HAL
open science

La transmission du savoir : de l'université à la classe ; réflexions sur l'épreuve professionnelle du C.A.P.E.S. externe

Françoise Kischinevsky

To cite this version:

Françoise Kischinevsky. La transmission du savoir : de l'université à la classe ; réflexions sur l'épreuve professionnelle du C.A.P.E.S. externe. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 1992, Pouvoirs et programme du CAPES, 02-03, pp.143-147. hal-02338444

HAL Id: hal-02338444

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02338444v1

Submitted on 30 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La transmission du savoir : de l'université à la classe ; réflexions sur l'épreuve professionnelle du C.A.P.E.S. externe

Françoise Kischinevsky
Université de La Réunion

A compter de la session 1992, une épreuve professionnelle est insérée dans les épreuves des concours externes de recrutement des professeurs certifiés (C.A.P.E.S & C.A.P.E.T.) et des professeurs de lycée professionnel de 2ème grade. Cette réforme importante a été inspirée par deux principes fondamentaux : d'une part l'initiation des enseignants à leur futur métier commence dès avant leur recrutement, d'autre part les professeurs du second degré continuent d'être recrutés par des concours nationaux.

Pour donner toute sa place à l'épreuve professionnelle, il a été décidé d'en faire une épreuve d'admission : il s'agit d'un exposé oral suivi d'un entretien qui permettra au jury de se prononcer sur une prestation cohérente – nous dit-on – avec la nature même du métier d'enseignant.

Les candidats anglicistes ont le choix entre deux options : la première s'appuie sur l'analyse et la présentation de situations réelles d'enseignement, à divers niveaux, observées pendant l'année de formation au cours des stages ; la seconde sur des documents fournis par le jury (textes réglementaires, programme de l'enseignement de l'anglais dans les premier et second cycles, ou document se prêtant à une utilisation pédagogique. Dans les deux cas, les objectifs annoncés sont les mêmes : il ne s'agit pas de simuler un cours, mais de montrer que des problèmes liés à l'enseignement de la discipline ont été identifiés et analysés.

De sérieuses questions ne manquent pas de se poser à la lecture des "objectifs généraux de l'épreuve" tels que les définissent les textes[1]. Le premier objectif est "l'évaluation des aptitudes à analyser les pratiques de l'enseignement de la discipline". Comment ne pas s'interroger sur le manque de recul évident de candidats qui, pour certains jusqu'ici étudiants à plein temps, auront seulement pu observer à trois reprises dans leur année de

---

[1]. Arrêté du 30 avril 1991, puis notes publiées au B.O.E.N. des 11 juillet et 29 septembre 1991.

préparation une semaine de classes d'anglais... Certes éclairés par une approche didactique et pédagogique, cette première sensibilisation au "terrain" ne permettra vraisemblablement que des esquisses de l'analyse requise.

Le deuxième objectif de l'épreuve est une évaluation de la réflexion du candidat sur les problèmes épistémologiques et didactiques propres à la discipline.

Comment concilier l'effort de développement des connaissances – lié au poids des programmes des épreuves "à contenu" – avec l'approfondissement indispensable et la maîtrise des acquis théoriques de la didactique des langues étrangères ? L'étude des finalités de l'enseignement, son rôle et ses applications sociales ne peuvent se faire, à notre avis, que dans le cadre d'un projet professionnel aux contours précis. Ces jeunes adultes (Bac + 3 ou 4, pour la plupart) risquent de n'émettre que des hypothèses dictées ou balbutiantes.

Le troisième objectif veut évaluer les aptitudes à la communication, à l'expression orale, à l'analyse et à la synthèse. L'on souhaiterait, bien sûr, que tous les enseignants soient particulièrement efficaces dans ces domaines, mais comment cette aptitude à la communication peut-elle être évaluée ? En d'autres termes, la compétence démontrée au cours de l'épreuve orale sera-t-elle transférable devant une classe ? C'est tout le problème du passage du savoir universitaire au savoir à enseigner dans les classes. Nous y reviendrons.

Il serait intéressant de comparer les objectifs de cette épreuve professionnelle du C.A.P.E.S. avec les "propositions relatives à la formation des enseignants de langues" telles qu'elles ont été définies par l'A.P.L.V. (Association des Professeurs de Langues Vivantes), et notamment en ce qui concerne la formation dans la discipline[2]. En ce qui concerne les contenus dans la discipline, l'enseignant en formation doit acquérir une bonne maîtrise de la langue actuelle, à divers registres, une capacité à comprendre et à décrire le fonctionnement de cette langue aux divers niveaux que distinguent les analyses linguistiques et socio-linguistiques ; enfin, une connaissance et une compréhension des réalités socio-économiques et des valeurs culturelles caractéristiques des sociétés où la langue est parlée. Il semblerait que ce soit plutôt la préparation aux épreuves écrites qui amène les futurs enseignants à assimiler ces capacités et que ce soit l'épreuve professionnelle qui rende compte de leur maîtrise, en même temps que d'une prise de conscience des processus d'apprentissage. Ce que l'A.P.L.V. souhaite voir aborder dans le domaine de la formation de l'enseignant de langues, que ce soit l'étude des processus psychologiques d'acquisition d'une langue maternelle ou d'une langue seconde ou la didactique des langues et l'histoire des méthodologies, fait bien sûr partie

---

2. Cf. la *Charte des Langues Vivantes*, élaborée lors des Assisses Nationales de décembre 1979, in *Les Langues Modernes*, n° 3, 1980.

intégrante du contenu de cette épreuve. L'on aboutirait dans la perspective de ces propositions à former

> des enseignants autonomes, responsabilisés, capables de prendre des décisions adaptées aux différentes situations d'enseignement, d'évaluer l'efficacité de ces décisions et de modifier leur intervention en conséquence[3].

Ceci correspond-il à ce qu'un jury de concours veut évaluer ? Recruter des enseignants, non plus coulés dans le moule, mais capables non seulement de "compétence", mais encore de "performance". Cette bipolarité rend nécessaire une articulation constante entre théorie et pratique.

L'explication de faits de langue a souvent amené les jurys à constater de grandes difficultés chez les futurs professeurs à énoncer clairement et à maîtriser une vue d'ensemble qui, au-delà des virulentes diversités des approches linguistiques, puisse rendre un point de grammaire compréhensible à des élèves. Ceci amène souvent à réfléchir sur le problème des transferts d'apprentissages. Des trois niveaux de transfert que distingue D'Hainaut[4], nous en retiendrons deux : le "transfert académique", capacité de l'apprenant à appliquer dans une autre activité la compétence acquise dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage (par exemple, un exposé d'étudiant dans le cadre d'un cours de linguistique) et, plus proche de ce qui est demandé, le "transfert opérationnel" où l'apprenant-étudiant-candidat doit pouvoir exercer les compétences acquises hors du contexte d'apprentissage, de l'amphi à la salle de classe. Une deuxième ligne de réflexion est suggérée par les demandes récurrentes des enseignants en formation, demandes de recettes, de "modes d'emploi" de manuels, de "techniques de la classe". Le formateur, passant de la théorie à la pratique, doit alors lui aussi opérer un transfert d'apprentissage et reconsidérer ses objectifs. Deux principaux axes se dessinent alors. D'abord, consolider les compétences, bien sûr, puis stimuler la créativité, c'est-à-dire l'"actualisation" de la personne enseignante en renforçant les caractéristiques suivantes : fluidité (capacité de produire le plus grand nombre d'idées ou de réponses face à une situation donnée), flexibilité (capacité d'explorer d'autres pistes, d'autres solutions face à un problème) et enfin authenticité. Par pédagogie authentique, nous entendons l'attitude constamment responsable de proposer un traitement adéquat aux documents présentés pour provoquer des réactions appropriées.

---

[3]. Rapport L.P.L.V.

[4]. L. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Education 2000 (Paris : Nathan, 1983).

Nous avons parlé d'authenticité et nous ne pourrions citer meilleure source que Widdowson[5] qui distingue l'authenticité du discours produit (genuineness) et l'authenticité (authenticity) comme qualité de la réaction de l'enseigné au discours présenté, en l'occurrence du candidat au C.A.P.E.S. face aux situations d'enseignement à analyser (option 1) ou aux documents proposés par le jury (l'option 2). Citons Widdowson :

> Genuineness is a characteristic of the passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response[6].

Demande-t-on alors aux candidats cette réponse appropriée, preuve d'"authenticity" ? Est-ce cela que l'on désigne par "aptitude à l'enseignement" ? Dans ce cas, l'épreuve professionnelle remplirait bien sa fonction : recruter les meilleurs enseignants possibles.

Mais le jeu n'est-il pas faussé si justement on demande aux candidats de faire leurs preuves et d'accomplir les prestations les plus convaincantes possibles sur un contenu pour le moins ambivalent, dont la qualité de "genuineness" pour reprendre la définition de Widdowson, suggère quelques interrogations ? Ou bien mesurera-t-on justement la qualité d'authenticité du candidat — et son aptitude pédagogique — à travailler dans des conditions artificielles sur un contenu qu'à ce stade il ne peut maîtriser ?

Il appartiendra bien entendu aux enseignants formateurs qui préparent les candidats aux concours de réduire cette marge entre "genuineness" et "authenticity", en faisant prendre conscience aux étudiants, dans les étroites limites imposées par le calendrier des stages, de la réalité de l'acte pédagogique.

Le deuxième élément de réflexion concerne le problème majeur de l'articulation entre théorie et pratique, ou bien, si l'on veut être plus réaliste, la stratégie d'intervention la plus efficace pour combler ce hiatus, voire ce fossé. Il faudrait, nous semble-t-il, donner la priorité à une formation active centrée sur la résolution de problèmes, après les constats récurrents mentionnés ci-dessus de l'absence d'intérêt pour les fondements théoriques. Il conviendrait donc que le (futur) enseignant, outre une familiarisation avec une variété de moyens didactiques, puisse avoir l'occasion de s'exercer à des tâches de production d'outils didactiques. Car c'est à l'intérieur d'un processus où il

---

5. H. G. Widdowson, "The Authenticity of Language Data", 1976, presented at the PESOL Convention, New York, published in *Exploration in Applied Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 1979).

6. H. G. Widdowson, cité par A. M. Boucher, Monique Duplantié & Raymond Leblanc, in *Pédagogie de la Communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Coll. Pédagogie du développement (Bruxelles : De Boeck Université, 1968).

construit son savoir à partir d'une recherche vivante (cf. la définition des objectifs de formation par l'A.P.L.V.) que l'enseignant amorcera son propre cheminement entre la théorie et la pratique. En d'autres termes, c'est davantage par l'analyse de sa pratique qu'il saisira la pertinence des apports théoriques.

Deux objectifs nous semblent donc devoir être dégagés dans une démarche d'apprentissage bien conçue : premièrement, assurer une intégration maximale des apprentissages par un cheminement à travers toutes les étapes du processus (reproduction, conceptualisation – généralisation, abstraction et discrimination – application des principes – production convergente - mobilisation – production divergente et résolution de problèmes nouveaux)[7].

Le deuxième objectif serait d'initier à une démarche d'apprentissage élargie en pédagogie de la communication.

Cette double perspective met en évidence le souci permanent des formateurs d'enseignants : le passage du savoir au savoir-faire, ou plutôt la transmission du savoir grâce au savoir-faire. Nous en voulons pour preuve les deux épreuves orales du C.A.P.E.S. qui s'appuient sur l'un et l'autre. Cet enjeu qui sélectionnera cette année les candidats à l'enseignement du second degré – juste équilibre entre la dimension universitaire de la formation (savoir linguistique et culturel) et sa dimension professionnelle – est aussi l'enjeu actuel de tout enseignant responsable. La pré-professionnalisation dès l'université a été souhaitée et mise en place. Puissent ces quelques éléments de réflexion contribuer à en faire la réalité de demain.

---

[7]. Référence à la typologie de D'Hainaut des activités intellectuelles et comportements observables, adaptée par G. Dalgalian, S. Lieutaud & F. Weiss, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, (Paris: CLE, 1981).