de méfiance et de mépris à l'égard des affirmations » (Engel, 2021 : §10). Il peut s'agir également de paresse intellectuelle, en tant qu'attitude consistant à ne pas se soucier de la vérité et des preuves. On mesure ici la distance entre la « post-vérité » et la suspension du jugement propre à la démarche scientifique.

Pour ne prendre que ces deux notions de *fake news* ou de « post-vérité », il serait tout aussi aventureux de n'y voir que la continuité de phénomènes connus depuis longtemps comme de conclure à d'irréductibles nouveautés. Ce dernier écueil nous semble le plus fréquent et le plus dommageable, comme si, face à la propagation de faits alternatifs ou plus simplement indifférents à toute quête de vérité, le rétablissement de la vérité pouvait suffire.

De fausses « bonnes solutions » à dépasser

Cette conception essentialiste de la vérité n'est pas rare. Dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information, elle va servir de justification à des séquences pédagogiques basées sur la vérification et le croisement des sources documentaires, sur le modèle de la méthode journalistique.

¹ « Relatif à ou dénotant des circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence sur le débat politique ou l'opinion publique. »

Dans une version plus outillée scientifiquement, cette chasse exclusive à la *fake news* va susciter chez les praticiens un travail de réduction des « biais cognitifs » empêchant l'accès à la vérité.

L'actualisation du scientisme est rarement revendiquée comme telle et, cependant, elle occupe une place de choix dans les réactions à la perte de légitimité du discours scientifique.

Dans le domaine scientifique, se contenter d'opposer aux récits alternatifs des réponses « autorisées » est une fausse bonne idée. Non qu'il faille faire fi de la vérité et accepter que, une fois pour toutes, toutes les assertions se valent, de la plus fondée scientifiquement à la plus farfelue. Une partie du public est certainement en attente d'un discours étayé sur des questions fondamentales mais à plusieurs conditions (voir *infra*) et en évitant de croire que l'on peut éviter ainsi de repenser les conditions de la diffusion du discours scientifique, voire les conditions mêmes de la production de ce discours. Il faut surtout ne pas oublier que, pour d'autres publics, le caractère autorisé de tels discours justifie à lui seul l'élaboration et la diffusion de discours alternatifs, au nom d'une suspicion systématique vis-à-vis de tout discours d'autorité.

Les termes du débat contemporain sur ces questions nous semblent marqués par des évolutions que nous ne pourrions ici qu'esquisser.

Les modalités d'atteinte d'une exigence de vérité en politique ont changé

Les facteurs en sont multiples et nous ne les traiterons pas ici dans leur exhaustivité. Nous nous focaliserons, sans nous cantonner à la sphère politique, sur les effets d'une triple crise.

Une triple crise

La crise est politique en premier lieu et on peut l'analyser comme une crise de la démocratie représentative caractérisée par une mise en cause généralisée des élites. Cette crise est bien documentée et sa manifestation principale en est la percée du populisme⁵ dans la plupart des démocraties occidentales. Nous ne nous étendons pas sur ses racines ici, mais ferons remarquer qu'elle nourrit et se nourrit à son tour d'une crise médiatique que l'on ne peut espérer comprendre en s'en tenant à des discours généraux sur le numérique ni par la simple évocation des réseaux sociaux numériques (RSN) ou la multiplication des chaînes d'information en continu. Il nous faut analyser les changements à une échelle plus fine.

Ainsi sur la transformation du journalisme, et notamment du journalisme politique, Valérie Jeanne-Perrier évoque le « journalisme en petites pièces détachées » (2018 : 28 et suiv.), en grande partie à cause des formats imposés par les réseaux sociaux. Elle fait état d'une domination de la forme brève signant, selon elle, un retour aux origines du métier. Qu'est-ce alors que « montrer le réel » (à défaut de dire le vrai) à l'aune de ces nouveaux outils de diffusion ? « C'est s'assurer, pour les journalistes, de l'authenticité et de la véracité de chacune des piécettes d'un plus large puzzle ainsi réalisé, par collages et orchestrations d'unités s'apparentant à des mots d'ordre » (Jeanne-Perrier, 2018 : 28 et suiv.).

À ces deux crises, s'ajoute une crise scientifique ou, plus précisément, une crise de la parole experte dans le débat public, crise qui tient certes à une confrontation dure avec des discours volontairement hostiles, mais aussi à un mésusage de l'expertise qui a trouvé son point culminant lors de la pandémie de COVID-19. Mésusage qui tient autant à l'abus de l'expertise que la pandémie a généré qu'à une forme de contradiction inhérente à l'expertise elle-même. En effet, comme le souligne Claire Oger, « ces paroles d'experts tirent leur autorité d'une compétence acquise dans le champ professionnel et d'une supposée neutralité mais leur rôle croissant entre en conflit avec les principes démocratiques. D'abord chargé de dire le vrai, l'expert en vient à produire la norme et son discours se fait évaluatif » (2021 : 205).

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 16

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Les valeurs à l'école : un (im)possible horizon commun ?

D'après Alain Boissinot et Bernard Delvaux, in : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 87 septembre 2021, Les valeurs dans l'éducation, p. 55-64.

Attention : Texte tronqué

(...)

(...) En réaction contre les forts investissements idéologiques dont l'école a toujours fait l'objet, beaucoup prônent depuis quelques années une approche pragmatique, fondée sur le constat du réel (*evidence based*) et sur des méthodes rigoureuses d'évaluation. Plutôt que de débattre des buts de l'école, il s'agit alors d'apprécier les résultats qu'elle obtient, en matière par exemple de professionnalisation ou de construction efficace de compétences. Dans un contexte économique difficile, cette démarche conduit à mettre l'accent sur la notion d'efficacité : quels sont les résultats obtenus par rapport aux moyens investis ? Et le développement des enquêtes et comparaisons internationales suscite une logique de *benchmarking* : qui fait preuve de la meilleure efficacité ? Ces logiques, si elles ont leur intérêt dans leur ordre propre, conduisent à privilégier une approche *ex post* plutôt qu'*ex ante*. Elles tendent à évacuer la question des valeurs pour poser celle de la valeur, au sens économique du terme, masquant ainsi, comme le souligne Xavier Pons (2020), que « le pragmatisme, non sans paradoxe, tend à devenir lui-même une idéologie politique, un système d'explication totale selon lequel les grandes décisions ne pourraient être prises que sur la base de l'expérience ou du cas par cas ».

(...)

Cette tendance à évacuer la question des valeurs du champ des débats sur les politiques scolaires est liée à un profond embarras et à la difficulté d'explicitement un projet collectif. Comme Max Weber (2003) le pointait de manière étonnamment prémonitoire voici un siècle, il semble que « les valeurs ultimes et les plus sublimes se sont retirées de la vie publique pour se réfugier soit dans l'arrière-monde de la vie mystique, soit dans la fraternité des relations directes que les individus entretiennent entre eux ».

Peut-être a-t-il existé des temps supposés heureux où les valeurs de l'école, de la société, du monde, paraissaient en harmonie : en Asie par exemple, une vision cohérente du monde nourrie de confucianisme ; en France, le mythe fondateur de l'école des débuts de la III^e République, mettant en synergie la croyance en le progrès par la science, les principes républicains et un projet scolaire visant à la fois l'instruction et l'éducation. Mais de tels systèmes de valeurs peinent aujourd'hui à donner sens à la vie publique dans un contexte où le « projet » de la modernité occidentale, longtemps conquérant, s'est progressivement mondialisé.

Comme le souligne Cornelius Castoriadis, ce projet était sous-tendu par un imaginaire couplant d'une part la quête d'autonomie des êtres humains par rapport à l'emprise de la tradition, souvent incarnée par une figure divine, et d'autre part l'ambition d'une compréhension rationnelle du monde. L'homme émancipé de la révélation était appelé à devenir, selon la célèbre formule de Descartes, « comme maître et possesseur de la nature ». Cet imaginaire moderne cohérent appuyant la quête d'autonomie sur la Raison s'est peu à peu diffusé, devenant force instituante des sociétés occidentales.

Mais il apparaît aujourd'hui considérablement altéré. La quête d'autonomie, qui impliquait une démarche d'autolimitation, s'est muée en recherche d'une liberté individuelle sans limites et d'un épanouissement qui autorise peut-être des relations interpersonnelles, mais non un projet collectif. Le droit même de l'homme – et *a fortiori* de l'homme occidental – à se poser comme source des valeurs est de plus en plus contesté : un « humanisme », par définition, ne méconnaît-il pas les droits de l'animal ou de la nature ?

L'emprise de la rationalité instrumentale, que des auteurs associent à cette évolution de la modernité, inspire souvent des craintes, notamment dans le domaine éducatif où la mission première de l'école serait d'équiper les individus des bagages et outils leur permettant de saisir au mieux les opportunités qui se présenteront à eux tout au long de leur parcours de vie, pour qu'ils puissent ainsi « réussir » leur vie et réaliser leur « moi profond ». Pour le dire de manière raccourcie : avec un tel imaginaire, le collectif doit laisser aux individus la question des fins et s'occuper seulement de mettre à leur disposition les moyens les plus efficaces de réaliser leurs objectifs. Sa mission (...) (est) de favoriser l'éclosion et la mise à disposition d'une diversité de dispositifs d'apprentissage permettant de répondre efficacement à l'éventail infini des aspirations individuelles.

Cet imaginaire n'empêche cependant pas les systèmes éducatifs de continuer à affirmer vouloir transmettre des valeurs communes. Les États persistent en effet à se sentir investis de la mission d'assurer la cohésion sociale tout en servant les soifs de liberté individuelle, ce qui les oblige, d'une part, à garantir des règles et des normes permettant la cohabitation des projets individuels parfois vécus comme incompatibles, d'autre part, à limiter les excès d'inégalités de chances d'accomplissement de ces projets individuels, et enfin à assumer ce dont les chargent implicitement les citoyens, à savoir maintenir ou améliorer la place de la nation dans la compétition économique. (...)

Il n'est dès lors pas étonnant de voir nombre de systèmes scolaires afficher comme valeurs celles qui sont indispensables à : 1) la cohabitation des singularités (valorisation du respect, de la tolérance, de la non-discrimination, de l'égalité des chances...), 2) la mobilisation des énergies collectives nécessaires au maintien du pays dans la compétition économique mondiale (valorisation de l'entrepreneuriat, de la responsabilité, de la contribution à l'effort collectif...) et 3) à la gestion des individualités (valorisation du choix libre et rationnel, de la prise en charge de soi...). Tout cela est en général accompagné de références à la démocratie et à la participation citoyenne, qui paraissent cependant souvent quelque peu artificielles, l'imaginaire contemporain se nourrissant, dans beaucoup de cultures, d'un individualisme qui attend du politique qu'il régule, non qu'il oriente.

Il n'est pas certain cependant que la tendance aujourd'hui dominante d'une définition minimale des valeurs communes s'imposera partout durablement. Paradoxalement, devant les tensions du monde contemporain, s'exprime souvent la demande de défendre, voire d'enseigner, les valeurs (...)

Certains acteurs voudraient en effet renouer avec l'ambition de faire de l'école un vecteur essentiel de transformation de la société, capable de contrebalancer des tendances perçues comme préoccupantes : moins désormais celles de la tradition religieuse (ou de doctrines d'État dans les nations confucéennes) que celles de l'individualisme, de la compétition et d'une *hubris* dopée par un développement technoscientifique mal maîtrisé.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 22

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

L'approche globale dans le champ de la dépendance

(De l'impulsion nationale à la réappropriation locale d'une réforme en France)

D'après Alexandra Garabige et Loïc Trabut

In : revue européenne de sciences sociales, l'Europe du grand âge, p. 149-158 ; 55-1 2017

Attention, texte tronqué

(...)

Ces vingt dernières années se sont développées en Europe, dans un contexte de vieillissement de la population, un certain nombre de politiques et d'aides publiques visant à favoriser le service à la personne, en particulier à l'endroit des personnes âgées et dépendantes. En France, la prise en charge des personnes en situation de perte d'autonomie devient une question spécifique dès les années 1980 (Martin, 2001 et 2003 ; Frinault, 2009), avec la publication de nombreux rapports traitant de questions d'ordre démographique relatives à l'accroissement des personnes âgées dépendantes et *in fine* à l'accroissement des besoins de prise en charge médico-sociale.

Ces rapports sont révélateurs d'une volonté d'amélioration des conditions de vie des personnes âgées. Mais les besoins de ces dernières sont d'abord perçus comme une opportunité de créations d'emplois. Les gouvernements successifs se sont alors contentés, dans une large mesure, d'abaisser le coût de l'aide à domicile avec des exonérations fiscales et de cotisations sociales, afin de développer les emplois de service et de résorber une partie du travail au noir très important dans ce secteur.

Ce n'est qu'à partir du milieu des années 1990 que sont mises en place des mesures spécifiques pour la prise en charge de la dépendance des personnes âgées, les années 1980 et le début des années 1990 étant représentatives d'une période de « non-décision exemplaire » (Jobert, 1993) sur ces questions de politiques publiques. Ainsi, à partir du milieu des années 1990, la dépendance devient une politique sociale en France, avec la mise en place de la prestation expérimentale dépendance (PED) en 1994, de manière expérimentale, dans douze départements, puis à l'échelle nationale avec la prestation spécifique dépendance (PSD) en 1997 et, enfin, avec l'allocation personnalisée d'autonomie (APA) en 2002.

Il y a continuité entre la PSD et l'APA : cette dernière est attribuée aux personnes dépendantes à partir de 60 ans vivant à domicile ou en établissement, par décision du président du Conseil départemental et est versée par le département sur proposition d'une commission qui comprend les représentants des organismes de la Sécurité sociale. Cette allocation est versée dans le cadre d'une aide en nature à la personne dépendante qui peut s'adresser soit à une structure prestataire ou mandataire, soit au salarié de son choix dans le cadre de l'emploi direct, soit, dans certains cas, à un membre de sa famille.

Le passage de la prestation spécifique dépendance (PSD) à l'allocation personnalisée à l'autonomie (APA) s'est traduit par une augmentation sensible du nombre de personnes âgées bénéficiaires d'une prestation dépendance. À titre d'exemple, à la fin du deuxième trimestre 2001, 72 280 personnes âgées bénéficiaient de la PSD à domicile pour un montant moyen de 533 euros (Kerjosse, 2001). Au 31 décembre 2004, c'est-à-dire moins de trois ans plus tard, plus de 510 000 personnes bénéficiaient de l'APA à domicile, pour un montant moyen de 488 euros par mois (Weber, 2006). Entre ces deux dates, les montants des dépenses d'aide à domicile sont passés de plus de 460 millions à près de 3 milliards d'euros. En conséquence, la croissance importante de la demande de services d'aide à domicile a favorisé l'accroissement du nombre d'offres.

Ainsi, en France, les politiques de la dépendance font référence aux politiques sociales et médico-sociales, qui visent un public spécifique âgé et dépendant, plutôt qu'aux politiques médicales propres à un état de santé qui, bien que souvent associé à l'avancement en âge, n'y est pas conditionné. Alors même que la dépendance est une « réalité multiple (Ennuyer, 2002) liée à des facteurs physiques, psychiques mais aussi sociaux, [elle] est définie, en France, comme la difficulté à accomplir seul les actes de la vie courante » (Le Bihan-Youinou, 2010).

Ce choix, fondé sur une approche relativement restrictive de la dépendance, à partir des incapacités physiques et cognitives, plutôt que sur une approche sociale du vieillissement (Frinault, 2005), tend à isoler la question de la dépendance des autres champs de l'intervention publique, au lieu de l'assimiler à un 5^e risque de la Sécurité sociale (Frinault, 2009). La politique de la dépendance peut donc apparaître comme fortement marquée par une « méta-norme libérale » caractérisée par une volonté de maîtrise des dépenses publiques mais aussi par l'introduction d'une logique de marché dans les politiques sociales. Mais ce système connaît depuis les années 2000 une crise financière qui se traduit notamment par une déstabilisation des prestataires de service, en particulier les associations qui sont les actrices historiques du secteur (Garabige, 2015).

La question de la prise en charge de la dépendance est donc devenue un enjeu majeur au regard des projections de vieillissement de la population et a fait l'objet de nombreuses réflexions tout en donnant lieu à des mesures variées. En témoignent, entre autres, la création par la loi de finances pour 2012 d'un fonds de restructuration des services d'aide à domicile, puis la mise en place d'un deuxième fonds instauré par la loi de financement de la Sécurité sociale pour 2013 (Vanlerenberghe et Watrin, 2014). Mais en plus de ces fonds destinés à stabiliser ce secteur, plusieurs expérimentations sont mises en œuvre : certaines concernent les modalités de financement et les systèmes de tarification des services à la personne, tandis que d'autres, comme celle qui nous intéresse ici, visent à promouvoir une approche élargie de la dépendance.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 23

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Connexion numérique : les promesses émancipatrices ne doivent pas cacher les dangers démocratiques

Par Eric Dacheux In : *Hermès, la revue* ; Blog de la revue Hermès, 20/05/2024

Texte intégral

Comme le remarque Habermas (2022), la connexion numérique est riche de promesses. Cependant, pour l'instant, ces promesses démocratiques ne sont pas tenues. En effet, si cette expression publique politique connectée a favorisé l'émergence de problèmes publics jusqu'ici trop minorés (les féminicides, l'homophobie, etc.) ce qui fortifie nos démocraties, elle a aussi engendré des espaces civiles qui, en contestant l'égalité, contestent, au fond, l'idée même de démocratie. C'est le cas par exemple, de l'usage des réseaux sociaux numériques par des groupes virilistes (Kunert, 2017). Il est, donc aujourd'hui, trop tôt pour dire si les promesses démocratiques de la connexion numérique seront tenues. Ce que l'on peut soutenir, en revanche, dans le cadre d'une science publique (Burawoy, 2013), c'est que le chercheur ne peut pas se contenter de renvoyer dos à dos technophiles et technophobes.

Comme le précise E. Morin, la pensée complexe n'est pas seulement celle qui permet de mettre à jour l'incroyable complexité du réel, elle met surtout en avant la responsabilité éthique du chercheur (2006). Or, si, dans les liens entre démocratie et connexion numérique, rien n'est joué, l'éthique du chercheur commande d'alerter sur les dangers actuels que font courir les technologies numériques. Deux semblent primordiaux.

Premier danger : la vitesse numérique contre le durable écologique

Tout d'abord, la connexion numérique permanente amplifie un nouveau rapport au temps. À l'image de la machine qui travaille 24 heures sur 24 ou qui, plus précisément, peut se placer « en mode veille », la connexion numérique permanente transforme le sommeil comme un simple état de disponibilité à basse intensité. Il n'y a plus de *on/off*, plus de repos effectif, plus de déconnexion totale, mais, à l'image de ces cadres laissant leur portable allumé dans leur chambre pour répondre aux mails dès qu'un signal retentit, une activité continue qui ne s'interrompt jamais.

Dès lors dans ce présent continu, tout s'accélère (Rosa, 2010) et s'instaure un temps de l'urgence qui rend plus compliqué pour chacune d'entre nous, le fait de prendre du temps pour communiquer. Ce temps de l'urgence numérique s'oppose non seulement au temps social de

la communication, mais aussi au temps écologique du vivant. La vie mute, évolue, se transforme dans la durée.

Or la primauté économique donnée au temps court tend à sacrifier la biodiversité, le climat, les paysages sur l'autel de la rentabilité. Le temps long de l'évolution du vivant est remis en cause par des décisions de court terme qui conduisent à une catastrophe écologique sans précédent. Nous devons à la fois agir vite pour préserver le vivant que l'accélération menace et prendre le temps de construire ensemble une société durable. Cette contradiction est centrale, car elle est l'une des difficultés majeures du vivre ensemble : nous devons prendre le temps de nous comprendre pour inventer un système économique durable et nous nous essouffons à courir après un temps qui ne cesse de s'accélérer.

Deuxième danger, servitude numérique promu par les GAFAM

De plus, on ne peut pas étudier l'impact de la connexion numérique uniquement sous l'angle de l'ambiguïté intrinsèque de toute technologie. En effet, si la neutralité technique est un « bluff technologique » (Ellul, 1998), il en va de même de la neutralité politique et de la neutralité économique de tous les dispositifs numériques, médias numériques et connexion numérique compris. En effet, la circulation des données entre les dispositifs numériques obéit à une « gouvernamentalité numérique »² qui visent à orienter les actions des utilisateurs ainsi qu'à des modèles économiques de rentabilité qui régissent le développement des dispositifs numériques.

Pour le dire autrement, on ne peut pas ignorer le fait, politique et économique, que la connexion numérique est aujourd'hui très largement dans les mains des GAFAM. Or, cette puissance économique³ menace la démocratie pour deux raisons au moins. Tout d'abord, les applications et logiciels contrôlés par les GAFAM nous font entrer, lentement mais sûrement dans une ère de servitude numérique⁴ (Poitevin 2020) où la cession de nos données personnelles et la multiplication des algorithmes restreignent notre autonomie. Or, la démocratie est justement autonomie – *auto* (soi-même) et *nomos* (la norme, la loi). En démocratie ce n'est pas Dieu, le chef suprême ou les GAFAM qui font les lois qui nous gouvernent, mais les hommes qui font, défont et refont les règles qui leur permettent de vivre ensemble.

Plus nos choix dépendent d'algorithmes marchands, plus l'autonomie politique de chacun diminue et plus la démocratie s'affaiblit. Surtout, les outils déployés par les GAFAM menacent, à terme, l'existence même d'un espace public. L'enjeu n'est pas la redéfinition du public et du privé⁵ par la connexion numérique, mais bel et bien celui de la survie même de l'espace public. En effet, si l'on comprend bien A. Casilli (2014), l'injonction à la participation numérique risque fort de le faire disparaître au profit de l'avènement d'un espace commun généralisé où chacun est soumis au regard de tous⁶.

Ainsi, en effaçant les frontières protégeant l'espace privé, cet espace commun qui vient supprimer aussi la nécessité de l'existence d'un espace de médiation entre le pouvoir et le citoyen qui a surgi à la révolution⁷. L'horizontalité entre citoyens supprime la nécessité d'une médiation avec le pouvoir politique, mais elle engendre alors une soumission directe au pouvoir économique des GAFAM qui s'incruste jusqu'au cœur de l'espace domestique.

Ainsi, même si aujourd'hui la recherche ne peut que constater l'ambiguïté technique de la connexion numérique, elle peut et donc doit, d'ores et déjà, alerter sur les dangers que les GAFAM font courir à la démocratie. C'est en assumant la part normative du concept d'espace public que le chercheur participe le mieux à la préservation de la démocratie.

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 24

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Intelligence artificielle : prendre en compte ses risques concrets, plutôt que de potentielles menaces existentielles

D'après : Bernhard Schölkopf, Florence d'Alché-Buc, Nicolò Cesa-Bianchi, Serge Belongie, Nada Lavrač, Sepp Hochreiter ; *in* : *The conversation*, 23 juin 2023, 10:41

Attention : texte tronqué

(...)

Ces derniers mois, l'intelligence artificielle (IA) a fait l'objet d'un débat mondial en raison de l'adoption généralisée d'outils basés sur l'IA générative, tels que les chatbots et les programmes de génération automatique d'images. D'éminents scientifiques et technologues de l'IA pointent les potentiels risques existentiels posés par ces développements – c'est-à-dire les risques qui menacent la survie de l'humanité.

Nous travaillons dans le domaine de l'IA depuis des décennies et avons été surpris par cette popularité subite et ce sensationnalisme. L'objectif de cet article n'est pas d'antagoniser, mais plutôt d'équilibrer une perception publique qui nous semble dominée par des craintes spéculatives de menaces existentielles liées au développement de systèmes d'IA.

Il ne nous appartient pas de dire que l'on n'a pas le droit, on ne devrait pas s'inquiéter de ces risques existentiels. Mais, en tant que membres du Laboratoire européen pour l'apprentissage et les systèmes intelligents (ELLIS), un organisme de recherche qui se concentre sur l'apprentissage automatique, nous pensons qu'il nous appartient de mettre ces risques en perspective, en particulier parce que des organisations gouvernementales envisagent de réguler l'IA en prenant en compte les apports des entreprises de la tech.

*

L'IA est une discipline de l'informatique ou de l'ingénierie informatique qui a pris forme dans les années 1950. Elle vise à construire des systèmes informatiques intelligents, en prenant pour référence l'intelligence humaine. Tout comme l'intelligence humaine est complexe et diversifiée, l'intelligence artificielle comporte de nombreux domaines qui visent à imiter certains aspects de l'intelligence humaine, de la perception au raisonnement, en passant par la planification et la prise de décision.

Pour une information toujours plus fiable face au brouhaha médiatique.

En fonction du niveau de compétence, les systèmes d'IA peuvent être divisés en trois niveaux :

1. L'IA faible (narrow AI ou weak AI en anglais), qui désigne les systèmes d'IA capables d'effectuer des tâches spécifiques ou de résoudre des problèmes particuliers – souvent avec un niveau de performance supérieur à celui des humains dorénavant. Tous les systèmes d'IA actuels sont des systèmes d'IA faible (...)

2. L'IA forte, ou IA générale, qui fait référence aux systèmes d'IA qui présentent un niveau d'intelligence similaire à celui des humains, y compris la capacité de comprendre, d'apprendre (...) et d'incorporer des concepts tels que la conscience. L'IA générale est largement hypothétique et n'a pas été réalisée à ce jour.

3. Les superintelligences désignent les systèmes d'IA dotés d'une intelligence supérieure à l'intelligence humaine pour toutes les tâches. Par définition, nous sommes incapables de comprendre ce type d'intelligence (...). La super IA est un concept encore plus spéculatif que l'IA générale.

L'IA peut être appliquée à tous les domaines, de l'éducation aux transports, en passant par les soins de santé, le droit ou la fabrication. Elle modifie donc profondément tous les aspects de la société. Même sous sa forme « faible », l'IA a un potentiel important pour générer une croissance économique durable et nous aider à relever les défis les plus urgents du XXI^e siècle, tels que le changement climatique, les pandémies et les inégalités.

*

L'adoption, au cours de la dernière décennie, de systèmes décisionnels basés sur l'IA dans un large éventail de domaines, des réseaux sociaux au marché du travail, pose également des risques et des défis sociétaux importants qu'il convient de comprendre et de relever.

L'émergence récente de grands modèles de « transformateurs génératifs pré-entraînés », plus connus sous leur acronyme anglais GPT, très performants, exacerbe bon nombre des défis existants tout en en créant de nouveaux qui méritent une attention particulière.

De plus, l'ampleur et la rapidité sans précédent avec lesquelles ces outils ont été adoptés par des centaines de millions de personnes dans le monde entier exercent une pression supplémentaire sur nos systèmes sociétaux et réglementaires.

Certains défis d'une importance cruciale devraient être notre priorité :

- La manipulation du comportement humain par les algorithmes d'IA avec des conséquences sociales potentiellement dévastatrices dans la diffusion de fausses informations, la formation des opinions publiques et les résultats des processus démocratiques.
- Les biais et discriminations algorithmiques qui non seulement perpétuent mais exacerbent les stéréotypes, les schémas de discrimination, voire l'oppression.
- Le manque de transparence des modèles et de leur utilisation.
- La violation de la vie privée et l'utilisation de quantités massives de données de formation sans le consentement ou la compensation de leurs créateurs.
- L'exploitation des travailleurs qui annotent, forment et corrigent les systèmes d'IA, dont beaucoup se trouvent dans des pays en développement où les salaires sont dérisoires.
- L'empreinte carbone massive des grands centres de données et des réseaux neuronaux nécessaires à la construction de ces systèmes d'IA.

- Le manque de véracité des systèmes d'IA générative qui inventent des contenus crédibles (images, textes, audios, vidéos...) sans correspondance avec le monde réel.
- La fragilité de ces grands modèles qui peuvent se tromper et être trompés.
- Le déplacement des emplois et des professions.
- La concentration du pouvoir entre les mains d'un oligopole de ceux qui contrôlent les systèmes d'IA d'aujourd'hui.

*

Malheureusement, au lieu de se concentrer sur ces risques tangibles, le débat public – et notamment les récentes lettres ouvertes – s'est surtout concentré sur les risques existentiels hypothétiques de l'IA.

Un risque existentiel désigne un événement ou un scénario potentiel qui représente une menace pour la pérennité de l'humanité, avec des conséquences qui pourraient endommager ou détruire la civilisation humaine de manière irréversible, et donc conduire à l'extinction de notre espèce. Un événement catastrophique mondial (comme l'impact d'un astéroïde ou une pandémie), la destruction d'une planète vivable (en raison du changement climatique, de la déforestation ou de l'épuisement de ressources essentielles comme l'eau et l'air pur) ou une guerre nucléaire mondiale sont des exemples de risques existentiels.

(...) L'éventualité lointaine d'une superintelligence incontrôlée doit donc être replacée dans son contexte, notamment celui des 3,6 milliards de personnes dans le monde qui sont très vulnérables en raison du changement climatique, du milliard de personnes qui vivent avec moins d'un dollar américain par jour ou des 2 milliards de personnes qui sont touchées par un conflit. Il s'agit de véritables êtres humains dont la vie est gravement menacée aujourd'hui, un danger qui n'est certainement pas causé par la super IA.

En se concentrant sur un hypothétique risque existentiel, on détourne notre attention des graves défis documentés que l'IA pose aujourd'hui, on n'englobe pas les différentes perspectives de la communauté des chercheurs au sens large, et on contribue à affoler inutilement la population.

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 26

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Baisse de la natalité : et si on parlait des entreprises ?

D'après, Sabrina Tanquerel, in *The Conversation*, 20 mai 2024, 17:24

Attention, texte tronqué

(...)

« Réarmement démographique », la formule employée par le président de la République lors de sa dernière conférence de presse le 16 janvier dernier a marqué les esprits. Il est vrai que la natalité baisse en France depuis quelques années. Ainsi, le nombre de naissances a reculé de presque 7 % en un an et de près de 20 % depuis 2010, année du dernier pic des naissances. Le nombre moyen d'enfant par femme est de 1,68, soit beaucoup moins qu'en 2010, où elles avaient plus de deux enfants et en deçà du seuil de renouvellement des générations.

S'il y a un domaine où avoir des enfants crée d'importants bouleversements, c'est bien celui du travail. Surtout pour les femmes... Les mères travaillent davantage à temps partiel que les femmes qui n'ont pas d'enfants (35 % contre 19 %) ; et 51 % des femmes à temps partiel indiquent l'être pour s'occuper de leurs enfants, contre seulement 14 % des hommes. La maternité creuse ainsi les inégalités salariales et a des impacts délétères sur le parcours professionnel des mères (interruption de carrière, réduction des opportunités de promotion, de mobilité inter-organisationnelle).

*

L'inégale répartition des tâches ménagères et parentales (lessive, éducation des enfants, nettoyage, cuisine, dont la responsabilité continue d'être assumée à 64 % par les femmes), et la charge mentale qui lui est associée, génèrent un stress 40 % plus élevé et un bien-être dégradé parmi les femmes, mères de famille. Ces effets, regroupés sous la terminologie de « motherhood penalty », sont corroborés dans toutes les recherches scientifiques (le phénomène est inversé pour les pères de famille « Fatherhood premium »).

C'est donc au moment des naissances que se creusent les inégalités de partage des tâches domestiques, puis que s'accroissent les inégalités salariales. Or ce coût est de moins en moins accepté par les femmes, qui remettent en question (davantage que les hommes) les configurations classiques du couple et de la famille. Le rapport à la parentalité et à la conjugalité évolue : si fonder une famille a toujours été considérée comme une étape essentielle d'une vie fructueuse, beaucoup de Françaises ne semblent plus percevoir les choses ainsi.

Selon un récent sondage, 30 % des femmes en âge et en mesure de procréer déclarent ne pas vouloir d'enfants. La première raison de ce choix est le désir de rester libre de son destin. La moitié des sondées déclarent ne pas envisager la maternité comme un facteur d'épanouissement personnel. L'autre moitié, à 48 %, justifient leur choix en affirmant qu'elles ne souhaitent pas assumer une responsabilité parentale, suggérant ainsi une vérité facilement perceptible : avoir des enfants est devenu un choix et implique un besoin d'opérer des changements radicaux dans sa vie, ce que toutes ne sont pas disposées à faire. L'idée d'une « vocation parentale » spécifique aux femmes est aujourd'hui fortement chamboulée.

*

Avoir des enfants implique également d'y engager des ressources temporelles, affectives, et financières. La conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle est devenue un sujet de préoccupation majeure pour les salariés. Selon le baromètre de l'Observatoire de l'équilibre des temps et de la parentalité en entreprise, publié en juin 2018, 92 % des salariés interrogés, trouvent « important » le sujet de l'équilibre des temps de vie. Ce pourcentage s'élève à 97 % pour les salariés parents d'enfants de moins de 3 ans. Néanmoins, 60 % des salariés trouvent que leur employeur « ne fait pas beaucoup de choses » pour aider à équilibrer leurs temps de vie.

La culture contemporaine du travail en France axée sur le présentéisme, la disponibilité permanente et le don de soi, cannibalise souvent les sphères personnelle et familiale. Les individus entrent en situation de « conflits » (temporel, cognitif, conflit de rôles) qui les mettent en difficulté. Selon l'Observatoire de la Qualité de Vie au Travail, 72 % des salariés français ont le sentiment de manquer de temps au quotidien, un sentiment plus prononcé chez les parents d'enfants de moins de trois ans (88 %). Sans compter que les contraintes liées à la parentalité aujourd'hui sont plus nombreuses qu'avant.

Les conflits travail-famille sont associés à une tension psychologique accrue, à des niveaux de stress plus élevés et à des niveaux de bien-être inférieurs. Les parents de jeunes enfants sont particulièrement exposés au conflit travail-famille. Ces injonctions et la crainte de ces difficultés éclairent probablement le phénomène du « workisme », qui renvoie à la priorisation accordée à la réussite professionnelle avec le corollaire de réduire inévitablement l'espace pour la vie familiale, même lorsqu'on a l'intention d'avoir des (ou plus d') enfants.

Les organisations doivent concevoir des conditions de travail sécurisantes et flexibles pour garantir cette conciliation et qualité de vie. Elles doivent transformer leur culture d'entreprise et adapter leurs pratiques managériales (par exemple, leurs systèmes de récompense et d'avancement de carrière, qui entrent souvent en contradiction avec la biologie reproductive féminine). Elles doivent aussi œuvrer davantage à reconnaître, soutenir et accompagner la parentalité, et pas exclusivement pour les femmes.

*

La question des inégalités de genre est sous-jacente à ces débats. L'ordre social et familial se construit avec des injonctions qui vont peser différemment et inégalement selon les hommes et les femmes. Les mères payent le prix fort pour assurer cet ordre familial (disparités suite aux absences de maternité, dans le retour à l'emploi et en matière de salaires). Les femmes doivent faire carrière en même temps qu'elles font face à des obstacles non rencontrés par les hommes hétérosexuels ; elles continuent (majoritairement) à assumer les tâches traditionnelles de genre, telles que le soin aux enfants et les tâches domestiques.

Les hommes sont un peu plus nombreux à prêter main-forte au quotidien dans les activités domestiques. Cependant cette évolution est lente, en sept ans, leur taux de participation est passé de 36 à 43 %). Et même, lorsqu'ils le désirent, ils se heurtent à de nombreuses barrières au travail. De plus, les représentations stéréotypées des rôles de chacune et chacun se renforcent. 70 % des hommes pensent encore qu'un homme doit prendre soin financièrement de sa famille pour être respecté dans la société, 30 % qu'il faut savoir se battre ; 78 % des femmes pensent que pour correspondre à ce que l'on attend d'elles dans la société, il faut qu'elles soient sérieuses, discrètes, et 52 % qu'elles aient des enfants. Plus de la moitié de la population trouve normal ou positif qu'une femme cuisine tous les jours pour toute la famille. Les stéréotypes de genre sont tenaces.

(...)

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 27

À partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Art public et controverses

Simay, Philippe. « La sculpture controversée. Réflexions sur l'avenir d'un art public », *Rue Descartes*, vol. 71, no. 1, 2011, pp. 66-75.

Texte tronqué

[...]

Durant l'Antiquité grecque et romaine, comme pendant tout le Moyen-Âge chrétien, les sculpteurs, après leur période d'apprentissage, établissaient leur atelier pour y concevoir et y réaliser des œuvres principalement destinées à prendre place dans l'espace public, notamment dans des lieux de célébration du pouvoir religieux ou séculier. La production artistique s'adossait à des modèles collectifs, effaçant les différences individuelles en les considérant comme des variantes d'un esprit commun. Elle exprimait moins la vision personnelle des artistes que leur capacité à traduire, dans une forme reconnaissable, des perspectives communes. Les premières sculptures publiques ont ainsi pris la forme de la statuaire et du monument, à teneur religieuse ou politique. Elles incarnaient les valeurs des classes dirigeantes ou de leurs institutions et devaient être regardées comme une manifestation de leur autorité. Quand le pouvoir changeait de régime, les styles et les figures n'étaient plus les mêmes, signifiant clairement l'avènement d'une ère nouvelle.

[...]

De fait, la sculpture publique moderne n'a jamais gagné sa véritable autonomie. [...] On la retrouve en effet devant les bâtiments d'État dans le cadre du 1 % artistique français (1951) et du programme *Arts-in-Architecture* états-unien (1961) qui prévoit qu'un pourcentage du coût d'un bâtiment fédéral est destiné à la création d'une œuvre d'art.

[...]

De façon similaire, la sculpture publique vient prendre place sur le parvis des grandes entreprises privées qui la mobilise comme un outil de représentation ou de prestige vis-à-vis de leurs actionnaires. *RFR Holding*, une grande compagnie immobilière, a ainsi installé en 2002

devant le *Seagram Building* de New York un grand mobile de Roy Lichtenstein, *Brush*, puis *Teddy Bear* en 2011 une sculpture en bronze réalisée par Urs Fischer représentant un ours en peluche gigantesque. Quel que soit le caractère auto-référencé de ces œuvres, il est difficile de ne pas y voir une forme de représentation du pouvoir politique ou économique, affectant la signification même de la sculpture. L'aspect instrumental de ces sculptures n'échappe d'ailleurs pas au public. Au-delà de leur esthétique moderniste ou kitsch, les controverses qu'elles ont suscitées ont porté sur le fait qu'elles contribuaient à la valorisation économique du bâti plus qu'à l'amélioration du cadre de vie.

[...]

Il est clair qu'à la différence d'une œuvre d'art destinée exclusivement à la contemplation privée, la sculpture publique ne fonctionne pas comme un pur objet esthétique. [...]

[L'artiste] doit [...] subordonner ses intentions aux demandes et aux besoins complexes des habitants et usagers, qui devraient être consultés lors de l'installation d'une œuvre dans leur quartier de résidence ou de travail.

[...]

« La fonction de l'art n'est pas de plaire. Il n'est pas démocratique. Il n'est pas fait pour les gens ». Mais peut-il être fait contre eux ?

[...]

Désormais, c'est le rôle de l'art comme facteur d'intégration et de dynamisation sociales, y compris dans ses retombées économiques, qui est mis en avant. L'accent porté sur la fonction sociale de l'art indique clairement que cette dernière n'est plus tenue pour acquise, ni par les institutions ni par le public. Loin de laisser l'artiste à son autonomie, il s'agirait donc plutôt de lui rappeler que la vocation de l'art public est d'être au service de ce qui, précisément, est public.

En 2005, *Ixia*, un *think tank* britannique consacré à l'art public, avait ainsi publié une liste d'attentes récurrentes concernant l'apport de l'art aux places publiques ainsi qu'aux personnes. Il y apparaissait que l'art public devait, entre autres choses, améliorer l'environnement physique, créer un sens du lieu spécifique, contribuer à la cohésion sociale et au bien-être, accroître la valeur économique du site et réduire le taux de criminalité.

[...]

Rosalyn Deutsch soulignait déjà en 1998 que le nouvel art public, notamment celui qui prend la forme de mobilier urbain (fontaine, abri, banc, etc.) ne se pense déjà plus comme une force de déplacement politique mais comme un facteur d'intégration de l'environnement dont il résorbe les contradictions. La tendance s'est renforcée tant l'art public participe de la nouvelle économie des villes, notamment celle des villes créatives, qui l'utilise comme un outil de valorisation des quartiers en déprise. Sous couvert d'utilité sociale et de bien-être, l'art public contribue ainsi à supprimer de l'espace urbain ses éléments dérangeants et à en interdire différents usages.

[...] dans une société multiculturelle comme la nôtre, marquée par la diversité des opinions religieuses, politiques et morales ainsi que par la pluralisation des formes de vie, les controverses offrent une opportunité particulière pour certains groupes minoritaires. Elles leur permettent d'émerger sur la scène publique, de faire valoir leurs droits et d'obtenir une forme de reconnaissance.

[...]

Au-delà de ces stratégies de reconnaissance, il apparaît que les controverses sur l'art public portent plus profondément sur le contrôle même de l'espace public. Elles mettent en scène des acteurs en compétition qui, à travers le choix de l'artiste, de l'œuvre et du site, tentent d'imposer leur vision de l'espace public et de renforcer la place qu'ils y occupent. En ce sens, l'émergence de nouvelles parties prenantes de l'art public (associations, habitants, usagers, activistes) modifie en profondeur les relations de pouvoir qui sous-tendent la production de l'urbain, parce qu'elle contraint les institutions culturelles à introduire des externalités nouvelles au cœur de leur métier. Exiger la participation des citoyens aux décisions touchant la sculpture publique et affirmer que cette dernière doit être appropriée aux besoins des habitants et des usagers conduit, *de facto*, à poser la priorité de l'espace vécu sur l'espace abstrait. Pour le dire dans le langage du *Droit à la ville* d'Henri Lefebvre, cela signifie que la ville appartient à ceux qui la vivent et non à ceux qui la conçoivent comme une scène artistique ou un site stratégique d'accumulation du capital. La montée en puissance des citoyens ordinaires à travers les controverses qu'ils suscitent autour de la sculpture publique ne traduit donc rien de moins qu'une reconquête de la sphère publique.

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 28

À partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

La politesse entre hier et aujourd'hui

Tiyal, Samir (2017). La politesse dans le débat d'idées, entre hier et aujourd'hui. *Langues, Cultures Et sociétés*, 2(2), 208–217.

Texte tronqué

« La politesse devrait être définie à partir de sa finalité » (F. ROUVILLOIS, Histoire de la politesse : de 1789 à nos jours, 2008). Elle renvoie la cité grecque « polis » et au verbe polir, c'est-à-dire comment polir les rapports sociaux, comment les rendre plus harmonieux, plus aisés afin d'éviter les conflits. Il est donc possible d'affirmer que dans son origine, la politesse serait davantage portée à rendre les rapports sociaux plus harmonieux, plus fluides, elle serait en quelque sort un lubrifiant qui huilerait les relations entre tous les citoyens. Elle se rapporterait donc sous cet angle à ce que l'on appelait communément « civilité » avant la Renaissance française. [...]

Pendant la période médiévale [la politesse] trouve ses fondements dans la religion. Elle est issue de la Bible et d'ouvrages d'exégètes - dont l'un des plus renommés fut Augustin d'Hippone plus communément connu sous le nom de Saint Augustin -, où la vertu religieuse et les enseignements du Christ sont représentés comme le modèle parfait pour des relations sociales exemplaires. [...]

Pendant le Moyen Age, lorsque nous nous penchons sur l'évolution de la civilité, il semble que nous pouvons en sus de ses références indiscutables à la religion, y assimiler aussi les valeurs de la chevalerie emprunts de noblesse d'âme et de prouesse épique, d'amour courtois qui exacerbe la beauté du sentiment.... [...]

Les XVIIème et XVIIIème [sont] les siècles de la grande politesse française. En effet la politesse au XVIIème siècle s'érigera en véritable science du savoir vivre. Les salons littéraires vont combattre la grossièreté, la grivoiserie... La noblesse et la bourgeoisie feront siennes ce raffinement dans les manières, le savoir-vivre, et ce jusqu'à l'excès. C'est ce qui fera de ce siècle, celui de la préciosité, c'est-à-dire un excès dans ce raffinement, cette délicatesse des bonnes manières, qui parfois frise le ridicule. [...] Au-delà du fait que les règles de politesse

sont une sorte de code spécifique à la noblesse et à la bourgeoisie, celles-ci renforcent la division sociale, certes institutionnalisées d'Ancien Régime.

La politesse peut être un révélateur de disparités sociales, [...] elle ne concerne que les hommes et les femmes de qualité... [...]

Les règles de politesse pendant les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles instaurent une dichotomie dans la société d'Ancien Régime et [...] elles étaient le vecteur des inégalités entre les différents ordres du Royaume français. Cette codification de la politesse fera l'objet pendant ces siècles d'une foisonnante littérature autour de traités de savoir vivre, ce qui permet d'avancer que les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles représentaient une grande période de politesse française. Cet enracinement de la politesse dans la société française, notamment dans ces hautes sphères, sera freiné brutalement par la grande Révolution de 1789. Non contents de l'abolition des privilèges le 4 août 1789 qui rétablissait l'égalité entre tous les citoyens français en annulant la distinction par ordres de la société française, les révolutionnaires vont vite abolir certaines pratiques qui rappellent trop à leur sens les inégalités sociales d'Ancien Régime telles : monsieur, madame, ou le vouvoiement... La révolution de 1789 serait la revanche de la trivialité et de la grossièreté sur l'étiquette et la bienséance de l'époque. L'instauration du I^{er} Empire avec Napoléon Bonaparte et le retour à la Monarchie en passant par la Restauration, la Monarchie de juillet jusqu'au Second Empire avec leurs fastes, permettent à la France de renouer avec les règles de politesse d'antan. De plus l'enrichissement de la bourgeoisie d'affaires imprimé par les avancées de la révolution industrielle va redonner un souffle nouveau à la politesse. Ainsi le XIX^{ème} siècle représentera l'âge d'or de la politesse bourgeoise française, celle-ci sera très codifiée. [...]

Au XX^{ème} la politesse marquera un net repli, la crise de 1929 conjuguée aux deux guerres mondiales 1914/1918, 1939/1945, ayant fortement dégradé la situation sociale des Français. Le regain timide de la politesse d'après-guerre sera stoppé net par les événements de Mai 1968. Il est possible d'affirmer que la grande crise sociale de Mai 1968 va à notre sens complètement confiner la politesse à un ordre de valeurs complètement dépassé, démodé « ringard » qui renforce les fortes inégalités sociales, et creuse encore plus profondément le fossé entre bourgeois et prolétaires selon la théorie marxiste, ou de manière plus simpliste entre personnes « bien nées » et gens du peuple... Cette révolution sociale de mai 1968 accentuée par la crise économique engendrée par le choc pétrolier de 1974 va à notre sens marquer un tournant décisif, puisque dorénavant la politesse deviendra universalisée obéissant à des règles simplifiées fondées sur le concept d'égalité sociale et les valeurs de tolérance, de laïcité, en un mot de liberté indépendamment de tout conformisme, bousculant les « bonnes manières », la bienséance, l'étiquette ... [...] la politesse étant réduite à des règles de savoir-vivre qui devraient théoriquement mener à la concorde sociale. Mais est-ce le cas ?

[...] la politesse au-delà de cette « légèreté » avec laquelle elle a été traitée par nombre d'auteurs, doit être appréhendée de manière très sérieuse plus grave, car elle nous semble être à la base de la concorde sociale. [...] la question primordiale qui devrait dorénavant focaliser la réflexion des penseurs à sujet, serait la suivante : « Comment se forme la vraie politesse éthique et politique ? » Au-delà de la politesse mondaine, n'est-il pas évident de privilégier une politesse de l'esprit, du cœur plus à même de polir les rapports sociaux, d'instaurer une plus grande compréhension et une meilleure entente dans les sociétés ou entre les peuples, afin d'éviter nombre de conflits qui affectent le monde aujourd'hui ? La politesse de l'esprit, par sa largeur de vue, sa tolérance dans l'acceptation des idées d'autrui conjuguée à la plus haute des politesses, celle du cœur - synonyme de vertu - reste pour le grand philosophe Henri Bergson et pour nous la « vraie politesse ».

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 30

À partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Graffitis et gouvernance de l'espace public

Vaslin, Julie. « Graffitis », Romain Pasquier éd., *Dictionnaire des politiques territoriales*. Presses de Sciences Po, 2020, pp. 266-272.

Texte tronqué

[...]

Lorsqu'ils érigent le graffiti en symptôme du développement du grand banditisme, les défenseurs de la théorie dite de la « vitre brisée » justifient l'effacement massif de tous les graffitis au nom de la lutte contre le sentiment d'insécurité. [...] la lutte contre les petites incivilités serait un levier essentiel de la lutte contre la criminalité. Infondée scientifiquement et révoquée par ses auteurs eux-mêmes, cette théorie est devenue le mythe fondateur de l'articulation nouvelle entre politiques de sécurité et de salubrité urbaines à partir des années 1980 aux États-Unis, puis dans les années 1990 en Europe. Suivant l'exemple new-yorkais, où l'entreprise de transports, la police et la municipalité effacent les graffitis et poursuivent leurs auteurs depuis les années 1970, les édiles français s'emparent du sujet à la fin des années 1980. Dans un contexte marqué par la municipalisation des pouvoirs de police et par la mise à l'agenda du « problème des banlieues », le graffiti est médiatisé comme un facteur du « sentiment d'insécurité » et certaines municipalités créent des dispositifs plus ou moins larges d'effacement des graffitis sur les façades publiques et privées des villes. La mise en administration du graffiti comme souillure devient, à cette époque, révélatrice des transformations des politiques de propreté. Comme d'autres missions liées à la salubrité publique, l'effacement des graffitis [...] fait l'objet de privatisations. D'autre part, les édiles s'appuient de plus en plus sur la mise en scène des actions de propreté, afin de rendre visible leur capacité à maintenir l'ordre dans leur ville, en l'occurrence un ordre essentiellement « esthétique ». Pionnières en la matière, les politiques new-yorkaises de lutte antigraffitis ont connu un succès international, en particulier dans les métropoles européennes à la fin des années 1980 et, progressivement, dans la plupart des municipalités françaises au cours des années 1990.

Parallèlement, l'accompagnement culturel de la pratique du graffiti [...] est un phénomène contemporain. Dans les années 1990, l'action socio-culturelle contribue à promouvoir, avec le rap et la danse, le graffiti comme une esthétique hip-hop dont la pratique peut servir de support

à l'émancipation des adolescents vivant dans les quartiers prioritaires, *via* des ateliers, des expositions et quelques festivals. [...] ces initiatives sont soutenues par Jack Lang, ministre de la Culture en 1992 [...]. Mais, l'entrée du graffiti dans l'action culturelle des villes ne se fait réellement qu'à partir des années 2000, à la faveur notamment du soutien des villes aux « nouveaux territoires de l'art » [...]. L'institutionnalisation de quelques squats d'artistes en friches culturelles participe, à cette époque, à rendre visible le graffiti, en tant que composante de ces lieux et pratique régulière des artistes qui y travaillent. À la fin de la décennie, la promotion de ce que les élus appellent désormais le *street art* s'autonomise et les dispositifs de commande d'art public s'ouvrent progressivement aux auteurs de graffitis. Des associations jouent alors le rôle d'intermédiaires entre les équipes municipales et les artistes. Ces acteurs s'institutionnalisent dans les années 2010 en accompagnant les municipalités dans la pérennisation de nouveaux dispositifs d'encadrement culturel des graffitis : réalisation de grandes fresques sur des murs-pignons d'immeubles, programmation annuelle d'interventions sur des murs dédiés dans un quartier (Art Azoï à Paris dans le 20^e arrondissement), planification de l'intervention d'artistes dans un quartier et médiation autour de ces œuvres auprès des publics (Art en ville en Île-de-France et à Rouen), réalisations d'œuvres pérennes dans le cadre de festivals réguliers [...].

Le terme de *street art* ou, de plus en plus, « art urbain », est ici employé pour distinguer les politiques culturelles des politiques de propreté qui, elles, combattent les « tags ». Néanmoins, les cas où les services de propreté d'une collectivité effacent un graffiti réalisé dans le cadre de la commande publique de la même institution se multiplient. Ces « couacs » sont ainsi révélateurs de la dissociation observable entre les termes employés par les acteurs publics et les formes esthétiques considérées.

[...]

Face à cette dissociation, il arrive donc ponctuellement qu'une même peinture se retrouve dans plusieurs catégories à la fois, jugée par certains comme désirable (politique culturelle) et par d'autres indésirable (politique de propreté) : l'effacement d'un graffiti commandé dans le cadre de la commande publique survient régulièrement. [...]

Malgré l'institutionnalisation récente de la promotion du graffiti comme « art urbain » dans les politiques culturelles, les registres de justification mobilisés pour conduire ces actions puisent dans les objectifs habituellement assignés à d'autres secteurs. L'amélioration du cadre de vie par la commande de fresques est régulièrement invoquée par les élus qui promeuvent le graffiti dans des quartiers populaires. La construction d'une image valorisante des espaces populaires s'appuie alors sur la mise en scène des valeurs de liberté, de rébellion et d'*underground* associées à des graffitis sélectionnés, commandés et cadrés – parallèlement à l'effacement des « autres » graffitis. La promotion culturelle des graffitis dans l'espace public est propice à la diffusion web de photographies colorées, contribuant à renouveler l'image de marque des quartiers populaires et de la ville. Cette diffusion contribue au développement de pratiques touristiques dites « hors des sentiers battus », entre balades urbaines *street art* et création d'ambiances « alternatives » dans lesquelles l'art urbain est aussi le décor d'une transformation des usages commerciaux d'un quartier – et de sa possible gentrification. Enfin, les promotions temporaires d'œuvres d'art urbain se multiplient à la faveur de politiques d'aménagement misant de plus en plus sur l'urbanisme dit « transitoire » ou « temporaire », [...]. Dans ces contextes, l'art urbain devient même parfois l'unique objet du dernier usage des bâtiments voués à la démolition. Entre expositions éphémères et médiatisations d'un projet urbain, ces dispositifs réactualisent le principe de la friche culturelle dans un cadre policé et contrôlé de bout en bout, mettant l'art au service de l'aménagement urbain.

[...]

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 31

À partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

L'Internet : une nouvelle tour de Babel ?

Par Eric GUICHARD, Vérité et mensonge sur l'Internet

In Wieviorka, Michel. *Mensonges et Vérités*. Éditions Sciences Humaines, 2016

Texte tronqué

[...]

L'écriture

Pour Jack Goody, l'écriture est une technologie de l'intellect, qui est de plus réflexive : une technique qui se laisse mettre en perspective, qui devient objet de réflexion. Une autre façon de préciser cette réflexivité consiste à remarquer que nous pouvons expliquer ce qu'est l'écriture avec l'écriture. Une autre technique intellectuelle dispose de cette capacité : le langage. En effet, nous pouvons expliquer ce qu'il produit, ses fonctions avec les mots de la langue, même dans les sociétés sans écriture. Aussi l'écriture sollicite un système de signes bien dosé. Ni panneaux de circulation, avec lesquels nous pouvons faire des rébus, mais pas écrire la phrase « nous sommes des panneaux de circulation », ni totalité des signes, qui intégrerait ces fameux panneaux, les tremblements d'un alcoolique, les taches rouges sur ses mains, etc., et l'alphabet.

L'écriture est en fait une technique qui dysfonctionne : elle traduit mal l'oralité (le langage) et il a fallu 4 500 ans pour socialiser une méthodologie de l'interprétation (Hugues de St Victor) et en tirer profit (Descartes). Les efforts et inventions pour corriger les travers de l'écriture sont définis par David Olson comme la « culture de l'écrit ». Cette culture s'avère déterminante : qui sait écrire sait penser, critiquer, inventer, et aussi imposer ses goûts et valeurs.

L'Internet renouvelle l'écriture, qui devient binaire (combinaison de 0 et de 1) et en réseau. Ces transformations, ajoutées aux réflexions qui les ont générées (en partie liées à l'essor de la physique et de la mathématique) reconfigurent donc une nouvelle culture de l'écrit : la culture numérique. En bref, tout est à refaire : apprendre à manipuler de nouveaux systèmes de signes, à maîtriser les outils qui permettent de les happer par blocs et de les comparer, réinventer les systèmes de correspondances (culturels) entre l'écriture imprimée et l'informatique

(bibliographies, références, etc.), réinventer des normes [...] qui garantissent la compréhension par le plus grand nombre d'un même texte.

[...]

Les atomes de l'écriture

Avant l'Internet, les systèmes qui permettaient d'associer une lettre à une suite de 0 et de 1 (et donc à un nombre) n'étaient pas compatibles dès que l'on s'écartait d'une matrice minimale de 128 signes définie par une correspondance spécifique, nommée l'encodage Ascii. Un « é » écrit avec le système d'exploitation Windows ne donnait pas la même chose sur un Macintosh. Et Unix (l'ancêtre de Linux) développait une troisième norme. À ces normes s'en ajoutaient d'autres, pour les langues européennes autres que le français, pour l'arabe, et pour d'autres langues. Une nette amélioration apparut avec le web, pour les caractères accentués comme pour les sauts de ligne. L'internationalisation de l'informatique favorisa l'essor d'un projet utopique : encoder tous les caractères du monde, tous les signes de toutes les écritures : arabes, chinoises, cyrilliques, etc. [...]

Le principe d'un encodage est assez simple : à chaque nombre, il suffit d'associer un signe. [...]

L'encodage informatique [...] se produit en amont, avant le travail du typographe. Par ailleurs, des symboles qui ne relèvent pas à proprement parler de l'écriture peuvent s'y insérer au fil du temps. Par exemple, le \$, qui n'est pas utilisé pour composer des mots, finit par devenir indispensable aux programmeurs (il définit souvent le statut d'une variable).

L'encodage actuellement privilégié s'appelle UTF-8. Il permet de reproduire facilement un signe en l'appelant par son « numéro » [...]

Ce nouvel encodage est fort utile. Il permet aisément d'écrire en braille, grec, cyrillique, arabe, hébreu, perse, chinois, japonais, etc., et intègre la majorité des symboles mathématiques. [...] Les chiffres romains, comme le VIII apparaissent comme un seul caractère (code 8551). De façon analogue, un « a » entre parenthèses (a) apparaît comme un seul caractère en position 9372. Les autres lettres de l'alphabet suivent. [...] Les symboles des centimètres et kilomètres ont eux aussi droit à leur encodage (13213 et 13214) [...]

La présence des ligatures arabes part d'une bonne idée : certaines lettres n'ont pas toujours la même forme, suivant celles qui la précèdent ou la suivent. [...] Apparaît une longue liste des ligatures triples pour mener à la réduction à un seul caractère de mots ou d'expressions : le nom du dieu des musulmans (Allah, 4 lettres, code 65010), l'adjectif grand (akbar, 65011) [...]. Évidemment, la promesse que tout musulman doit énoncer (la shahada), qui prend une phrase entière (10 mots arabes) s'invite dans cet encodage : elle vaut le caractère 65021. Ce point est problématique. Une fois que nous disposons d'un alphabet, jugeons-nous utile d'avoir un seul caractère pour écrire les trois mots « Liberté, égalité, fraternité » ou le *In God we Trust* des Américains ? Ici apparaît un étrange coup de force religieux dans un univers supposé faciliter l'écriture de tous les signes de toutes les langues. Et il n'aide pas à comprendre ce qu'est une écriture.

Enfin apparaissent des pictogrammes, qui n'ont aucune utilité dans la construction de nos phrases, sauf à construire des rébus : nous voyons proliférer des montres, sabliers, réveils, églises, cornues et parasols, jusqu'au logo d'Apple. Nous pouvons supposer que nos informaticiens avaient de l'humour. Mais là encore, ces « caractères » sont inutiles tant que des glyphes (des polices) n'ont pas été dessinés pour en faire un usage pertinent.

En conclusion, le système d'écriture produit est incompréhensible pour un linguiste ou un typographe et induit en erreur les néophytes en rompant avec la logique combinatoire propre à l'écriture. Il semble obéir à des logiques politiques où les personnes qui se sont invitées pour construire cet encodage ont négocié sa configuration en fonction de leurs intérêts et croyances.

Certes, c'est ainsi que s'élabore dans un espace mondialisé toute norme technique. Mais nous ne pensions pas qu'il pourrait toucher les fondements de l'écriture, même si le gigantesque espace que se sont octroyé les fondateurs de cet encodage permettait d'y emmagasiner tous les signes qui leur passaient par la tête. [...]

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2024

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 32

À partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner, argumenter et **exercer votre esprit critique** sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Mensonges et bobards

Gérard Lenclud, « L'acte de mentir », *Terrain*, 57 | 2011, 4-19.

Texte tronqué

La définition nominale du mensonge ne paraît guère poser problème. [...] Il est commis par tout être donnant délibérément pour vrai à autrui ce qu'il sait être faux. Le mensonge est une altération volontaire de la vérité. Dans son rapport au vrai, un mensonge ne l'est pas à moitié, du moins en théorie. Il semble qu'il en soit un ou qu'il n'en soit pas un. C'est souvent après coup que l'on peut trancher ; le temps confond alors le menteur.

[...]

Un mensonge est d'autant plus réussi qu'il est crédible ; il est rendu d'autant plus crédible que son auteur sait ce que son destinataire est prêt à entendre, ce qu'il souhaite ou aime écouter.

[...]

Rien de plus simple également, à première vue, que le jugement à s'en faire. Le mensonge ne peut qu'être condamné. Il sape les fondements mêmes de la moralité et du droit. [...] Que vaudraient, en effet, engagements, promesses ou contrats dans un univers où le mensonge serait banalisé ? S'il est condamnable, c'est avant tout parce qu'il contrevient au pacte gouvernant l'exercice du langage. Celui qui parle attend que son interlocuteur tienne pour vrai ce qu'il lui dit ; ce dernier attend que soit vrai ce qui lui est dit. La véracité paraît être la condition de coopération appliquée à l'emploi ordinaire du langage, sachant, bien sûr, qu'existent des énoncés dont l'interprétation correcte requiert que les phrases soient prises, disons, au second degré (récits de fiction, plaisanteries, métaphores, ironie, etc.). À quoi bon communiquer si rien ne venait à garantir la présence, au moins régulière, du vrai dans les paroles échangées ? [...] La sagesse populaire, comme la sagesse philosophique, fait la différence entre bobard et mensonge. En vertu de quels critères puisque, dans les deux cas, l'intention de dire le faux est présente ? Elle n'ignore pas non plus que l'envers du vrai, si c'est le faux, n'est pas nécessairement mensonger. Elle admet qu'on peut tout à la fois mentir vrai, mentir en disant le vrai [...] et dire le faux sans mentir « pour de vrai ». Les pieux mensonges,

par exemple, ne sont pas ceux d'un fieffé menteur. Et celui qui jure publiquement « parler vrai » s'attire sur le champ la suspicion [...]

Tous les mensonges ne se valent pas

[...] Tous les mensonges ne sont pas équivalents. C'est sans doute parce que, si toutes les vérités sont bonnes à dire, on estime que certaines doivent être mieux préservées du mensonge que d'autres. [...] Assurément un animal non humain est détenteur d'un instinct moral. Il a été montré, par exemple, que les singes capucins manifestent une aversion spontanée à l'encontre de l'iniquité. Pour autant, ils ne sont pas pourvus d'un sens moral, celui qui entraîne un sujet à évaluer, réflexion faite, ses propres agissements et ceux d'autrui. L'évaluation morale présuppose des critères partagés au moyen desquels arbitrer sur ce qui est bien ou mal [...]. Ce n'est qu'avec suffisamment de langage en commun qu'on peut préciser les motifs pour lesquels un agissement appelle une appréciation positive ou négative et, au-delà des circonstances, livrer les raisons pour lesquelles cette appréciation est fondée. [...] Impossible au statisticien judiciaire de comptabiliser des faits de tromperie volontaire d'autrui sans référence à des valeurs, celles qui en font des délits. [...]

Où situer le bobard ? Pour le dire vite, il appartient à un autre genre que la bêtise [...]. Certes un bobard peut être bête mais dire une bêtise n'a rien à voir avec raconter un bobard. [...] Le bobard relève d'une autre espèce que le mensonge pur et dur. [...]

Le chimpanzé ment-il ?

[...] À supposer que la capacité à mentir fasse défaut à notre plus proche voisin d'espèce, il faudrait en conclure que le mensonge [...] est le propre de l'homme. La condition non linguistique de l'expression d'un mensonge est la détention pleine et entière d'une théorie de l'esprit. En effet, l'acte de mentir consiste en l'introduction volontaire de croyances fausses, et sues être fausses, dans la tête d'autrui à la place de celles qui y figurent ou y figureraient ; qui plus est, il demande, pour être fructueux, que son auteur trompe autrui à propos de ses intentions.

[...]

De très nombreuses expériences ont démontré l'incapacité du chimpanzé à discriminer chez son vis-à-vis des actions intentionnelles et non intentionnelles. Il ne commue pas autrui en être intentionnel. Il ne saurait donc nourrir l'intention de faire naître chez autrui des intentions. C'est pourquoi, en liberté, la coopération entre chimpanzés [...] prend la forme d'une juxtaposition de conduites et non d'une collaboration par coordination des intentions. Ils font des choses en même temps ; ils ne font pas les choses « ensemble » (Michael Tomasello). Chacun exécute sa partition ; elles ne sont pas orchestrées d'un commun accord, par fusion des registres. Or, mentir exige de considérer autrui comme un être intentionnel, accueillant dans son for intérieur les croyances fausses qu'on veut lui faire avaler.

[...]

Tournons-nous un instant vers l'enfant humain. Un nourrisson en très bas âge pleure ; son pleur est un phénomène biologique, commandé par le cerveau limbique. On a remarqué toutefois qu'assez tôt, le bébé pleure plus fort lorsque sa mère est dans les parages. Premier soliloque : « Si je pleure très fort, elle va croire qu'il m'arrive quelque chose et elle va tout de suite se pencher sur moi. » Second soliloque : « À chaque fois que je pleure fort, elle arrive. » Ment-il ? On sait que le savoir-mentir se développe. [...] Pierre Janet, fondateur de la psychologie clinique en France, considérait que « l'apparition du mensonge est le signe d'un développement mental important et devient l'origine d'une foule de phénomènes supérieurs ». À l'échelle du vivant, il est un haut fait, réservé au genre humain. [...]