

LA PRÉPARATION AU CONCOURS DANS LES MANUELS ET LES ANNALES

Bernard BLED, IUFM de Caen - INRP

OUVRAGES RECENSÉS :

- HUI J. (1994) : *Le français au concours de Professeur des Écoles*. A. Colin (**HIU**)
- ARMOGATHE D. et VARGAS C. (1995) : *Le Français au Concours du Professorat des Écoles*. Dunod (**ARM**)
- Collectif (1996) : *Concours Externe de Professeur des Écoles*. Session 1996. Vuibert (**VUI**)
- KERLOC'H J.-P. (1996) : *Concours Externe de Professeur des Écoles. Français*. Sujets de la session 96. CDDP de l'Aude (**KER**)
- MECHOULAM G., DELAFONT A., MAS P, CALAME-GIPPET F. (1997) : *L'épreuve de français - Le Feuilleté de Texte*. Editions du temps (**MEC**)
- RISPAIL M. (1997) : *Français. Préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles*. Ellipses (**RIS**)

Les auteurs et les éditeurs de ces six ouvrages désignent tous comme destinataires privilégiés les candidats au CAPE, que ces étudiants préparent le concours seuls ou à l'IUFM. C'est ce qui justifie leur regroupement ici. Leurs options sont néanmoins très différentes.

Seuls, RIS et MEC ne sont pas du type « **annales** ». RIS est un manuel en bonne et due forme, un cours de préparation (« sérieuse ») à l'épreuve de français. MEC se donne comme « une gourmandise intellectuelle pour mettre en bouche » ; il ne propose « ni une liste de sujets corrigés ni un cours » ; les six articles qui constituent cet ouvrage présentent cependant « chaque fois que nécessaire » des « analyses » d'épreuves de concours.

Le plus grand nombre de ces ouvrages conserve donc l'aspect d'annales des concours précédents : des sujets corrigés. En réalité, seuls VUI (conformément à la tradition éditoriale de la maison Vuibert) et KER s'en tiennent rigoureusement à ce projet : liste de sujets donnés à la dernière session et rédaction de corrigés par des experts travaillant en temps non limité. En dehors de la réponse à la question de langue qu'il amplifie parfois - cela peut dans certains cas faciliter la rédaction -, KER se contraint à donner une « assez fidèle représentation de ce qu'on peut attendre d'un bon candidat » ; d'où des corrigés qui sont souvent plus brefs mais moins concis et moins élaborés que dans VUI. Les deux autres ouvrages (ARM et HIU)

- dissocient les différentes parties de l'épreuve
- font un choix parmi les sujets des années précédentes (y compris avant la modification des textes réglementaires de 1994, ce qui ne contribue pas à clarifier la question portant sur les « faits de langue »)

- ajoutent des commentaires, des conseils, avant de passer aux corrigés des sujets de concours ou / et en marge de ces corrigés ;
- traitent aussi des épreuves « inédites », « proposées par les auteurs » et même des sujets du CNED (HIU) ; dans ARM, un seul sujet est authentifié par une note ; on doit donc supposer que les autres ont été construits par les auteurs. Bien qu'il conserve globalement l'apparence d'annales, cet ouvrage est celui qui, parmi les six, réfère le moins à des sujets effectivement proposés. Les auteurs parviennent ainsi à éviter des redites et à établir une plus grande cohérence entre les informations théoriques ou les conseils méthodologiques qui précèdent les corrigés et les épreuves qu'ils soumettent à leurs lecteurs. Celles-ci tendent à devenir des « applications pratiques ». En revanche, ils s'interdisent ainsi l'analyse fine des relations entre tel sujet retenu dans telle académie et la lettre des textes qui les réglementent (ce qu'on trouve dans HIU) ou des éclairages sur les comportements effectifs des jurys (VUI), et s'en tiennent à des observations statistiques sur la nature des sujets proposés et à une critique - éclairante - de certaines formulations des textes officiels (en particulier ceux qui régissent la question de langue).

Ces écarts par rapport au type « annales » correspondent à la recherche d'une **progression** dans la préparation.

Cette préoccupation semble absente dans trois ouvrages : d'une part, VUI et KER, contraints par la nature du projet éditorial « annales du concours 1996 » ; d'autre part, MEC qui est constitué d'une collection d'articles d'auteurs différents et qui revendique son caractère à la fois « homogène » grâce à une convergence de points de vue divers sur la lecture plurielle, et « hétérogène », chacun ayant « cuisiné à sa façon ».

A l'opposé, RIS est une « initiation » méthodique aux trois questions qui constituent l'épreuve de français ; il est constitué d'« exercices » qui visent à ce que le candidat qui aura suivi chaque « étape » de la formation soit, après six mois d'entraînement, « prêt pour aborder l'épreuve dans son entier ».

Les deux autres ouvrages organisent leur contenu pour ne pas se répéter et pour que l'étudiant ne soit pas placé devant toutes les difficultés à la fois. C'est plus difficile pour HIU qui a fait le choix de prendre appui la plupart du temps sur des sujets authentiques ; plutôt que de progression, on parlera alors de répartition des contenus enseignés, répartition dont témoignent les sous-titres dans les parties consacrées à la question de langue et à la question de « pédagogie » -- et même dans celle qui vise l'entraînement à la synthèse, ce qui n'est pas sans poser problème puisque chaque dossier se voit attribuer un titre qui donne immédiatement le thème commun ou une problématique commune (« à quoi sert la grammaire ? ») aux différents textes.

Sans doute parce qu'il juge que le genre « annales » est suffisamment connu, VUI n'explicite pas la nature de l'aide qu'il souhaite apporter au candidat au concours. Tous les autres justifient leur production par un double souci de **préparation aux épreuves** et de « **formation** », même KER à qui « il a semblé utile que ce recueil de sujets et de corrigés soit aussi un outil de formation »

Dans l'esprit de l'auteur, le lectorat s'élargit alors « aux enseignants, en particulier aux enseignants - formateurs, qui trouveront (dans le texte des sujets et dans les corrigés) aussi bien des informations théoriques que des idées d'activités pratiques directement applicables en classe ». HIU s'adresse, au-delà du candidat, au « futur enseignant » qui « s'enrichira personnellement » et n'exclut pas une « perspective désintéressée ». L'inspecteur général Bouchez, qui a écrit la préface de ARM, est reconnaissant aux auteurs de dépasser la simple visée du concours en permettant « aux futurs professeurs » et à « leurs formateurs » d'« élargir leur champ de référence ».

Cet élargissement serait, notamment, inhérent à la lecture de dossiers de synthèse offrant « un choix de textes... qui reflètent probablement un état de la réflexion actuelle en matière de didactique et de pédagogie » (HIU). Si l'on accepte la théorie des points de vue (point de vue de l'expert, point de vue du profane ; point de vue du professionnel, point de vue du candidat, etc.) que développe MEC à partir de Michel Fayol, on reconnaîtra « des fonctions de la lecture adaptées aux intentions d'emploi et une nature très différente des apprentissages », et on sera moins optimiste sur la disponibilité en contexte professionnel des savoirs théoriques mis ainsi à la disposition des lecteurs.

Le pouvoir formateur est donc revendiqué quand la seule perspective de la réussite au concours est dépassée. Parce qu'au-delà du candidat, on vise le futur professeur des écoles (à qui ce « manuel de base » pourra servir « très certainement » « de guide pour son enseignement futur » (ARM) ; au-delà du simple praticien, un enseignant soucieux de développer sa culture didactique et pédagogique. Ou parce qu'on ne veut pas se contenter de faire acquérir des savoirs mais aussi des méthodes et des savoir-faire utiles à l'exercice du métier (formation professionnelle). Ou, enfin, parce que, dépassant la logique du « former à », on cherche à « former par » ; par les tâches proposées, par les épreuves (ou plutôt la préparation aux épreuves) du concours. Selon RIS, l'épreuve de français au CAPE est bien « une épreuve à caractère professionnel, dans le sens où elle vise à évaluer quelques aptitudes du candidat à enseigner ». Cela pose évidemment la question de la congruence entre les tâches du concours et les tâches professionnelles. RIS y répond en listant un certain nombre de compétences qui seraient requises par les unes et par les autres : « poser une problématique sous l'angle didactique, organiser une confrontation entre plusieurs textes théoriques,...., élaborer des critères d'évaluation, retrouver un axe théorique derrière des pages de manuels. ». MEC accepte aussi l'idée selon laquelle la préparation des épreuves « a pour but implicite la formation du jugement pédagogique et didactique de la personne du candidat : repérer ; isoler, combiner, traiter les idées-forces et les réunir en un jugement implicite de type argumentatif », pour ce qui concerne la synthèse, et « la capacité du candidat à se positionner dans une situation d'enseignement / apprentissage donnée », pour ce qui concerne le second volet ; mais, les auteurs ne minimisent pas pour autant la difficulté de concilier formation et préparation aux épreuves : « le concours est une épreuve initiatique qui efface comme tout concours ses véritables finalités ».

Toujours est-il que **les démarches** de RIS et de MEC sont très différentes. RIS laisse au candidat (à ses observations, ses lectures, ses entretiens avec les

maitres) le soin d'apprendre à manier « les concepts didactiques les plus courants » et entreprend « une initiation aux trois exercices du concours » qui vise à lever progressivement « chaque difficulté théorique ou méthodologique ». MEC, par contre, choisit d'abord un axe particulier (la lecture plurielle) pour une « réflexion didactique et méthodologique », axe selon lequel s'ordonne peu à peu une bonne part du champ pédagogique et du champ didactique du français, y compris l'analyse des situations de lecture et d'écriture du candidat au concours : les conseils pour affronter les épreuves apparaissent alors comme des « conséquences » des argumentations épistémologiques, pédagogiques et didactiques qui les précèdent. Certains articles prennent appui sur des expérimentations conduites par des professeurs-stagiaires. On peut y voir une forme de réaction aux risques de bachotage inhérents à une préparation au concours et une manière de prévenir la difficulté, que tout formateur a ressentie en deuxième année d'IUFM, à activer pour l'action pédagogique des savoirs acquis dans un autre but : tenir un discours.

Les auteurs semblent conscients de ne pas répondre ainsi à la demande immédiate des candidats : ils éprouvent le besoin de rappeler qu'ils sont (ou ont été) « membres du jury de CAPE dans le Pas de Calais » et d'explicitier fréquemment les relations entre leur discours et les tâches du candidat lors du concours. Nous pensons cependant que la vraie difficulté pour concilier le projet de lecture du public visé par ce livre et le projet des auteurs (nous entrons ainsi dans leur problématique) n'est pas là : elle réside plutôt dans le type délibérément argumentatif des discours, surtout dans les premiers articles. Dans un plaidoyer pour l'utilisation du texte littéraire ou du texte ironique dès les premiers niveaux de la scolarité, le lecteur est souvent contraint d'aller chercher les concepts didactiques ou linguistiques qu'il est censé acquérir dans les séquences explicatives subordonnées au discours argumentatif, dans des notes, des parenthèses, des présupposés ou des informations qui ne sont pas en focus dans l'énoncé. C'est le risque d'une démarche ambitieuse qui aborde simultanément, tout en les distinguant, le point de vue de l'adulte enseignant, le point de vue de l'élève et le point de vue de l'étudiant candidat, et qui intègre l'analyse de la lecture des épreuves à une théorie de la lecture qui éclaire effectivement les difficultés de la tâche.

Pour que l'on puisse parler de formation, il faut aussi, chacun le reconnaît quel que soit le type de formation visée, que les activités proposées soient adaptées aux erreurs, aux questions, aux **difficultés**, de ceux qui se forment. Les auteurs de manuels n'ont évidemment pas de contact avec leur lecteur réel. Ils construisent un « lecteur modèle » à partir de leur expérience de formateur et / ou de correcteur. On trouve effectivement dans tous les ouvrages qui vont au-delà du simple corrigé d'épreuves, le rappel des erreurs les plus courantes, y compris les erreurs orthographiques (HIU), parfois sous la forme d'une liste d'« interdits » (HIU) ou de « conseils ultimes » en négatif (ARM). MEC réfère explicitement, dans un de ses articles, à une liste de demandes d'aide produite par un groupe d'étudiants. RIS essaie d'aller plus avant dans sa recherche du lecteur réel : il offre au candidat la possibilité de tester ses connaissances grammaticales. Il prend appui sur des extraits de copies relevées lors d'un concours blanc pour proposer à ses lecteurs des activités évaluatives (« recherches d'er-

reurs dans des copies d'étudiants ») et conseille au lecteur de se construire, dans la séquence d'exercices qu'il propose, « un trajet personnel à partir de (ses) points faibles ».

Mais on voit que nous avons quitté une perspective de culture personnelle, pédagogique et didactique, ou même de formation aux tâches d'enseignement pour en revenir à une perspective d'adaptation aux tâches du concours dont l'aspect formateur ne sera reconnu que par ceux qui valorisent une certaine rationalisation technique et le recours à des « exercices » visant des **apprentissages opératoires** plutôt qu'à des discours destinés à transmettre des savoirs conceptuels (ou procéduraux !).

C'est dans RIS que cette orientation vers les méthodes est la plus nette. Cet ouvrage se base sur l'analyse des tâches du candidat. Il effectue une procéduralisation de chacune de ces tâches et propose un « entraînement » aux stratégies et aux procédures cognitives et matérielles que le candidat aura à mettre en oeuvre le jour du concours. Cet entraînement commence par la réalisation « guidée » d'une tâche type. Pour la synthèse, il fournit ensuite une liste de fiches (« savoir lire un libellé », « trouver une problématique », « se repérer dans le fouillis de textes longs », etc.) qui tient compte des difficultés que les étudiants ont parfois à effectuer certaines opérations. Toutes les tâches d'écriture demandées aux candidats comportent évidemment la mobilisation de connaissances ; mais ces connaissances sont plutôt signalées qu'exposées ; l'auteur renvoie à une brève bibliographie pour leur acquisition ; pour le deuxième volet, par exemple, elle se limite à un glossaire didactique (« une trousse de secours minimale »). Remarquons en passant que HIU se termine par un glossaire de 15 pages, certainement fort utile (mots-clés en lecture, grammaire, narratologie, lexicologie, et rhétorique), bien que la didactique et la pédagogie en soient curieusement absentes.

Tous les auteurs privilégient la préparation à l'**épreuve de synthèse**. Nous limiterons maintenant notre propos à cette question. Nous commencerons par distinguer focalisation sur le produit (critères de réussite) et focalisation sur la production (critères de réalisation, méthodologie).

Rappelons que dans VUI, ni les critères ni les méthodes ne sont explicités ; ils sont à lire dans les corrigés. KER se limite à une brève reformulation, en termes de règles, des textes officiels. Les quatre autres ouvrages développent largement ces deux points. Les auteurs n'hésitent pas à montrer leur intérêt pour les caractéristiques matérielles des copies et pour les procédures les plus concrètes. MEC n'est pas le moins précis dans ses conseils pratiques (telle tournure est préférée à telle autre dans l'introduction, « on souligne, on fait des flèches » pour organiser sa lecture, etc.) mais ces recettes sont toujours justifiées par un éclairage théorique et, en retour, contribuent à faire comprendre le discours didactique.

Il ne semble pas qu'il y ait de profondes divergences sur les critères de réussite ; certes on pourrait s'amuser à repérer la mise en oeuvre chez l'un de ce qui est « interdit » chez l'autre (« après avoir dressé le constat. nous analyserons... » chez VUI serait refusé par MEC ; « rappeler en introduction les référé-

rences complètes des documents » est pour HIU un « impératif catégorique » qui est négligé par beaucoup d'auteurs de corrigés... et par Janine HIU elle-même) mais les caractéristiques de la note de synthèse semblent faire globalement l'objet d'un consensus. Ce n'est pas sans donner au lecteur d'annales un sentiment de standardisation qui peut inquiéter. Tous les auteurs en font un genre ad hoc, un « exercice très technique » (ARM, RIS) que HIU, par exemple, ne « définit » que par les procédures à mettre en oeuvre (« dégager une problématique, etc. »).

On trouverait des contradictions plus importantes dans les critères de réalisation et les conseils méthodologiques qui y sont liés, la divergence principale opposant ceux qui subordonnent la réussite de l'épreuve au fait de « s'en tenir rigoureusement » à une méthode (HIU) à ceux qui affirment que « les méthodes diffèrent d'un lecteur à l'autre » et qu'elles « dépendent simultanément des stratégies personnelles de lecture et de la nature des textes » (MEC), en passant par ceux qui décrivent des méthodes alternatives (ARM). Nous renverrons à D.G. Brassard dans le N° 79 de *Pratiques* pour le traitement de ce problème.

Nous nous intéresserons plutôt à la **manière d'enseigner la note de synthèse**. ARM rappelle la fonction qui est dévolue au genre par les textes officiels : « permettre à quelqu'un qui n'aurait pas eu le dossier en mains de pouvoir se faire une idée claire et synthétique de l'ensemble formé par les documents qui le composent ». Sans analyser la contradiction que révèle le conditionnel. Ensuite, il ne rapporte pas explicitement les critères d'écriture à cette fonction. Les ouvrages qui justifient ces critères les rapportent uniquement à « l'usage » et à la nature d'épreuve (« initiatique ») de cette note c'est-à-dire à sa fonction sélective. Les critères d'écriture risquent alors d'apparaître comme des normes (ARM : « la note de service impose la présence d'une introduction. »).

Faut-il se résoudre à enseigner la note de synthèse comme un genre propre à l'institution scolaire au même titre que la dissertation ? On s'interdirait ainsi de faire comprendre par sa propre pratique de formateur une didactique de la production d'écrit à laquelle tous ces ouvrages renvoient leurs lecteurs (Jolibert, EVA). Certes, les écrits de référence non scolaires (qui existent, bien qu'ils ne soient jamais évoqués : on trouve la *Revue Française de Pédagogie* dans tous les CDI !) ne peuvent constituer des modèles puisqu'ils sont produits dans des contextes différents, et les pratiques sociales dans lesquelles ils s'inscrivent ne sont pas celles du candidat à un concours, mais on ne le regrettera pas et il en est ainsi pour tous les genres qui font l'objet d'un enseignement à l'école.

« Quoi qu'il en soit il faut des écrits de référence » (MEC, à propos des productions des enfants). Et c'est bien ce que les étudiants trouvent dans les annales. (Remarquons que si l'on s'en tient à des écrits d'experts « scolaires », VUI, par la variété de ses corrigés, peut constituer une ressource intéressante). RIS utilise le corrigé d'une première épreuve d'essai, corrigé (fait par un collègue) avec lequel les étudiants sont invités à confronter leur propre production guidée par l'auteur ; il entre ainsi dans une démarche d'auto-évaluation et de construction de critères. On n'élabore pas ces critères puisqu'ils ont déjà été donnés lors du guidage, mais on cherche comment ils sont mis en oeuvre. Il y

manque la relation à des enjeux autres que la conformité à des usages ou à des instructions. D'autre part, la réécriture n'est plus envisageable après la lecture d'une réponse d'expert.

Un formateur peut saisir l'obligation où il se trouve d'enseigner un type d'écrit, peu connu sinon inconnu des étudiants, pour mettre en oeuvre de manière plus démonstrative « une démarche moins fondée sur l'application de modèles que sur la construction et l'utilisation de critères d'évaluation différenciés selon les genres et les types d'écrits » (EVA). Il y trouve les conditions pour faire réfléchir à la notion de genre, à celle de genre scolaire, à celle d'enjeu(x) et de fonction d'un écrit, dans une situation d'écriture aussi caractérisée que le concours... et aux problèmes posés par le recours à des écrits non scolaires de référence. La prise de conscience progressive de la fonction et des enjeux du genre d'une part, des conditions et des enjeux de l'épreuve de concours d'autre part - y compris leurs aspects aléatoires et contradictoires : peut-on toujours, quelle que soit la composition du dossier, à la fois rendre compte de l'essentiel des textes et ordonner les contenus à une problématique unique ? -, transforme la tâche d'écriture en problème et les normes en critères.

Cela permet au moins de hiérarchiser et de relativiser les normes imposées par les textes officiels ou par l'usage. Les procédures d'évaluation formative que l'on trouve dans RIS trouveraient alors un grand intérêt. Par la mise en oeuvre en situation d'une démarche d'enseignement, on se donne les moyens de la faire comprendre plus efficacement et plus rapidement. C'est dire que nous plaçons pour une intégration de la formation en didactique de l'écriture à l'enseignement de la synthèse. Est-ce possible dans un manuel ?

Les questions que posent les étudiants en début d'année manifestent souvent des **conceptions** de l'apprentissage de l'écriture comme soumission à des normes (« est-ce qu'il faut..., est-ce qu'on peut... ? ») ; c'est surtout par leurs propres pratiques que les formateurs peuvent les aider à distinguer formation et conformation.

C'est aussi parce que toute formation suppose qu'on aide à l'évolution des représentations de celui qui se forme que nous ne comprenons pas que HIU utilise indifféremment « erreurs » ou « fautes » et propose de ranger celles-ci par ordre de « gravité » « de la plus vénielle au péché capital ». Détail certes, mais on peut craindre que le lecteur profane en didactique se satisfasse de l'humour de la métaphore.

Nous terminerons par quelques remarques en direction des formateurs de professeurs d'école. Chacun trouvera de l'intérêt à confronter ses méthodes avec celles de RIS ou ses conceptions sur la lecture avec celles de MEC ; mais lire et comparer l'ensemble de ces six ouvrages conduit aussi à se poser d'autres questions, qui ne sont pas sans importance, sur les textes officiels et sur les libellés de sujets notamment. Disons que les corrigés de la question de langue ne démontrent pas l'univocité des instructions, ni l'intérêt des classements d'erreurs. Et que la comparaison des réponses d'experts à des questions comme « quelles erreurs vous semblent pouvoir être corrigées par l'enfant ? » ou « déterminez la manière dont les élèves peuvent réécrire un texte » peut

conforter les auteurs de MEC dans leur insistance sur « la part du lecteur dans la construction du sens ». Elle risque aussi de constituer pour les candidats un sujet d'inquiétude.