

16°Z
36109

fac.
éducation

ANNICK BOUILLAGUET

LA
DIDACTIQUE
À L'
ORAL
DU
CAPES
DE LETTRES MODERNES

NATHAN
UNIVERSITÉ

173.0337

820

NE

Collection créée par Henri Mitterand

Série « éducation »

Annick Bouillaguet

*Agrégée de lettres modernes
Maître de conférences à l'université de Reims
Directeur d'études à l'IUFM*

La didactique à l'oral du CAPES de lettres modernes

L'épreuve sur dossier (CAPES externe)
L'épreuve professionnelle (CAPES interne)

16° z

36109

NATHAN



Remerciements

Nos remerciements vont à nos étudiants, collègues et amis qui nous ont apporté leur aide, notamment à Mesdames et Messieurs Marcelle Bilon, Myriam Boucharenc, Laurent Fourcaut, Marie-Catherine Gouézec, Marie-Noëlle Gougay, Jacques de Lajudie, Alain Pagès, Lucile Perrot, Gabrielle Pradalès, André Robert, Gilbert Schnee et Philippe Teissier.

DANS LA MÊME COLLECTION :

Quelques titres :

Les Études littéraires. Méthodes et perspectives
par J. Rohou

La Didactique du français
par G. Guillo, A. Couprie

La Poétique des textes
par J. Milly

Éléments de rhétorique classique
par M. Patillon

Précis d'analyse littéraire
par M. Patillon

Les Textes : types et prototypes
par J.-M. Adam

Le Texte narratif
par J.-M. Adam

Le Texte descriptif
par J.-M. Adam

La Périphérie du texte
par P. Lane

Littérature : textes théoriques et critiques
par N. Toursel et J. Vassevière



« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.

Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération.

En, dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite ».



Avant-propos

L'épreuve sur dossier

Le CAPES s'est enrichi d'une nouvelle épreuve, commune à toutes les disciplines. Instituée en 1991 pour la session de 1992 du CAPES externe, elle s'appelait alors *épreuve professionnelle*. Elle s'est étendue au CAPES interne dès la session de 1993, sous la même dénomination et sous une forme très voisine : épreuve orale d'admission, elle porte sur une question d'ordre didactique comportant deux options. La première consiste dans un exposé relatif à une séquence observée ou réalisée en classe et résumée dans une note de synthèse. La seconde, examen critique d'un dossier de nature didactique remis par le jury.

C'est sous cette deuxième forme que se présente désormais l'*épreuve sur dossier* du CAPES externe, qui s'est substituée à l'ancienne épreuve professionnelle. Des deux options que celle-ci proposait aux candidats, la nouvelle épreuve sur dossier n'a en effet conservé que la seconde. On peut considérer à présent que l'épreuve didactique des CAPES de lettres consiste dans l'étude d'un dossier remis par le jury. Le concours interne continue d'offrir une possibilité, désormais supprimée au concours externe : celle d'un exposé construit à partir d'une observation ou d'une pratique personnelle.

L'ouvrage que voici se présente comme un guide pour ces deux épreuves, historiquement liées, des CAPES de lettres modernes. Une partie est consacrée au concours externe et l'autre, au concours interne. Les candidats au CAPES interne trouveront dans la première des exemples de sujets transposables pour eux à condition de prévoir, en supplément, l'utilisation qu'ils feraient, dans leurs classes, du dossier proposé par le jury. Les candidats au CAPES externe trouveront de la même façon dans la deuxième partie des exemples de sujets dits d'option II, proches de ceux que l'on pourrait leur proposer, à condition d'en négliger l'aspect de mise en pratique — ou d'en réduire la portée.

Nous espérons ainsi clarifier dans l'esprit des candidats aux CAPES externe et interne de lettres modernes une épreuve qui, en dépit de sa création récente, a déjà quelque peu évolué. Sous ces transformations, on décèle des parentés qui s'expliquent par une filiation continue et manifestent une cohérence rassurante, sur laquelle insiste cet ouvrage.

Première partie

Définition de l'épreuve

L'épreuve sur dossier du CAPES externe

1. Les textes réglementaires

1.1. Nature et objet

« Les contenus de l'enseignement des lettres que le candidat doit maîtriser portent sur le pratique raisonnée de la langue à l'écrit et à l'oral, sur la lecture et l'étude de textes divers, sur l'analyse de l'image fixe ou mobile, sur l'initiation aux langages audiovisuels, sur l'appropriation de méthodes de pensée et de travail, le travail réalisé, par des exercices appropriés, à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. A cet égard, les programmes du collège et du lycée indiquent plus particulièrement, en particulier pour les disciplines linguistiques et littéraires, les notions à faire découvrir ou à faire approfondir, les œuvres dont l'étude est recommandée, les activités et les exercices à faire pratiquer aux différents niveaux de cursus scolaires. Ils indiquent la présentation aux épreuves du brevet et du baccalauréat, œuvres dont le candidat ne doit pas ignorer les modalités. »

1.2. Objectifs

« Les finalités de l'enseignement des lettres au lycée et au collège au candidat de réfléchir concernant les grandes orientations issues par les instances officielles. Elles sont concrétisées par les dispositifs de fin de cycle au collège (cycle d'observation scientifique, cycle d'orientation quadripartite) et par ceux des classes de seconde, première et terminale. Ces dispositifs sont à relier aux programmes adaptés concernant les différents courants de la classe de lettres et plus particulièrement dans le projet pédagogique dans lequel le candidat est intervenu et la progression adoptée par le professeur qui lui rendra sa réponse. »

1950

L'épreuve sur dossier
de CAPES externe

Définition de l'épreuve

L'épreuve sur dossier est une épreuve d'admission. Elle a été créée au BOEN n° 30 du 16 septembre 1993.

1. Les textes réglementaires

1.1. Nature et enjeux

« *Les contenus* de l'enseignement des lettres que le candidat doit connaître portent sur la pratique raisonnée de la langue à l'écrit et à l'oral, sur la lecture et l'étude de textes de types divers, sur l'analyse de l'image fixe ou mobile, sur l'initiation aux langues anciennes, sur l'apprentissage de méthodes de pensée et de travail. Ils donnent matière, par des exercices appropriés, à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. À cet égard, *les programmes* du collège et du lycée indiquent plus précisément, en particulier pour les domaines linguistiques et littéraires, les notions à faire découvrir ou à faire approfondir, les œuvres dont l'étude est recommandée, les activités et les exercices à faire pratiquer aux différentes étapes du cursus scolaire. Ils incluent la préparation aux épreuves du brevet et du baccalauréat, examens dont le candidat ne doit pas ignorer les modalités. »

1.2. Objectifs

« *Les finalités* de l'enseignement des lettres auxquelles il est demandé au candidat de réfléchir comportent les grandes orientations fixées par les instructions officielles. Elles sont concrétisées par les objectifs de fin de cycle au collège (cycle d'observation sixième/cinquième, cycle d'orientation quatrième/troisième) et par ceux des classes de seconde, première et terminale. Ces objectifs sont à connaître. Leur prise en compte commande les activités courantes de la classe de lettres et donnent sens au projet pédagogique dans lequel s'inscrivent ces activités selon la progression adoptée par le professeur qui les organise en séquences.

L'évolution de la discipline est à percevoir dans la mise en œuvre de méthodes et de démarches qui, recommandées par les instructions, notamment pour l'étude de la langue et pour celle des textes, caractérisent actuellement l'enseignement du professeur de lettres dans sa visée didactique. Le candidat doit en prendre une première connaissance. Cette évolution se traduit également par l'ouverture vers les modes contemporains de communication. Elle entre dans le cadre de la récente rénovation pédagogique du lycée. Elle est liée à l'apport de la recherche universitaire dont il convient de ne pas ignorer les acquis, par exemple en matière de linguistique, de stylistique, de narratologie et de critique littéraire.

Les relations qu'entretient l'enseignement des lettres avec les autres disciplines offrent, sur le plan de l'expression de la pensée et sur celui de la culture, des perspectives de rapprochement et de collaboration dont le candidat est invité à prendre conscience, qu'il s'agisse notamment de la possibilité de travaux conduits en commun avec les enseignements artistiques, l'histoire, les langues vivantes ou les disciplines scientifiques. »

1.3. Modalités

1) *Le dossier* proposé par le jury est composé d'un ou de plusieurs documents liés à l'enseignement des lettres dans les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique, à l'exception des classes post-baccalauréat et des lycées professionnels. Ces documents peuvent être des textes réglementaires, des extraits de manuels, des extraits de cahiers de textes, des schémas de séquences d'enseignement, des listes de baccalauréat, des sujets d'examens, des textes relatifs à l'enseignement du français. Les dossiers ne comportent pas de travaux d'élèves. Ils offrent une unité thématique et se rattachent à une problématique d'enseignement.

2) Le dossier est remis au candidat accompagné d'un *libellé de sujet*. Ce libellé invite à examiner le dossier, à analyser les principes d'élaboration du ou des documents, à comparer éventuellement les démarches et les objectifs qui les caractérisent. Il peut attirer l'attention du candidat sur un aspect important à prendre en compte dans le traitement des documents ou sur un problème d'enseignement en rapport avec la partie de programme concernée.

3) Pendant *la préparation*, le candidat peut consulter les dictionnaires Robert 1 (dictionnaire de langue) et Robert 2 (dictionnaire des noms propres). Il ne dispose pas du texte des instructions, en dehors des extraits que le dossier contient éventuellement. Il n'est pas autorisé à apporter de documents personnels.

4) *L'exposé*, centré sur l'examen précis du dossier, demande à être construit et argumenté. Il ne doit pas être un simple prétexte au développement de considérations générales. Il prend en compte la spécificité des documents pour nourrir la réflexion dans la perspective ouverte par le libellé du sujet. Le candidat est libre de choisir le plan qui lui paraît le plus efficace.

5) Lors de *l'entretien*, le jury pose des questions pour vérifier si le candidat peut justifier l'orientation de sa réflexion et le choix de ses analyses, préciser, compléter, nuancer son propos sur certains points de son exposé, aborder des aspects du sujet qui auraient été omis. Il contrôle l'emploi que le candidat fait des ter-

mes spécialisés en usage dans les instructions. Il vérifie à l'occasion ses connaissances sur des points du programme abordés dans les documents (notions grammaticales, lexique de l'analyse des textes, genre et sujet des œuvres, contexte littéraire et historique). Enfin, le jury cherche à apprécier dans quelle mesure le candidat est capable d'étendre la portée de ses observations en les situant dans le cadre d'une réflexion plus large sur les contenus, sur les programmes, sur les enjeux de l'enseignement des lettres. »

1.4. Évaluation

« L'évaluation des candidats se réfère à quatre critères principaux :

- la pertinence de l'analyse du dossier (précision et justesse de l'observation, diversité des points de vue, aptitude à dégager l'essentiel, à mettre en relation les éléments significatifs, à faire apparaître les objectifs et les démarches implicites) ;

- la vigueur et la cohérence de la réflexion (netteté et solidité de l'exposé, aptitude à poser les termes d'une problématique, à dominer les principes et les concepts mis en jeu, à construire une synthèse, à ouvrir des perspectives) ;

- la précision et la richesse de l'information (connaissances disciplinaires, connaissances sur les contenus d'enseignement et sur les programmes, maîtrise d'une terminologie exacte, culture générale) ;

- la qualité de la communication orale (clarté et correction de l'expression, force et agrément du propos, aptitude à l'écoute et au dialogue, facultés de présence et de conviction).

Dans l'ensemble, le jury cherche à déceler, notamment à travers la curiosité intellectuelle et culturelle que manifestent les candidats pour l'enseignement de la discipline, les prémices de la réussite dans le rôle du professeur certifié de lettres. »

2. Commentaire

L'épreuve sur dossier repose donc sur un programme en quatre points, concernant l'étude de la langue, la lecture sous toutes ses formes, l'image et les méthodes de pensée et de travail. Si ce programme peut paraître considérable, il faut bien voir qu'il se trouve circonscrit avec précision dans les *Instructions officielles* regroupées à l'intérieur des brochures en vente dans les centres départementaux de documentation pédagogique (CDDP), régionaux (CRDP) ou bien encore au CNDP, centre national situé à Paris, 13, rue du Four.

Les étudiants devront s'appropriier, tout au long de l'année, le contenu de ces brochures, dont l'une est consacrée au collège et l'autre au lycée. Il leur faudra aussi prendre connaissance de celles dont ils trouveront la liste en tête de la bibliographie sur laquelle se clôt cet ouvrage, et notamment de celle, très importante dans la perspective du concours, qui régit les exercices du baccalauréat.

Chacun des quatre points au programme est illustré au troisième chapitre. Plutôt que de reprendre l'ordre dans lequel les présente le texte officiel — pratique raisonnée de la langue à l'écrit et à l'oral, lecture et étude des textes de types divers, analyse de l'image fixe ou mobile, apprentissage des méthodes de pensée et de travail — ce chapitre hiérarchise ces rubriques en fonction de l'importance que leur donne la pratique enseignante dans les classes. Les sujets proposés au concours reflètent habituellement, dans leur répartition, ces proportions. C'est pourquoi le troisième chapitre s'ouvre sur la lecture et l'étude des textes, suivie de la pratique de la langue, puis des méthodes de pensée et enfin de l'analyse de l'image.

L'illustration de ces divers points du programme consiste dans la présentation d'un dossier accompagné d'un sujet et suivi de quelques suggestions pour son traitement. Le glossaire et la bibliographie, quant à eux, font référence à des éléments de ce programme, sous la forme de suggestions didactiques et pédagogiques dans le premier cas, et de références souvent plus théoriques dans le second. On pourra, par exemple, se préparer à la question concernant l'étude de textes de types divers par la lecture du livre de J.-M. Adam intitulé *Les textes ; types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*.

La distinction que fait le texte officiel entre les *finalités* et les *objectifs* demande peut-être quelques explications. On les trouvera au deuxième chapitre. Les critères d'évaluation seront détaillés dans le quatrième, qui traite de la méthodologie.

3. Quel langage employer ?

Les candidats sont évalués, entre autres critères, sur la maîtrise d'une terminologie exacte. Le glossaire proposé à la fin de cet ouvrage récapitule un certain nombre de mots dont la plupart figurent aux pages 74 et suivantes de la brochure où sont publiées les *Instructions officielles* du collège. Le vocabulaire en usage est en effet fourni par les textes réglementaires, notamment cet index, et par la *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré*, qui sert de référence de la sixième à la terminale. On y trouve des définitions et des exemples issus de la grammaire traditionnelle et d'autres, plus modernes, dans leur emploi tout au moins. Pour de plus amples précisions, on pourra se reporter à une grammaire de référence, celle de Wagner et Pinchon par exemple (*Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, éd. revue, 1991).

La brochure du collège donne une liste des termes que les élèves doivent connaître pour pratiquer l'analyse des textes. Voici l'extrait qui les indique :

« 4.2 Lexique de l'analyse des textes

Les élèves de troisième, pour mener à bien l'étude des textes, doivent disposer d'outils d'analyse appropriés. Aussi convient-il qu'ils connaissent le sens de la plupart des termes suivants et qu'ils apprennent à s'en servir.

Dans cette liste sont reprises, signalées par un astérisque, toutes les notions qui se trouvent mentionnées dans les programmes et dans les compléments. D'autres, fort utiles, s'y ajoutent. Dans les deux cas, l'étude en est faite à l'occasion des lectures mais ne donne pas lieu à un cours spécifique.

Figures de style : allégorie, antithèse, apostrophe, asyndète, comparaison*, euphémisme, gradation, hyperbole*, ironie, litote*, métaphore*, métonymie*, périphrase*, symbole.

Catégories linguistiques : champ lexical*, champ sémantique* ; discours* et récit* ; locuteur et destinataire* ; registre*.

Lexique d'analyse des textes poétiques : accent*, rythme*, mètre*, coupe*, césure ; rime*, assonance*, allitération*, rejet, enjambement ; strophe*, refrain*, sonnet*.

Lexique de l'analyse des textes narratifs : histoire, récit*, temps de l'histoire, temps du récit ; narrateur*, héros ; points de vue, séquence, ellipse*.

Lexique de l'analyse des textes dramatiques : acteur, personnage* ; exposition, nœud, péripétie, dénouement ; tirade, réplique, monologue, aparté, quiproquo.

Catégories esthétiques : fantastique, merveilleux ; épique*, lyrique* ; comique, tragique. »¹

Définissons sans plus tarder deux mots importants qui ont déjà été utilisés et reviendront fréquemment dans cet ouvrage : « didactique » et « pédagogie ». Un large accord s'est établi autour de la distinction suivante : la didactique se situe du côté du professeur (de l'enseignement) ; la pédagogie est, elle, tournée vers l'élève (l'apprentissage). La didactique réfléchit sur les « savoirs savants » à l'intérieur desquels elle opère des choix, et les transpose pour les rendre communicables, transmissibles aux élèves. Elle en constitue une manière de vulgarisation. La pédagogie, elle, organise ces nouveaux savoirs (qui deviendront des savoirs enseignés) selon des méthodes et des techniques qui vont permettre de réaliser la transmission.

1. Français, langues anciennes, classes des collèges, 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions, 1990 (Centre National de Documentation Pédagogique). Voir, au début de la bibliographie, la liste des brochures regroupant les textes officiels.

1.1.1. Les bases de l'analyse de la langue

Les bases de l'analyse de la langue sont constituées par les notions de morphème, de mot, de syntagme, de phrase, de paragraphe, de texte, de discours.

Le mot est l'unité minimale de la langue qui a un sens et qui est susceptible d'être isolé. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le syntagme est une suite de mots qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

La phrase est une suite de syntagmes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Elle est formée de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le paragraphe est une suite de phrases qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le texte est une suite de paragraphes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

1.1.2. Les bases de l'analyse de la langue

Les bases de l'analyse de la langue sont constituées par les notions de morphème, de mot, de syntagme, de phrase, de paragraphe, de texte, de discours.

Le mot est l'unité minimale de la langue qui a un sens et qui est susceptible d'être isolé. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le syntagme est une suite de mots qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

La phrase est une suite de syntagmes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Elle est formée de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le paragraphe est une suite de phrases qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le texte est une suite de paragraphes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Le discours est une suite de textes qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolés. Il est formé de morphèmes, c'est-à-dire de parties qui ont un sens et qui sont susceptibles d'être isolées.

Du bon usage du stage de sensibilisation

Les étudiants inscrits dans les IUFM bénéficient d'un stage organisé à leur intention. Ils découvrent ainsi la réalité dans laquelle s'inscrira le dossier qui leur sera soumis au moment de l'épreuve. L'objectif de ce chapitre est :

- de définir l'objet de l'observation à laquelle ils se livrent au cours de ce stage ;
- la situation d'enseignement qui constituera la base concrète de leur exposé ;
- d'analyser l'acte même d'observation ;
- de mettre en place les notions qui constituent un savoir préalable à l'observation : objectif, séquence, méthode, technique ;
- de préciser le rôle du conseiller pédagogique.

1. Qu'observe-t-on ?

La première réflexion à conduire porte sur les situations d'enseignement dont le contenu est celui d'une séance de classe ou d'une séquence, c'est-à-dire une suite de séances organisées autour d'un objectif commun. Un certain nombre de didacticiens se sont intéressés à ces situations. André Petitjean (université de Metz) les considère du point de vue de l'apprentissage et propose comme exemples des activités portant sur la langue orale (mettant en évidence la spécificité du code) ; sur la grammaire (qu'il s'agisse de grammaire de phrase : morpho-syntaxe, lexique, ou de grammaire de texte : la cohésion textuelle à l'écrit) ; ou sur l'orthographe (les rapports entre la phonie et la graphie, l'étude du pluri-système de l'orthographe, celle de la ponctuation).

Bernard Schneuwly (université de Genève)¹ envisage lui aussi des situations de lecture, dans des termes très semblables. Il ne les dissocie pas des

1. A. Petitjean, « Formation initiale : l'exemple du C.A.P.E.S. de Lettres Modernes », *Pratiques* n° 71, sept. 1991 et B. Schneuwly, « Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui ? », *D.F.L.M., La Lettre de l'Association de la D.F.L.M.*, n° 8, 1991.

situations d'écriture. C'est sur les bases d'une pragmatique à la fois élargie et simplifiée à des fins didactiques qu'il invite à formuler les consignes qui, pour les élèves, définiront les situations d'enseignement/apprentissage (le titre de l'article indique que, pas plus que les situations de lecture/écriture, les deux conceptions de la situation ne doivent être dissociées). Elles guident fermement les élèves dans la production de textes relevant de types précisément définis : narration fictive, faits divers, récit autobiographique ou historique, conte. Elles invitent à prendre en compte le destinataire dans ses particularités.

La formulation de ces consignes permet à la fois d'éviter le caractère artificiel de situations par trop scolaires ainsi que des représentations erronées des textes attendus ; elles fournissent par ailleurs aux élèves des matériaux précieux pour leurs rédactions, et aux futurs enseignants les moyens d'envisager une situation dans toute sa dimension sociale.

Si l'on envisage la situation à observer d'une manière plus thématique, on pourra se référer aux propositions élaborées par la commission des lettres de l'IUFM de Reims. Voici quelques exemples qui peuvent constituer des situations (séances ou séquences) observables ou bien des rubriques sous lesquelles les regrouper :

- Situations de lecture :
 - reconnaissance des différents types de textes ;
 - jeux et exercices de lecture.
- Situations d'écrit :
 - qu'est-ce que le français écrit ? (les niveaux de langue) ;
 - programmation (planification) de la production d'écrit ;
 - aide à l'écriture : grilles, grammaire, reconstitution de texte, réécriture ;
 - écrire pour qui ? pour quoi ? motivation et devenir de l'écrit ;
 - dire, lire, écrire la poésie.

2. Comment observe-t-on ?

Observer s'apprend. Nombreux sont les chercheurs qui ont réfléchi aux raisons que l'on peut avoir d'observer ainsi qu'à la manière de le faire. De cette réflexion, on peut extraire quelques pistes, balisées à la fois par des études menées en sciences de l'éducation et l'expérience de la formation des enseignants : une réflexion sur les conditions de l'observation, sur les objectifs, les méthodes et les techniques d'enseignement.

Des travaux comme ceux dont rend compte un article de A. Léon² (dont la date, 1975, montre que la réflexion n'est pas nouvelle) font apparaître — le titre de l'article le premier — l'objectif qu'ils poursuivent : faire un

2. A. Léon, « Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyens de diagnostic ou instruments de formation des maîtres ? », *Revue française de Pédagogie*, n° 30, 1975.

état des lieux, mais aussi former les (futurs) enseignants. En apprenant à observer en effet, les candidats au concours font plus que s'informer : ils développent des comportements qui sont à la fois des produits et des facteurs d'apprentissage.

Avant d'entreprendre l'étude des notions-clés préalables à toute observation, il y a lieu de poser les conditions dans lesquelles celle-ci pourra s'accomplir efficacement. C'est ce que nous allons tenter de faire à la suite de Patrice Pelpel³, qui définit le concept même d'observation. Alors que *voir* implique uniquement une perception et *regarder*, déjà une direction de l'attention, *observer* suppose chez le sujet une intention particulière ainsi que la reconnaissance d'un objet lui aussi particulier. L'observation, comme la lecture, procède par inférences et vérification des hypothèses, qu'elle confirme ou infirme. À ce titre, elle ressortit à l'expérimentation. Le sujet, ainsi rendu actif, reproduit la situation d'enseignement devenue pour lui situation d'apprentissage. Il se trouve dans une position assez proche de celle qu'occupe l'enfant au début de sa vie, dont les conduites se créent à patir du mimétisme. Mais contrairement à lui, il se livre à une reproduction très largement consciente du comportement d'autrui. L'imitation conscientisée relève d'une démarche volontariste. Elle n'en reste pas moins imitation.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit. Le futur professeur est, lors de son stage, confronté à un modèle auquel son statut de novice le pousse à s'identifier. Il constitue, ce faisant, une réserve d'informations qui détermineront en partie, par la suite, son comportement. L'application pratique de certains éléments observés, telle que le stage de sensibilisation peut la permettre, renforce le processus d'apprentissage par l'imitation et permet à l'étudiant d'analyser des situations auxquelles renvoient, concrètement, les dossiers élaborés par le jury.

Une question se pose — et sans doute est-elle venue à l'esprit du lecteur sous la forme d'une objection — relative à la valeur d'un apprentissage qui pourrait paraître fondé sur la seule reproduction. Le stage ne doit pas être ainsi compris : il s'agit moins en définitive de calquer des comportements — même si l'imitation peut constituer une première phase de l'appropriation — que de les assimiler pour pouvoir ensuite les adapter à des situations nécessairement nouvelles, car les conditions de l'enseignement sont si mouvantes que la répétition à l'identique est impossible. Voilà donc notre stagiaire garanti contre le risque d'un comportement figé. Il l'est tout autant par le fait que, ici comme ailleurs, l'identité du sujet se construit dans son originalité par la diversité des modèles d'identification qu'il rencontre au cours de son histoire.

L'étudiant sera attentif au cadre et aux conditions dans lesquelles se déroule son observation elle-même. La situation d'enseignement s'inscrit en

3. P. Pelpel, *Les Stages de formation*, Bordas, 1989.

effet dans le contexte dans lequel vivent professeurs et élèves, défini par les textes officiels qui régissent l'institution scolaire, ses objectifs, ses programmes, les catégories d'établissements qui la constituent, leur environnement géographique, leurs caractéristiques, créatrices du climat qui y règne. Plus matériellement, les conditions (comme l'objet) de l'observation ont à voir avec la disposition architecturale des lieux ou l'effectif. Le BO n° 32 du 30 septembre 1993 précise en effet que l'objectif du stage de sensibilisation est de fournir au futur enseignant « l'occasion d'appréhender [...] la réalité [...] d'un établissement scolaire dans toutes les dimensions qui sont les siennes, pédagogique, administrative, sociale et culturelle. »

Les conditions propres aux situations observées tiennent par ailleurs au niveau de la leçon et à la nature des activités qu'elle met en œuvre. Ce sont elles qui déterminent les interventions du professeur, à la fois liées à l'objectif qu'il poursuit, et aux méthodes et techniques qu'il choisit pour l'atteindre : autant de concepts-clés sur lesquels il faudra revenir car, faute de pouvoir les distinguer et en mesurer la portée, l'étudiant se placerait dans une situation qui rendrait impossible toute observation : la première condition d'un travail efficace est en effet la maîtrise de ces notions.

La seconde condition d'une observation fructueuse est l'attention portée aux réactions que les interventions du professeur provoquent chez les élèves. Elles tiennent avant tout aux conditions de la communication qui s'est préalablement établie, comme le fait remarquer Marcel Postic⁴. Il donne l'exemple d'un professeur de Lettres qui, n'obtenant que des réponses confuses à la question qu'il vient de poser, la formule à nouveau et, devant le mutisme des élèves, profère une menace : l'intervention suivante en sera, dit l'auteur, marquée à la fois pour les élèves et pour le professeur. Le climat qui s'établit ainsi pèse beaucoup plus sur la conduite de la classe que ne l'imagine l'étudiant non averti. C'est dire aussi que les forces à l'œuvre dans le groupe que constituent le professeur et les élèves ne sont pas toujours identifiables, même par l'observateur rendu attentif à ces questions : elles entraînent des réactions dont l'origine, parfois ancienne, lui échappe.

Les conditions de l'observation seront d'autant meilleures que l'étudiant saura mieux en délimiter le champ. Le néophyte peut n'être pas conscient de l'intérêt que présente l'étude du comportement des élèves : il ne minimisera pas celui qu'offrent les interventions du professeur. La recherche actuelle la limite au domaine de la communication : les actes par lesquels l'enseignant l'établit, la dirige, la refuse éventuellement, bref, le facteur que Jakobson appelle le contact. Faut-il pour autant réduire la pédagogie à la fonction phatique ? La perspective retenue en sciences de l'éducation est trop restreinte, et les modalités de l'épreuve imposent que l'on s'attache aux contenus avant tout.

4. M. Postic, *Observation et Formation des enseignants*, Paris, PUF, 3^e éd., 1989.

Les chercheurs ont tout de même le mérite d'inviter à mettre l'accent sur des points qui ont été trop longtemps négligés et auxquels une observation qui se veut aussi riche que possible doit s'intéresser. Ils affirment donc généralement que l'acte pédagogique est éminemment observable, qui consiste, selon Postic, dans toute intervention de l'enseignant, qu'elle soit verbale ou non, visant, au-delà de la description qui vient d'en être donnée, à obtenir chez les élèves une modification de leur attitude. Ce qui peut concerner, ajoutons-le, celles qu'ils ont face au savoir, leurs représentations.

Une succession d'actes du professeur et de réactions d'élèves forme un ensemble qui peut consister dans une question visant à vérifier, chez l'élève, des connaissances, dans une éventuelle rectification de la réponse et dans la formulation d'un jugement. Ces ensembles constituent une suite orientée vers l'objectif que s'est fixé l'enseignant : ce qu'on appelle une « séquence pédagogique », qui s'inscrit à l'intérieur d'une situation d'enseignement, celle-ci servant de cadre à celle-là. On notera dès à présent que la « séquence pédagogique » ne doit pas être confondue avec la « séquence d'enseignement », déjà définie comme un ensemble de séances.

L'acte pédagogique, même non verbal, entre ainsi dans le champ de l'observation. Ce peut être le geste ou la mimique, équivalant à une question, par lesquels le professeur invite l'élève à s'exprimer, à continuer de le faire ou au contraire à s'arrêter. Les postures y contribuent et les uns ou les autres interviennent seuls ou dans un processus de renforcement. Ils jouent leur rôle dans l'apprentissage et le climat de la classe, de façon positive quand ils favorisent l'expression, de façon négative lorsqu'ils l'inhibent en tant que générateurs d'angoisse.

Des observations menées sur des actes pédagogiques, dans des conditions scientifiques d'expérimentation (enregistrement non sélectif puis répertoire typologique) ont montré que ces derniers sont relatifs à une situation dépendant en partie des réactions des élèves et que, par ailleurs, un même acte peut répondre à des intentions variées chez le professeur. Or il est souhaitable que les élèves cherchent à les saisir (mieux, à devancer son action) : faute de quoi ils perdent le sens. La compréhension des événements qui se produisent dans une situation d'enseignement et qui la font évoluer gouverne plus largement l'intelligence elle-même de cette situation.

L'observation d'une situation d'enseignement passe donc d'abord par celle des personnes qui la font vivre. Le stagiaire observe les rapports qui s'établissent entre le professeur et les élèves. Or sa présence dans la classe le fait entrer dans une relation qui devient triangulaire (professeur-élèves, professeur-stagiaire, stagiaire-élèves). Celle qu'il entretient avec son conseiller pédagogique est capitale. Elle s'élabore à la faveur du stage.

L'entretien qui suit le cours permet au conseiller pédagogique d'expliquer ses choix : sujet de la leçon, sélection des savoirs, mise en place des modalités, raison d'être de la méthode employée, type d'exercice retenu, toutes

fac.

Les CAPES, externes et internes, se sont dotés à l'oral d'**une épreuve didactique**. Dite *sur dossier* au CAPES externe et *professionnelle* au CAPES interne, elle constitue pour ce concours la seule épreuve d'admission. Dans l'un et l'autre cas il s'agit, pour le candidat, de traiter un sujet accompagnant un dossier fourni par le jury, comprenant des documents de nature didactique. Le concours interne, lui, offre une seconde possibilité, qui consiste à présenter ses propres observations ou réalisations.

Cet ouvrage se présente comme un guide de ces épreuves telles qu'elles ont été définies pour les Lettres. Il s'adresse aussi bien aux futurs enseignants qu'à ceux qui sont déjà en poste. Il comporte des indications d'ordre pratique et méthodologique, qu'il tente de situer dans la perspective d'une réflexion sur les buts et les moyens de l'enseignement des Lettres.

Agrégée de lettres modernes, **Annick Bouillaguet** est maître de conférences à l'université de Reims et directeur d'études à l'IUFM. Chercheur à l'Institut des textes et manuscrits modernes (équipe Proust), elle a publié récemment *Marcel Proust, le jeu inter-textuel* (Librairie Nizet), *Proust* (Editions Albin Michel) ainsi que *Marcel Proust - Bilan critique* et une étude d'*A l'ombre des jeunes filles en fleurs* (Editions Nathan).

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE



3 7502 00013642 6



9 782091 906133



Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en vertu d'une licence confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

