

Exposé de la préparation d'un cours

Rapport présenté par M. Jean-Noël Tourrette

Dossiers proposés aux candidats :

Dossier n°1 :

- 1- Leopoldo Alas, Clarín, *La Regenta*, 1884
- 2- «Indígenas de Ayutla, Oaxaca » in *México : Juan Rulfo, fotógrafo*, 2001
- 3- Antonio Saura, *Crucifixión*, óleo sobre lienzo, 1967

Dossier n°2 :

- 1- Romance de una gentil dama y un rústico pastor.
- 2- Lope de Vega, *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* (acto II°, escena XII), 1614

Dossier n°3 :

- 1- Isabel Allende, *La casa de los espíritus*, 1982
- 2- "Catástrofe en México", *El País*, 21-09-1985
- 3- Fernando Botero, *Terremoto*, óleo sobre lienzo, 2000

Dossier n°4 :

- 1- Velázquez, *La fragua de Vulcano*, 1630
- 2- Goya, *La fragua*, 1812-1816 (?)
- 3- Azorín, « Herrería », *Los Pueblos*, 1905

Dossier n°5 :

- 1- *María Candelaria*, película de Emilio Fernández, 1943
- 2- Alfonso Canales, « Penélope aguarda »
- 3- Octavio Paz, *El laberinto de la soledad* (cap.II), 1950

Dossier n°6 :

Rosa Montero, *La loca de la casa* (cap. XV), 2003.

I - La spécificité de l'épreuve : quelques rappels

De nombreux candidats se disent dérouterés par cette épreuve, devant la difficulté à en cerner les contours et à saisir les attentes du jury. On lui reproche de ne pas être codifiée ; mais pourquoi faudrait-il qu'elle le fût si la pédagogie est antinomique de toute rigidité ? On est surpris de voir apparaître des modalités ou des exercices nouveaux, année après année ou en fonction des jurys qui se succèdent ; mais pourquoi faudrait-il qu'elle fût immuable si tout évolue constamment dans la vie de nos classes et de l'institution ?

En réalité, c'est la permanence de l'esprit de l'épreuve qu'il faut s'attacher à comprendre. A ce titre, une connaissance très large des rapports produits depuis 1988 n'est sans doute pas inutile non pour y déceler d'éventuelles contradictions de détail mais bien pour s'imprégner des axes essentiels qui les relie de manière forte.

L'épreuve est complexe et exigeante, cela a été souvent souligné. Prévue pour une classe de lycée, le plus souvent, celle-ci n'en reste pas moins virtuelle et, surtout, représente le lieu où un candidat à

l'agrégation est censé faire cours. C'est dire que les qualités d'intelligence dans le traitement du sujet, d'honnêteté intellectuelle face à l'épreuve, de sens de l'adaptation aux exigences sont celles que le jury se plaît à valoriser. Chaque dossier est unique, peut même parfois revêtir un aspect novateur (dossier n°6 par exemple) mais dans tous les cas le but du candidat sera de faire découvrir aux élèves toute la richesse des documents tout en donnant le meilleur de son expérience professionnelle. L'atteinte de cet objectif suppose un entraînement régulier non seulement à la passation de l'épreuve dans les conditions prévues pour le concours mais aussi à la préparation quotidienne des cours que l'enseignant assure dans ses propres classes : habitué à s'affranchir de tout livre du maître ou autres ouvrages pédagogiques, il s'appliquera à développer une réflexion personnelle témoignant d'une autonomie réelle qui l'éloigne des « recettes » ou des effets de mode sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir. Les seules lectures susceptibles de nourrir cette réflexion personnelle tournent autour de l'analyse des instructions et programmes officiels ainsi que des documents d'accompagnement qui s'y rattachent.

II - L'analyse des documents

Le précédent rapport insistait en conclusion sur l'idée maîtresse suivante : « cette épreuve (...) réunit étroitement compétences universitaires et pédagogiques ». Cette année encore, le jury unanime souhaite que soit rappelé en exergue ce principe majeur qui, du reste, a toujours présidé à l'esprit de ce concours depuis sa création. Les compétences universitaires sont celles qui permettent, d'abord, de procéder à une analyse précise et pertinente des documents ; les compétences didactiques et pédagogiques sont celles qui permettront, ensuite, d'opérer des choix, de se fixer des objectifs et de proposer des modalités de mise en œuvre pour faire travailler utilement les élèves.

Pour être d'une confondante banalité, ce rappel n'en est pas moins indispensable. Le jury a trop souvent entendu un vague survol des documents ou un énoncé rapide d'un axe thématique non démontré, a dû parfois s'évertuer à glaner des éléments de compréhension au fil de l'exposé, quand il n'a pas découvert au cours de l'entretien, au détour d'une question, telle méconnaissance grave ou tel contresens : pour toutes ces raisons, il tient à réaffirmer la primauté de l'analyse, pour la clarté de l'épreuve et pour lever toute ambiguïté sur ce qui doit structurer l'ensemble de l'exercice.

L'analyse des documents est préalable, sous-jacente à toute mise en œuvre ultérieure. Comment « définir, en le justifiant, un axe thématique », comment « établir des liens » entre des documents si l'on ne se livre pas d'abord à une étude approfondie de chacun d'entre eux ? Et le jury souhaite bien entendu connaître la teneur de cette analyse préalable qui, au-delà du sens littéral des supports, en fera apparaître la portée, les centres d'intérêt, parfois les difficultés pour un public donné. Le candidat donne ici la pleine mesure de sa capacité d'analyse, de sa finesse de compréhension devant un texte, un tableau ou une photo, tout en sachant se garder de différents écueils, ensuite, au cours de son exposé :

- l'extrême brièveté, qui va de pair généralement avec la simplification ou la banalité, car elle ne permet pas de démontrer sur quoi repose l'axe thématique retenu ou ne se fonde que sur les aspects les plus superficiels des documents. Indiquer que le dossier n°4 a pour thème le travail dans une forge ne constitue qu'un simple point de départ ; à l'issue d'une étude approfondie de deux tableaux très contrastés et du texte de Azorín, véritable poème en prose, riche en connotations picturales et en sonorités imitatives, sans doute pourra-t-on démontrer que nous sommes en présence de variations sur un thème, celui du travail manuel et de la création ;

- la longueur excessive, incompatible avec une gestion équilibrée des quarante minutes (maximum) que dure l'épreuve. Il ne saurait être question de se livrer à une explication en bonne et due forme de

chaque texte ou à une analyse exhaustive de chaque document iconographique. Tout l'art consiste à faire apparaître leur richesse et à en présenter les enjeux de manière synthétique et argumentée ;

- le déséquilibre dans le traitement des divers documents d'un dossier, en raison le plus souvent des choix opérés pour la suite de l'épreuve. Rappelons que le dossier forme un tout et que, à ce stade du travail, celui de l'analyse, rien ne peut être éludé. Tout « oubli » ou toute présentation bâclée d'un document donne lieu inmanquablement à des questions du jury au cours de l'entretien et le candidat risque de se trouver alors fort démuni ;

- l'altération du sens d'un document ou, au mieux, une vision limitée afin de le faire entrer dans « le chapeau » annoncé par le candidat. C'est l'effet pervers de « la thématique » mal comprise qui peut conduire à des mises en relation forcées et nuit à la qualité du regard porté sur chaque document dans le respect de sa spécificité.

Comment ne pas rappeler enfin que l'on attend d'un candidat à l'agrégation un minimum de culture générale sans laquelle la lettre même d'un texte peut rester totalement incomprise. Le poème de Alfonso Canales, « Penélope aguarda » (dossier n°5) est édifiant à ce sujet : que penser d'une explication faisant état de l'attente vaine et de la fuite du temps alors même que des passages comme « urdir, tejer y destejer », « engañar a los rudos pretendientes » et « la guerra » citée au vers 31 ne renvoient à rien de précis dans l'esprit du candidat ? Il est vrai que la difficulté a été aisément contournée en demandant aux élèves de revoir (?) au préalable à la maison la légende d'Ulysse et Pénélope ! Mais en attendant, le professeur, lui, que comprenait-il à ces mêmes passages ?

III - Les choix et la mise en œuvre didactiques

Les consignes propres à chaque sujet doivent être prises en compte scrupuleusement. Même si elles diffèrent quelque peu dans la forme, on y retrouve des perspectives largement communes découlant de l'analyse préalable dont il vient d'être question : opérer des choix (classe, ordre d'étude des documents, objectifs), décrire la démarche adoptée et les procédures mises en place, évaluer. Ces diverses étapes qui correspondent à la logique de préparation du travail de l'enseignant doivent être, autant que faire se peut, justifiées et le jury est évidemment attentif à la justesse des arguments présentés.

Une ambiguïté mérite d'être levée d'entrée de jeu : les documents sont remis aux candidats dans un ordre aléatoire qui ne préfigure en rien une quelconque attente du jury. Chacun est donc parfaitement libre d'organiser sa séquence comme il l'entend pour autant qu'il en donne les raisons, fondées sur le bon sens. Le jury n'a strictement aucun a priori sur cette question et il est prêt à écouter toute proposition. Si la difficulté d'approche des documents peut constituer un critère de choix, ce n'est certainement pas le seul et la recherche de cohérence avec l'analyse devrait avant tout présider à l'organisation de la séquence. De même, le temps consacré à l'étude de chaque document est étroitement lié à sa nature et à sa richesse, en sachant toutefois qu'il faut trouver la bonne mesure entre l'impossible exhaustivité et la schématisation réductrice. Dans cette perspective, il appartient au candidat de préciser les objectifs de compréhension qu'il se propose d'atteindre, avec une classe donnée et dans les limites de temps qu'il se fixe, objectifs qui ne recouvriront pas forcément l'ensemble des points abordés au cours de l'analyse préalable.

Sur la classe destinataire, selon les sujets, la question peut être réglée par le libellé. Un problème ponctuel est apparu sur le dossier n°6 à propos duquel certains candidats ignoraient à quoi correspond « l'enseignement de spécialité ». Rappelons donc qu'il s'adresse à des élèves qui ont choisi de renforcer leur horaire de base en langue vivante en raison de leur goût marqué pour cette

discipline et dans la perspective d'en faire éventuellement l'objet de leur poursuite d'études après le baccalauréat ; dès lors, des nouvelles, de courts romans ou des chapitres deviennent des supports à privilégier pour élargir les compétences de ces élèves à partir d'approches variées. Chacun comprend que la prise en compte de ce profil de classe conditionne toute la conception de la séquence et il est regrettable, dans ce cas précis, qu'une méconnaissance purement structurelle d'un dispositif de notre système éducatif ait pu gêner quelques candidats. Quel que soit le cycle dans lequel il travaille, tout enseignant a intérêt à développer sa connaissance du système, notamment dans l'optique de la préparation de ce concours, et ce n'est pas, on en conviendra, l'aspect le plus difficile.

Tout naturellement, avec la mise en place des nouveaux programmes du lycée, se fait jour une fréquente tentative des candidats de mettre en relation un dossier donné avec les grands thèmes culturels propres à chaque classe : « Vivre ensemble en société » en Seconde, et « les relations de pouvoir » en Première (en attendant « le rapport au monde » en Terminale). Voilà qui dénote au moins que les programmes officiels sont lus. Mais s'agit-il d'arguments vraiment fondamentaux, si l'on admet que les contours d'un programme culturel doivent être regardés avec souplesse ? Loin de tomber dans un nouveau formalisme peu porteur de sens, les candidats seront mieux inspirés s'ils cherchent à baser leur démarche sur, par exemple, le travail sur les compétences, une entrée bien plus riche pour assurer les apprentissages et qu'il convient de placer désormais au centre de nos préoccupations.

Pour « permettre aux élèves d'accéder au sens », puisque telle est l'une des consignes récurrentes des différents sujets, le candidat doit d'abord cerner, avec précision les connaissances de tous ordres que requiert l'étude des documents ainsi que les difficultés qu'ils recèlent. Il n'est pas inutile de se poser la question d'éventuels pré-requis pas plus que, au terme de la démarche, le jury n'est insensible à l'indication d'ouvertures possibles, à une double condition toutefois : que l'inclusion de nouveaux documents soit démontrée et qu'elle n'alourdisse pas à l'excès l'exposé en s'écartant trop longuement de ce qui reste l'essentiel, le dossier lui-même.

S'agissant de l'étude d'un texte, le jury a droit trop souvent à une démarche stéréotypée, sans grande réflexion didactique : on lit le passage (« de manière expressive », comme il se doit !), on élucide le lexique, on propose —parfois— un découpage et —presque toujours— une batterie de questions assortie de demandes de repérages, on donne du travail à la maison... Les intentions sont sans doute bonnes mais les finalités rarement claires ou définies en termes d'entraînement à la compréhension (de l'écrit ou de l'oral) et à l'expression (orale ou écrite), c'est-à-dire aux quatre compétences de base. Or, c'est ici que la démarche doit se préciser pour en apprécier la validité. Une série de remarques s'imposent :

- les conditions dans lesquelles est assuré le premier contact avec un texte méritent d'être clairement décrites. Souhaite-t-on conduire un entraînement à la compréhension de l'écrit ou de l'oral ? Tel texte se prête-t-il davantage à l'un ou à l'autre ? Quelle partie du passage peut-on retenir pour ce faire ? Le but est-il d'enchaîner avec une lecture analytique ou cursive ? Telles sont les questions, et bien d'autres encore, que le professeur doit se poser dans sa préparation pour varier les approches et développer ainsi des capacités diverses chez ses élèves, tout en prenant en compte les caractéristiques de chaque texte. Le chapitre emprunté à *La loca de la casa* de Rosa Montero (dossier n°6), plus que tout autre, plaçait bien le candidat devant la nécessité d'envisager des approches différentes pour les récits intercalés, constitutifs d'une écriture dans l'écriture ;

- la question de l'élucidation du lexique n'est pas nouvelle et pourtant il semblerait que les idées aient du mal à avancer en la matière. Le jury n'échappe toujours pas, le plus souvent, aux longues listes de mots traduits à la hâte ou assortis d'un synonyme approximatif. Un tel catalogue lexical, si complet

soit-il, ne garantit pourtant pas la compréhension d'un texte. N'est-il pas temps, dès lors, de faire preuve de discernement pour distinguer l'indispensable de l'accessoire et, surtout, d'exercer les élèves à examiner les mots dans leur contexte, à les rapprocher d'équivalents ou de termes voisins présents dans la même page ? N'a-t-on pas intérêt, pour développer ses capacités de lecteur, à pousser l'élève à s'interroger devant le texte au lieu de voler trop vite à son secours au moyen de la traduction en désamorçant ainsi toute recherche ? C'est une réflexion qu'il sera utile de conduire ;

- la mise en œuvre pédagogique ne doit être en aucun cas une répétition de ce qui a déjà été développé au cours de l'analyse, en supposant que celle-ci a été bien menée. Elle n'est pas davantage un prétexte à relever des faits de langue destinés à susciter un entraînement à des maniements de constructions (« como si », « quizás », « puede ser que... » et le subjonctif étant, de loin, les plus prisées !) plus ou moins associés au sens du texte. On ne saurait non plus considérer un texte comme « un réservoir » de mots pour mieux préparer l'étude de documents suivants comme cela a pu être proposé pour les pages de Isabel Allende (dossier n°3) ou de Azorín (dossier n°4). Ces tendances réductrices souvent observables masquent la difficulté à organiser une mise en œuvre qui tienne compte de diverses exigences : s'appuyer sur des idées directrices nées de l'analyse, lier le fond et la forme, montrer comment on s'efforce de lever les obstacles de compréhension tout en favorisant l'entraînement à l'expression. Quelle que soit la procédure choisie —question, repérage, attention portée à un mot, une expression ou une phrase clé—, c'est la finalité recherchée qu'il convient de mettre en évidence en matière de compréhension et d'expression ; envisagée ainsi, la palette d'activités dont le candidat conserve la maîtrise absolue évite de tomber dans la simulation de cours contre laquelle tous les rapports mettent en garde ;

- le travail donné à la maison complète l'apprentissage et devrait être destiné, pour l'essentiel, à consolider ce qui a été réalisé en classe. On a souvent insisté à juste titre sur la clarté et la précision des consignes : elles auront donc été bien réfléchies, en cohérence avec le travail de la séance. On se défiera des amorces vagues, impossibles à compléter, et des transpositions « passe-partout » qui ne seraient pas en résonance avec les apprentissages. En revanche, privilégions la mémorisation, préparatoire aux prochaines évaluations, les exercices de consolidation adaptés, sans oublier la version de courts passages dont on justifiera le choix ; exercice de vérification de la compréhension, elle initie également au maniement rigoureux et précis de l'expression en français, dans le respect d'un registre de langue. Les possibilités de travail personnel en dehors de la classe sont si nombreuses que s'imposent, ici encore, des choix raisonnés, car la surcharge a au contraire un effet dissuasif. De même, les recherches ou découvertes anticipées, toujours envisageables, doivent être solidement encadrées pour être conduites avec profit ; quant à leur justification, le jury aimerait désormais entendre d'autres arguments que celui, réel mais rebattu, de « la baisse de l'horaire dans le second cycle » : ne nous trompons pas de tribune !

Le statut des documents iconographiques ne semble pas clair dans l'esprit de certains candidats, alors même qu'ils occupent une place réelle dans quelques dossiers, voire éminente dans l'un d'eux (n°4). Photos ou tableaux de maîtres appellent une approche spécifique qui suppose une formation initiale de l'enseignant à leur « lecture », le but n'étant pas de transformer ensuite les élèves en de jeunes critiques d'art mais plus simplement d'être en mesure de guider leur regard et d'éveiller leur sensibilité en présence de ces œuvres. Or, on remarque que l'aspect esthétique est souvent évacué. Dans le dossier n°5, la photo relative au film « María Candelaria » a donné lieu, au mieux, à une description des attitudes de l'homme et de la femme alors que les artifices de la mise en scène, liés au cinéma, invitent à décrypter les valeurs qu'il transmet : noblesse, soumission, douceur aussi, pour la femme, détermination, force et un certain idéal machiste chez le « peón » moustachu ; ces personnages sont des archétypes auxquels le spectateur de l'époque est appelé à s'identifier. Chaque support iconographique doit donc être considéré comme un document à part entière et de sa richesse

démontrée dépendra l'exploitation envisagée, soit en ouverture de la séquence, soit pendant le déroulement ou en conclusion avec la perspective de réinvestir la langue. On mesure à nouveau ici la liberté dont bénéficie le candidat pour organiser l'exploitation des documents, à condition qu'elle soit réfléchie.

Faute d'une bonne gestion du temps de préparation, l'évaluation est trop souvent sacrifiée. Il n'est pas rare que des candidats l'improvisent à la fin de leur exposé en avouant maladroitement ne pas avoir eu le temps d'y réfléchir. On rappellera que cette évaluation doit au contraire être présentée comme un couronnement qui s'inscrit dans une parfaite continuité par rapport à ce que l'élève a découvert et appris. C'est dire que au fur et à mesure qu'il construit sa séquence, le maître sait ce qu'il évaluera à son terme et il fera en sorte que ses élèves soient conscients des capacités à développer et des contenus à fixer. En jouant sur le caractère formatif de l'évaluation en cours d'apprentissage, en appui sur les quatre compétences de base, avant d'en venir à une évaluation finale plus sommative qui découle de la précédente, le professeur se donne les moyens de faire progresser chacun de ses élèves en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses. Confronté à des exercices clairs, en adéquation avec le travail réellement conduit, l'élève est placé dans de bonnes conditions et prend confiance.

IV - L'entretien

Même si les candidats en connaissent bien la finalité, il n'est pas inutile de rappeler qu'il doit consister en un échange dans lequel la disponibilité joue un grand rôle. Ne pas se démobiler au terme de l'exposé est essentiel afin de bien saisir les questions du jury. Car, à l'évidence, ce dernier cherche à obtenir des précisions, souhaite faire nuancer ou rectifier certaines assertions. C'est pourquoi il n'est généralement pas très habile de la part du candidat de se borner à répéter ce qu'il a déjà dit au cours de l'exposé.

L'entretien ne vise nullement à mettre en difficulté et certains le comprennent fort bien en argumentant avec à-propos, en réajustant ou rectifiant leur présentation initiale, par exemple après une lecture plus attentive qui leur a été conseillée. Bref, le jury cherche à apprécier au cours de cet échange la souplesse de la pensée du candidat et à mieux cerner sa personnalité d'enseignant. Il faut donc aborder cette ultime étape l'esprit ouvert, sans crispation, afin de communiquer de manière vraie et efficace avec le jury.

Soulignons enfin que, tout au long de l'épreuve, les examinateurs sont attentifs à la qualité de la langue du candidat. Un français riche, nuancé, exempt de tics de langage ou de relâchements divers, servi par une expression claire, valorise toujours une prestation. De même, la précision et la correction de l'espagnol ne doivent pas être négligées.

Le jury espère que ces quelques remarques aideront les futurs candidats non seulement à se préparer utilement au concours, mais aussi à enrichir leur réflexion sur leur pratique professionnelle quotidienne.