



**Concours : CAPES et CAPES-CAER réservés**

**Section : Lettres modernes**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par : Renaud Ferreira de Oliveira

Président du jury

Session 2017

## CONCOURS ET CAER RÉSERVÉS DE LETTRES MODERNES

Comme pour le CAPES interne et le CAER correspondant, l'épreuve d'admissibilité de ces concours consiste en un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) mais à la différence des concours internes, ce dossier ne donne pas lieu à une note chiffrée. Sur la base de cet examen, le jury fixe la liste des candidats qu'il juge aptes à se présenter à l'épreuve d'admission. Cette épreuve orale donne lieu à une note qui permet ensuite de classer les candidats par ordre de mérite.

### Bilan de l'admissibilité et de l'admission 2017

	Concours réservé	CAER réservé
<b>Nombre de postes</b>	<b>140</b>	<b>85</b>
<b>Nombre d'inscrits</b>	<b>389</b>	<b>258</b>
<b>Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)</b>	<b>159</b>	<b>127</b>
<b>Nombre d'admissibles</b>	<b>105</b>	<b>95</b>
<b>Nombre de candidats non éliminés ou non radiés (présents Admission)</b>	<b>85</b>	<b>85</b>
<b>Nombre d'admis</b>	<b>54</b>	<b>75</b>
<b>Barre d'admission</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)</b>	<b>9.33</b>	<b>10.51</b>
<b>Moyenne des candidats admis</b>	<b>11.56</b>	<b>11.11</b>

Tous les postes du Concours et CAER réservés n'ont pu être pourvus. De très nombreuses candidatures ont dû être écartées en raison notamment du non-respect des critères administratifs et professionnels spécifiques pour l'inscription à ces concours. Pour ces raisons, entre autres, le nombre d'admissibles au concours public s'est révélé une fois encore inférieur au nombre de postes. Le jury ne peut donc qu'encourager les candidats de la session 2018 à vérifier soigneusement les conditions d'éligibilité. Le jury les invite également à mieux

anticiper la préparation du dossier de RAEP et à s'entraîner à l'épreuve orale afin de saisir toutes les chances de réussir ce concours très ouvert et destiné à valoriser les compétences, entre autres, des enseignants contractuels.

## **EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

L'admissibilité aux concours réservés du CAPES et du CAER de lettres modernes est fondée, depuis la session 2013, sur l'examen d'un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP). Ce dossier est constitué de deux volets complémentaires : le parcours professionnel du candidat et une réalisation pédagogique. Les candidats ont la possibilité d'y adjoindre des annexes. Le dossier de RAEP permet au jury d'apprécier les compétences professionnelles développées par les candidats au travers de leur cursus, et leur actualisation dans le cadre de la présentation de la réalisation pédagogique et de son analyse. L'élaboration de ce dossier doit être mûrie et particulièrement soignée. Le candidat est amené à revenir sur son parcours, à effectuer des choix et à montrer des capacités d'auto-analyse. La qualité de la langue, comme cela a été rappelé régulièrement, est également un attendu. Préparé de dehors de la situation d'urgence d'un concours en temps limité, un dossier peut être lu, relu, amendé et amélioré, y compris du point de vue de l'élégance de son écriture. Des professeurs de français, à même d'enseigner la langue et d'évaluer la qualité de celle de leurs élèves, doivent évidemment attester une correction et une aisance irréprochables dans ce domaine.

Depuis la première session, les rapports publiés ont précisé les exigences et les attentes, tout en présentant des notions didactiques et pédagogiques essentielles. Ce rapport, nourri des remarques précises du jury de la session 2017, y fera régulièrement allusion. On peut d'emblée formuler cette observation : la qualité générale des dossiers de RAEP s'est améliorée au fil des sessions, les candidats ont tiré profit de la lecture des rapports, le jury ne peut que s'en réjouir.

Enfin, cette session 2017 s'inscrit dans une période de transition s'agissant de l'enseignement en collège et dans le premier degré. Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme, inscrite dans la refondation de l'Ecole de la République, les nouveaux programmes des cycles 3 (classe de sixième) et 4 (de la classe de cinquième à la troisième), adossés explicitement à un socle rénové, sont entrés en vigueur à la rentrée 2016. Si la réalisation pédagogique proposée par les candidats pouvait encore s'appuyer sur les programmes de 2008 (au titre de l'expérience d'enseignement passée mobilisable par le candidat) ou sur les nouveaux programmes (seuls valides depuis septembre 2016), il était important de préciser à quel programme se référait la démarche d'apprentissage retenue. Un nombre non négligeable de candidats ont proposé des séquences mises en œuvre au cours du premier trimestre de l'année scolaire, s'inscrivant donc dans les nouveaux programmes. Le jury ne peut que s'en féliciter, tout en recommandant que tous les candidats, dans la perspective d'enseigner dans le second degré, prennent au plus vite connaissance des nouveaux programmes.

## Les compétences professionnelles des candidats

Il est certes difficile de résumer la richesse d'un parcours professionnel en deux pages. Pour cette raison, le jury ne s'attend pas à un inventaire, illusoirement exhaustif, des activités et responsabilités antérieures exercées par le candidat. Ces deux pages doivent convaincre et donner des éléments d'appréciation ; il ne s'agit pas de raconter ou de persuader le jury d'une vocation, enracinée parfois dès l'enfance, comme l'annonce d'emblée une candidate. Quels que soient les champs professionnels parcourus, la difficulté de l'exercice réside dans l'articulation d'un retour réflexif et de l'estimation objective de ses compétences professionnelles. Le rapport de la session 2016 suggérait de s'appuyer par exemple sur le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>1</sup> pour guider la réflexion, voire structurer le propos. Certains candidats se sont livrés, avec pertinence, à cet exercice : « *Je présenterai ... comment mes expériences associatives et professionnelles m'ont aidée à développer des compétences dans l'accompagnement des apprentissages [...] Dans un second temps, je détaillerai mes expériences de professeur* » précise une candidate ; une autre annonce le plan de son développement : « *1-Enseigner ma discipline 2- Etre un professeur pédagogue 3- travailler au sein de l'équipe éducative* ».

Il ne doit pas s'agir non plus de tomber dans le travers inverse, et égrener les compétences qu'on suppose attendues, sans que ceci soit légitimé par des expériences authentiques. Il en est de même des références scientifiques ou institutionnelles. Leur mention, bienvenue et parfois nécessaire, ne doit pas d'avantage prendre les allures d'un catalogue ; elles peuvent s'avérer plus pertinentes quand elles figurent dans la seconde partie du dossier.

Le jury n'attend pas une lettre de motivation. Il a cependant besoin de saisir ce qui fonde la candidature, notamment en ce qui concerne le choix de la discipline. Le dossier d'une candidate, par exemple, mentionne un cursus universitaire consacré à l'étude de l'espagnol et un parcours professionnel lié quasi exclusivement à l'enseignement de cette langue, à l'exception d'une brève expérience de l'enseignement du français en collège. Le jury, à bon droit, peut ainsi s'interroger sur le choix de la discipline « lettres modernes ». Autre exemple : chaque année, quelques dossiers mentionnent un parcours professionnel consacré exclusivement à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), notamment dans l'enseignement supérieur. Il convient ici de mettre en valeur le possible transfert de compétences professionnelles de l'enseignement du FLE vers celui du français dans le second degré. Les candidats ne doivent cependant pas oublier que l'enseignement dispensé par le professeur de français n'est pas réduit à celui des compétences linguistiques et langagières du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'enseignement de la culture littéraire et artistique tient une place essentielle, quels que soient les programmes.

Enfin le jury insiste à nouveau sur la nécessité de se montrer précis quant à la nature et la durée des expériences professionnelles dans l'enseignement : quels niveaux de classe, date

---

<sup>1</sup> On le trouvera à l'adresse suivante :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

et durée de cette expérience ? Ceci permet au jury de disposer d'éléments susceptibles de nourrir un sujet d'exposé qui ne mette pas le candidat en difficulté, lors de la session d'oral.

Rendre compte de son parcours professionnel est donc un exercice difficile, mais il est essentiel. Il permet au jury d'être informé des expériences et des compétences du candidat dans la perspective des entretiens, mais aussi d'apprécier la manière dont celui-ci envisage le métier de professeur de lettres et se projette dans la profession. A ce titre, la première partie est complémentaire de la seconde, consacrée à la réalisation pédagogique.

### **La réalisation pédagogique**

La seconde partie du dossier, ordinairement désignée par l'expression « réalisation pédagogique », vise la restitution d'une situation d'apprentissage qui articule un projet didactique, sa mise en œuvre pédagogique, ainsi que son analyse, dans le cadre contraint de six pages, auxquelles peuvent être ajoutés des documents en annexe.

### **Un écrit à valeur réflexive et professionnelle**

Il paraît nécessaire de préciser à nouveau le régime discursif et les caractéristiques génériques de cet écrit à valeur réflexive et professionnelle. Quelques candidats peinent encore à trouver le ton juste. On raconte ainsi le quotidien de la classe, sans distance (« *il a fallu rouspéter à plusieurs reprises sur la participation anarchique* »). Telle candidate transcrit le dialogue avec les élèves « *Un élève m'a dit ...* » Une autre expose ses interrogations : « *Devais-je laisser ce texte dans les lectures analytiques proposées pour l'oral du baccalauréat ?* ». Quelques dossiers usent et abusent d'une ponctuation expressive : du point d'interrogation pour exposer les questions et dilemmes au point d'exclamation pour souligner l'enthousiasme des élèves. A l'opposé, mais tombant dans un autre travers, un dossier est constitué d'une sèche succession de tableaux synoptiques et de listes de compétences, d'où la classe est particulièrement absente ; on ne retrouve les élèves qu'en conclusion, sur le constat suivant : « *La lecture des œuvres littéraires n'a pas été faite correctement pour les 5°* ».

Ces exemples sont peu fréquents mais perdurent malgré les préconisations des rapports antérieurs. De nombreux candidats ont su cependant trouver la bonne posture et le ton juste, celui d'un compte-rendu éclairé ; ils ont par là même révélé des compétences professionnelles : exposer clairement un projet didactique et évoquer les conditions de sa réalisation de manière à la fois succincte, précise et fondée sur les réalités de la classe.

### **L'art de la *dispositio***

La plupart des dossiers ont pour objet la restitution d'une séquence d'enseignement au collège ou au lycée. Les candidats choisissent de préférence une présentation chronologique, censée révéler la logique de la progression de la séquence. Le défaut, que certains n'ont pas évité, c'est la succession sans relief des séances, jusqu'à l'évaluation finale. L'exposition doit permettre de saisir la cohérence du projet dans sa mise en œuvre. Avec pertinence, des candidats ont proposé de mettre en exergue certains moments de la séquence : « *J'ai choisi de développer certains points de ma séquence en particulier, en lien avec son enjeu, à savoir*

*l'articulation entre la lecture et l'écriture.* » L'organisation du développement participe de l'argumentation : on y décèle la capacité réflexive du candidat quant à la construction didactique.

Quelques candidats ont choisi de présenter un projet : projet d'écriture, rencontre d'écrivain, projet théâtral, projet d'accompagnement personnalisé. Le projet – disciplinaire ou interdisciplinaire – permet de donner cohérence aux diverses activités, et contribue à la motivation des élèves. Les exemples proposés, pour intéressants qu'ils puissent être, ont fait souvent l'objet d'une présentation décevante. Qu'il s'agisse d'une séquence ou d'un projet, les exigences restent les mêmes. Quelle que soit sa nature, le projet est une modalité d'enseignement, qui doit être problématisée. Par-delà le descriptif des activités menées dans ce cadre (rencontres, travaux au CDI...), la question des apprentissages reste cardinale. Il importe d'aborder avec précision cette question et de rendre compte des compétences acquises par les élèves. D'autre part, le projet est susceptible d'être le lieu d'expérimentation de pratiques pédagogiques (travail collaboratif, débats interprétatifs, etc.), liées à la mise en œuvre de tâches complexes. Sa réalisation fait souvent appel aux outils et ressources du numérique, susceptibles par exemple de faciliter le travail collaboratif ; il peut donc être pertinent de mettre en exergue les dispositifs pédagogiques retenus et d'en analyser l'intérêt. Les candidats trouveront dans les nouveaux programmes du collège<sup>2</sup> et les accompagnements pédagogiques publiés sur EDUSCOL, mais aussi dans ceux du lycée<sup>3</sup>, des exemples et des éléments de définition du projet pédagogique.

Le candidat a la possibilité de placer des annexes qui ne doivent pas excéder dix pages. Le jury déplore régulièrement un choix peu justifié (cf. l'ensemble des rapports de jury des sessions précédentes). Les annexes trouvent une pertinence lorsqu'elles sont articulées à la démonstration. Ainsi, exposant une situation d'apprentissage consacrée à un travail d'écriture, un candidat a illustré et justifié sa démarche en citant et analysant des échantillons d'écrits proposés en annexe. Dans l'analyse menée, la nature des difficultés éprouvées par les élèves a pu être clairement cernée, et l'analyse de la progression des écrits a permis de mesurer l'efficacité didactique mise en œuvre. On peut aussi apprécier dans les documents de classe mis en annexe la trace authentique des apprentissages des élèves et la démonstration *in vivo* de l'acte d'enseigner.

### **Du projet didactique à sa mise en œuvre pédagogique**

Bâtir un projet didactique, quelle que soit sa nature, sa durée, les classes concernées, s'inscrit dans un cadre précis. Un cadre institutionnel d'abord, notamment les références aux programmes qui doivent fonder explicitement la démarche. Il a été nécessaire cette année, si le dossier présentait une séquence réalisée en collège, de préciser à quel programme – ceux de 2008, ou de 2016 – il se référerait. Certains candidats ont astucieusement saisi cette occasion pour analyser leur séquence à l'aune des nouveaux programmes. Ainsi une prestation évoque brièvement la manière dont il était possible de traiter une œuvre intégrale dans la perspective des entrées thématiques des nouveaux programmes. Cette approche réflexive témoigne à la

---

<sup>2</sup> Concernant notamment la mise en œuvre des EPI, enseignements pratiques interdisciplinaires.

<sup>3</sup> Dans le cadre des TPE, travaux personnels encadrés.

fois d'une veille professionnelle et d'une lecture éclairée des textes institutionnels, auxquelles le jury a été fort sensible.

Le cadre est aussi un contexte, celui de l'établissement, du niveau de classe, voire des besoins particuliers des élèves, qu'il faut préciser rapidement lorsque cela s'avère nécessaire. Telle candidate relate un travail dans un dispositif ULIS<sup>4</sup> et engage une réflexion sur la différenciation pédagogique et sa mise en œuvre. Telle autre, enseignant le français langue seconde en UPE2A<sup>5</sup>, en précise les conditions et se montre capable de réfléchir aux transferts possibles en classe ordinaire.

Dans les meilleurs dossiers, les candidats explicitent ce qui a fondé leurs choix didactiques : programmes bien sûr, mais aussi contextes, opportunités (rencontre d'écrivains, exposition, spectacle ...), analyses des difficultés et des atouts de leurs élèves. Le choix des textes littéraires et des documents mérite aussi que l'on s'y arrête et qu'on le justifie. Une candidate ayant retenu la traduction de Galland pour un extrait des *Mille et une nuits* a précisé les raisons de son choix. Dans le cadre des nouveaux programmes du collège, une autre fait le lien entre le questionnement thématique du programme de troisième et l'œuvre intégrale retenue, dont elle montre une connaissance très fine. C'est l'occasion de manifester auprès du jury la solidité d'une culture littéraire et artistique. Il est recommandé de se dispenser de puiser systématiquement dans les morceaux choisis et rebattus, d'autant plus que, désormais, les nouveaux programmes du collège incitent, par les questionnements thématiques, à un renouvellement des corpus. Il ne s'agit pas de faire preuve à tout prix d'originalité, mais de fonder ses choix sur un répertoire cohérent et enrichi, faisant droit autant à des œuvres patrimoniales que contemporaines. De même, les ouvertures raisonnées et justifiées à l'histoire des arts, ou à l'approche sensible d'une œuvre artistique, sont parfaitement légitimes et conseillées pour orchestrer des comparaisons avec la littérature, envisagée également comme un apprentissage vivifiant à l'art de l'écriture.

Adossée aux objectifs définis par les programmes, la problématique qui organise la séquence ou le projet doit être précisée et explicitée<sup>6</sup>. Nombre de dossiers se contentent de mentionner un titre : « *Un petit tour sur les planches avec Molière* » est certes éloquent pour la séquence, mais ne constitue en rien une problématique. Celle-ci est littéraire : les textes ne doivent pas y être vassalisés, ni réduits au statut d'illustration d'une approche technique (le statut du narrateur, par exemple), générique, ou purement instrumentale (un réservoir d'exercices de langue). Ils doivent être au contraire l'objet d'une approche sensible, esthétique et axiologique qui engage personnellement l'élève.

Dans le cadre des nouveaux programmes, certains dossiers ont proposé des problématiques très pertinentes, visant la formation personnelle des élèves à partir d'enjeux littéraires majeurs. Ainsi une candidate a élaboré, pour une classe de sixième, une séquence dont la problématique est la suivante : « *Faut-il avoir peur des monstres ?* », qui s'inscrit dans

---

<sup>4</sup> Unité localisée pour l'inclusion scolaire, destinée aux élèves en situation de handicap.

<sup>5</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

<sup>6</sup> Pour une définition développée de la problématique, on conseille la lecture des rapports précédents (notamment ceux des sessions 2015 et 2016)

l'entrée du programme : « Le monstre, aux limites de l'humain ». Le corpus est composé de contes traditionnels, d'extraits d'œuvres de littérature de jeunesse et de récits mythologiques ainsi que de films d'animation. La problématique est simple et clairement formulée. On s'appuie sur une lecture sensible des œuvres qui invite à exprimer et comprendre des émotions. La question ouverte incite les élèves à interroger le texte et la représentation qu'il donne du monstre. Le corpus retenu nourrit la réflexion sur les limites de la monstruosité, et donc celles de l'humain.

Une autre proposition a retenu l'attention du jury. La séquence, destinée à des élèves de quatrième, porte sur une œuvre patrimoniale régulièrement étudiée, *L'avare* de Molière, dans le cadre de l'entrée : « Individu et société : confrontations de valeurs ? ». La problématique choisie par le candidat permet de renouveler l'étude de cette comédie : « *Dans le théâtre de Molière, les parents ont-ils toujours raison ?* ». Cette séquence s'intéresse particulièrement à la relation entre Harpagon et ses enfants, avec le prisme de la dépendance financière et morale de ces derniers vis-à-vis du père. Les dialogues conflictuels sont nombreux et variés dans cette pièce. Leur étude permet de montrer l'efficacité du dispositif théâtral<sup>7</sup> dans l'exposition du conflit et la construction des personnages. Enfin, le terme « *raison* », judicieusement choisi, permet d'interroger la folie d'Harpagon, mise en scène dans le fameux monologue, tandis que le pluriel (« *les parents* ») aborde, par contraste, le rôle du personnage d'Anselme, figure de la mesure, de la raison et de l'amour paternel. La généralisation induite par la problématique propose aux élèves des pistes de lecture pour d'autres œuvres de Molière qui seraient abordées en lecture cursive. Les deux exemples exposés ici ne font pas figure de modèle mais permettent de montrer qu'une problématique clairement formulée donne une cohérence didactique à la séquence, tout en faisant sens pour les élèves.

La description de la mise en œuvre pédagogique, quant à elle, ne peut être le simple déroulé linéaire des séances. Les activités et les tâches proposées aux élèves relèvent de choix fondés sur les objectifs d'apprentissage en termes de compétences – lire et interpréter un texte littéraire, par exemple – et de connaissances. La réflexion doit également porter sur la mise en œuvre didactique la mieux à même de favoriser cette acquisition. « *Au fur et à mesure, les caractéristiques du fantastique ont émergé* » écrit un candidat, sans préciser la manière dont cette « émergence » a été rendue possible. Les séances de langue sont traitées souvent trop succinctement : « *On a revu à cette occasion le passé simple et l'imparfait* ». Quels apprentissages recouvrent ce « revoir » (réinvestissement d'une séance antérieure, évaluation des besoins et acquis des élèves, etc.) ? Quelle approche des temps verbaux (morphologie, usage...) ? Quelles tâches proposées aux élèves (lecture, écriture, manipulation de corpus...) ? Dans les meilleurs dossiers, appuyés sur des références didactiques et pédagogiques, la mise en œuvre est l'objet d'une attention minutieuse : une candidate évoque la mise en place de débats interprétatifs ; une autre s'intéresse aux écrits de travail, et à leur usage, en se référant aux travaux de Dominique Bucheton<sup>8</sup>. Le jury conseille aux futurs

---

<sup>7</sup> On conseille aux candidats la lecture de l'ouvrage d'Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III – Le dialogue de théâtre*, aux éditions Belin.

<sup>8</sup> Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2015.



candidats la lecture des ressources d'accompagnement des nouveaux programmes publiées sur EDUSCOL.

Enfin, à la lecture des dossiers, le jury a noté une utilisation pédagogique plus que modeste des outils numériques, voire avoir été surpris par quelques remarques fort naïves : « *Travailler sur l'ordinateur est une activité qui leur plait et qu'ils [les élèves] maîtrisent avec beaucoup d'aisance* », « *Les élèves ont fait des recherches au CDI sur internet* ». Quels apprentissages pour les élèves? Quels outils numériques ont été utilisés, pour quel usage? A quelles fins? Quels sont les apports spécifiques du numérique, en termes, par exemple, de différenciation, de travail collaboratif, d'édition et de productions d'élèves, d'exploitation de ressources documentaires, etc.? Telles sont les questions que doit se poser l'enseignant afin de proposer une description précise et une analyse de l'usage du numérique avec la classe.

### **De l'évaluation à l'analyse**

Tout le travail de justification et d'explicitation des choix didactiques et pédagogiques, évoqué plus haut, relève déjà de l'analyse. Le projet et sa réalisation sont, faut-il le rappeler, au service des apprentissages des élèves. Il est donc nécessaire de corréliser l'évaluation de la progression des élèves à l'analyse de la situation d'enseignement.

De nombreux candidats soulignent la satisfaction de ces derniers, voire leur enthousiasme. Cela n'est certes pas négligeable, mais on ne peut se contenter de cette forme de sondage pour rendre compte de l'efficacité de ce qui a été mis en œuvre. Les évaluations des élèves, quels que soient leur enjeu, leur forme et leur place dans la séquence, sont précisément le lieu d'où l'on peut apprécier la validité des choix didactiques et des modalités pédagogiques retenues. C'est le moment où le professeur interroge sa méthodologie et ses partis pris, voire évoque ses tâtonnements. Un candidat s'appuie ainsi sur les productions écrites de ses élèves pour ajuster les étayages qu'il avait envisagés dans un premier temps.

Ce travail, conduit en amont et au fil de la mise en œuvre, peut être complété, à l'issue de l'exposition, par une mise en perspective et une ouverture des champs du possible. C'est ce qu'ont su faire quelques candidats. Certains envisagent d'amender leur proposition de séquence; d'autres, en se plaçant dans le cadre des nouveaux programmes du collège, évoquent, par exemple, la possibilité d'adosser la séquence à un projet d'enseignement pratique interdisciplinaire (EPI), dont les pistes interdisciplinaires sont rapidement tracées.

## EPREUVE D'ADMISSION

Rappelons, en guise de préambule, la nature de l'épreuve telle qu'elle est définie par le législateur : <http://www.education.gouv.fr/cid66543/epreuve-concours-reserve-recrutement-professeurs-certifies-exercant-dans-les-disciplines-enseignement-general.html>.

Durée de la préparation : 30 minutes  
Durée de l'épreuve : 60 minutes maximum  
Coefficient 1

L'épreuve d'admission consiste en un entretien avec le jury visant à apprécier les aptitudes et la capacité du candidat à appréhender une situation professionnelle concrète ainsi qu'à reconnaître les acquis de son expérience professionnelle.

L'épreuve comporte deux parties. Chaque partie compte pour moitié dans la notation de l'épreuve, notée de 0 à 20.

### **Première partie de l'épreuve :**

Durée de la première partie : 30 minutes maximum (présentation : 10 minutes maximum, échange avec le jury : 20 minutes maximum)

Elle consiste en une **présentation par le candidat de son dossier de RAEP** (10 minutes maximum) **suivi d'un échange avec le jury** (vingt minutes maximum). Cet échange doit permettre d'**approfondir les éléments contenus dans le dossier**. Notamment, il pourra être demandé au candidat d'en expliciter certaines parties ou de les mettre en perspective.

### **Seconde partie de l'épreuve :**

Durée de la seconde partie : 30 minutes maximum (exposé : 10 minutes maximum, entretien avec le jury : 20 minutes maximum).

La seconde partie comporte un **exposé du candidat suivi d'un entretien avec le jury**.

À partir de l'expérience professionnelle du candidat décrite dans son dossier de RAEP, le **jury détermine un sujet** pour lequel il demande au **candidat d'exposer comment il a traité l'un des points du programme ou l'un des éléments de formation correspondant**, respectivement, à l'enseignement dans une des classes dont il indique avoir eu la responsabilité ou à l'enseignement postsecondaire qu'il a dispensé ou à une action de formation ou d'insertion qui lui a été confiée. Cette question est remise au début de l'épreuve au candidat qui en prépare les éléments de réponse durant le temps de préparation.

**L'entretien avec le jury** doit permettre d'**approfondir les différents points développés par le candidat**. Pour les sections de recrutement comportant deux disciplines, l'entretien peut s'étendre à la discipline non contenue le cas échéant par le sujet et/ou aux relations qui s'établissent entre ces disciplines.

Cet entretien s'élargit à un **questionnement** touchant plus particulièrement la **connaissance réfléchie du contexte institutionnel et des conditions effectives d'exercice** du métier en responsabilité.

Le jury apprécie la clarté et la construction de l'exposé, la qualité de réflexion du candidat et son aptitude à mettre en lumière l'ensemble de ses compétences (pédagogiques, disciplinaires, didactiques, évaluatives, etc.) pour la réussite de tous les élèves.

Pour la première partie de l'épreuve (présentation du dossier de RAEP), le candidat n'est autorisé à apporter **aucune note extérieure**. Il lui est permis, uniquement au moment du passage devant le jury en salle d'interrogation, de prendre appui sur son dossier RAEP **non**

**annoté.** Pour la seconde partie de l'épreuve (exposé à partir d'un sujet découvert le jour de l'épreuve et préparé sur table en temps limité), le candidat prépare son exposé sur le papier de brouillon distribué en salle de préparation. En aucun cas, il n'est autorisé à sortir son dossier de RAEP ou tout autre document personnel en salle de préparation.

Ce rapport n'entend pas revenir sur le déroulement d'une épreuve dont les modalités, inchangées, ont été clairement exposées à l'issue des sessions précédentes. Nous invitons les futurs candidats à se reporter aux rapports du jury des sessions 2013 et 2014 pour prendre connaissance, si nécessaire, du contenu de l'épreuve orale ou en réviser les différentes composantes ; au rapport du jury de la session 2015 pour revenir plus précisément sur les attentes du jury en termes de traitement de la question posée et des entretiens ; à celui de la session 2016 pour les objectifs de l'épreuve et les compétences évaluées.

Le présent rapport remplit un double objectif : dresser le bilan de la session achevée et permettre aux candidats de comprendre l'esprit de l'épreuve et les attentes du jury. Il se propose de définir les prérequis indispensables à la réussite de cette épreuve, de préciser les attentes pour chacune des parties qui la composent, de prodiguer les conseils nécessaires à une préparation efficace de l'oral. Nous mettrons donc en évidence les qualités des meilleures prestations et les écueils à éviter en nous appuyant sur les remarques et les propositions des membres du jury que nous remercions chaleureusement pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée dans la rédaction de ce rapport.

## **I. La connaissance des programmes et des Instructions officielles**

### **1. Comprendre les enjeux et les démarches des programmes**

La présentation du dossier de RAEP et l'exposé en réponse à la question posée abordent nécessairement les programmes de collège et de lycée. Il est donc important de faire une lecture très précise des programmes en vigueur, d'en comprendre les enjeux et de s'appropriier ces textes qui donnent des indications très claires sur les compétences visées pour chaque niveau d'enseignement et qui proposent, pour le collège, des repères de progressivité. Il convient de prendre en compte la part respective assignée à l'oral, à l'écriture, à la lecture des textes (lecture accompagnée de groupements de textes ou d'œuvres intégrales, lecture cursive, lecture d'image fixe ou mobile), à l'histoire littéraire et à l'étude de la langue, afin d'articuler ces différentes composantes qui permettent à l'élève d'acquérir la maîtrise de la langue et la culture commune nécessaires à sa construction.

Les programmes ne doivent pas être lus comme une liste de connaissances qu'il suffirait d'empiler pour aboutir à la construction de savoirs et de savoir-faire chez l'élève. Il est nécessaire de connaître les attendus de fin de cycle et de s'interroger sur les démarches à mettre en œuvre pour favoriser l'acquisition des notions au sein d'un cycle. Certaines prestations n'ont guère pris en compte la progressivité des apprentissages et le jury s'est vu proposer des séances de langue traitant de la même notion et selon les mêmes modalités au sein du cycle 4, alors que le travail en cycle implique des progressions différenciées et un parcours d'apprentissage permettant d'approfondir des notions déjà étudiées, d'en découvrir de nouvelles, de construire peu à peu une posture réflexive chez l'élève. Il importe également d'avoir à l'esprit qu'une des finalités majeures de l'enseignement du français est l'acquisition d'une culture littéraire à travers des questionnements qui conduisent les élèves à s'appropriier les textes et à les considérer comme une invitation à la réflexion. Il est enfin essentiel de

connaître les attendus, les contenus et les modalités de passation des examens de fin de cycle (Diplôme National du Brevet, Epreuves Anticipées de Français).

## 2. S'appropriier les nouveaux programmes de collège

La plupart des prestations témoignent d'une connaissance des nouveaux programmes des cycles 3 et 4. Les quatre grandes entrées de la partie « *Culture littéraire et artistique* » qui font chacune l'objet d'un questionnement spécifique par année sont le plus souvent mentionnées. Certains candidats ont présenté des séquences s'inscrivant dans les nouveaux programmes et ont su proposer des problématiques pertinentes. D'autres sont revenus brièvement en conclusion sur l'évolution possible de leur séquence pour qu'elle corresponde au nouveau cadre fixé. Un candidat, qui avait initialement formulé sa problématique de séquence sur l'autobiographie et l'autoportrait, « Comment et pourquoi se raconter ? », l'a ainsi modifiée « Se raconter soi-même, est-ce tout dire ? », afin qu'elle s'inscrive dans l'entrée « Se chercher, se construire » et le questionnement « Se raconter, se représenter ». Ce changement traduit la prise en compte des enjeux littéraires et de formation personnelle de l'entrée du programme de 3ème : « *comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter, percevoir l'effort de saisie de soi et de recherche de la vérité* »<sup>9</sup>.

Néanmoins, le jury a constaté une tendance à présenter, dans le cadre des nouveaux programmes, des séquences qui relèvent clairement des anciens et qui ne répondent que partiellement aux enjeux et à l'esprit des programmes actuels (l'étude en classe de 4<sup>ème</sup> de *Cyrano de Bergerac* dans le cadre du questionnement « Individu et société : confrontations de valeurs » ou des *Misérables* dans le cadre du questionnement « La fiction pour interroger le réel »). Lors de la présentation du dossier de RAEP, des commissions ont pu noter l'absence récurrente de problématique qui soit à la fois littéraire et anthropologique comme le demandent les programmes. La fable, par exemple, est uniquement envisagée comme un genre, éventuellement situé dans une dynamique historique, mais l'interrogation sur les valeurs mises en jeu reste largement inexplorée alors qu'elle participe de la construction de l'individu. Les enjeux de formation personnelle indiqués par les nouveaux programmes sont souvent repris, mais la dimension axiologique de l'enseignement littéraire est nettement minorée ainsi que « *les finalités de l'enseignement de la lecture et de la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponses aux questions que se pose l'être humain* »<sup>10</sup>.

## 3. Comprendre les évolutions que les nouveaux programmes instaurent

Quelques présentations ont comparé les programmes de 2008 et de 2015 et ont mis en évidence la nouveauté et les évolutions du programme actuel : la place première qu'occupe le langage oral qui doit faire l'objet d'un apprentissage explicite, le développement d'une didactique de l'écriture et le recours à l'écrit pour penser et apprendre, l'apprentissage continué de la lecture du cycle 2 au cycle 4, la découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens), l'articulation des activités de lecture, d'écriture et d'oral. Une question sur « *les modalités d'étude d'une œuvre intégrale en classe de cinquième* » a permis à un candidat de montrer comment il articulait les différents domaines du français en

---

<sup>9</sup> Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

<sup>10</sup> Ibidem.

proposant la lecture d'un passage des *Fourberies de Scapin*, sa mise en scène par les élèves et la confrontation de leur travail avec d'autres mises en scène (celles de Jean-Louis Benoît et de Pierre Fox), son réinvestissement dans une situation d'écriture finale. Un autre candidat, interrogé sur « *les différentes fonctions de l'écriture* », a proposé des pistes intéressantes telles que garder des traces, s'exprimer, faire des essais, réaliser la synthèse de la lecture menée en classe. Dans le cadre de l'étude de la langue, le jury s'est félicité d'entendre un candidat, interrogé sur le prédicat qui figurait dans son dossier, souligner l'intérêt de la notion qui était selon lui « l'échelon manquant dans les programmes de 2008 pour passer de la grammaire de texte à la grammaire de phrase ». Plusieurs candidats ont insisté sur l'importance de l'oral, sur l'enseignement de la compréhension et le développement des « stratégies de lecture », sur l'orientation du travail de la classe vers les « méthodes et outils pour apprendre » et sur l'intention plus accentuée « d'amener les élèves à questionner les textes, à réfléchir par eux-mêmes ».

Les commissions attendent néanmoins que les exposés gagnent en précision quand ils présentent les compétences langagières, orales, écrites et linguistiques. Les activités d'oral par exemple sont évoquées de manière relativement vague. Les candidats évoquent le « débat », le « dialogue avec la classe », le plus souvent pour se réjouir de la réactivité des élèves mais le jury n'en saisit pas toujours les objectifs en termes d'apprentissage, ni les compétences réellement travaillées.

Le jury remarque que les enjeux des enseignements complémentaires peuvent être imparfaitement compris. L'accompagnement personnalisé est le plus souvent considéré comme une forme de soutien, notamment pour l'étude de la langue, et donne lieu à des séances proposant des exercices d'entraînement ou de remédiation. Les EPI sont adossés aux enseignements mais essentiellement d'un point de vue thématique et rarement du point de vue des apprentissages. Les compétences disciplinaires et transversales ne sont guère différenciées.

## **II. Des connaissances littéraires, artistiques, scientifiques et linguistiques à constituer et à mobiliser**

### **1. Des connaissances littéraires**

Le jury attend des candidats qu'ils montrent une bonne connaissance de la littérature qu'ils ont à partager et à faire apprécier à leurs élèves. Il est donc recommandé de préparer l'épreuve orale en privilégiant la lecture des œuvres propres à construire une « *culture littéraire et artistique commune* ». Des professeurs solides scientifiquement sont à même de transmettre leur plaisir de la lecture, leur curiosité des textes, leur rigueur d'analyse, autant de compétences nécessaires dans leur enseignement, du cycle 3 au lycée. Le jury déplore la méconnaissance d'œuvres littéraires connues et relève la difficulté de donner par exemple quelques thèmes caractéristiques des *Fleurs du mal* ou de définir le spleen baudelairien. Il ne s'agit pas d'avoir une connaissance parcellaire de la littérature à partir d'extraits de manuels mais bien de faire une lecture réelle et personnelle des œuvres. Il est excusable de ne plus se souvenir avec précision, par exemple, de l'incipit de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier.

L'exposé des candidats, lors de la deuxième partie de l'épreuve, doit témoigner d'un questionnement sur le choix du corpus à destination des élèves : quels textes choisir ? Pour

quels enjeux ? Comment les travailler en classe ? Les commissions s'étonnent que l'étude du réalisme en classe de 4<sup>ème</sup> se limite aux nouvelles de Maupassant « La Parure » ou « Aux Champs ». Le jury a déploré que la réponse d'un candidat, interrogé sur « *le traitement de l'œuvre intégrale en classe de première* », dans le cadre de l'objet d'étude « Écriture poétique et quête du sens », présente à la fois la même problématique que celle figurant dans son dossier de RAEP portant sur la classe de seconde et l'objet d'étude « La poésie du XIXe au XXe siècle : du romantisme au surréalisme », l'étude de la même œuvre intégrale, *Les Fleurs du mal*, et la lecture des quatre mêmes poèmes issus du recueil. Au-delà d'une méconnaissance des programmes de lycée qui stipulent que « *le professeur a soin de travailler sur des textes différents de ceux étudiés en seconde* »<sup>11</sup>, cette réponse trahit une culture littéraire partielle.

## **2. Des connaissances artistiques**

Le jury insiste sur la nécessité de se constituer une culture artistique que le candidat pourrait mobiliser avec profit lors de la deuxième partie de l'épreuve, en lien avec les entrées de *Culture littéraire et artistique* en collège par exemple. Lors d'un entretien, seul Courbet est cité comme peintre réaliste. A une question sur les peintres de Vanités évoqués lors d'un exposé sur la poésie en classe de seconde, David Bailly, Jan van der Hayden, Philippe de Champaigne ou plus récemment Andy Warhol (*Skulls*) ne sont pas mentionnés. A contrario, une commission s'est félicitée d'une très bonne présentation sur la poésie en lycée qui a réussi à convoquer avec pertinence non seulement des textes précis, bien maîtrisés, mais aussi d'autres œuvres d'art pour illustrer les différents mouvements littéraires.

## **3. Des connaissances scientifiques**

Une bonne préparation suppose des références scientifiques. Le jury attend des prestations qu'elles fassent référence aux théoriciens de la littérature et qu'elles témoignent de connaissances didactiques fondées sur la lecture d'ouvrages ou d'articles. Il convient toutefois d'en faire une utilisation avisée et d'en maîtriser les contenus.

Les connaissances littéraires sur les genres et les registres ne sont pas suffisamment maîtrisées. Nous rappellerons que la poésie lyrique ne se confond pas avec le registre lyrique, que le registre tragique ne relève pas de la seule tragédie. Le jury attend une définition claire et précise des notions littéraires employées.

Enfin, des connaissances précises sur l'histoire littéraire sont nécessaires. Les mouvements littéraires donnent souvent lieu à des simplifications. Les candidats doivent être capables de définir le réalisme, le naturalisme, le symbolisme ou le surréalisme. Le jury attend des connaissances précises et solides sur ces notions afin de nourrir une interprétation riche et contextualisée.

## **4. Des connaissances linguistiques**

Les deux entretiens cherchent à déterminer les savoirs linguistiques que doit posséder tout enseignant de français. Les savoirs attendus ne relèvent pas d'une spécialisation universitaire mais de connaissances fondamentales et fermes. Le jury est surpris de constater la difficulté à définir ou à distinguer des propositions subordonnées complétives et des

---

<sup>11</sup> Les programmes de français et de littérature, Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

propositions subordonnées relatives, à donner les valeurs exactes du passé simple et de l'imparfait, réduites le plus souvent aux « actions brèves » et aux « actions longues ». Il ne peut comprendre des méconnaissances sur des notions fondamentales que tout professeur enseigne régulièrement dans les classes.

Rappelons que les candidats doivent réactualiser leurs connaissances, consacrer du temps à réviser les notions qui figurent dans les programmes et ne pas se contenter de fréquenter le manuel qui constitue une banque de textes mais en aucun cas un ouvrage de référence. Il est attendu qu'ils maîtrisent les savoirs linguistiques en s'appuyant notamment sur quelques ouvrages d'étude de la langue que le rapport de jury de la session 2016 indique en annexe 2. Ces lectures éviteront des difficultés qui naissent d'une définition simplifiée ou erronée de la notion. Le jury attend également que les candidats parviennent à se corriger ou à compléter leurs propositions au cours des entretiens en s'appuyant sur les indications qu'il soumet à leur réflexion.

### **III. La présentation par le candidat du dossier de RAEP**

Nous rappellerons que la présentation du dossier ne consiste pas à reprendre en intégralité la séquence et les activités présentées à l'écrit, que le jury connaît. Cette reprise conduit invariablement à une paraphrase qui ne peut s'inscrire dans le cadre étroit des dix minutes. Il s'agit bien plutôt d'apporter un éclairage nouveau sur la séquence exposée dans le dossier, de proposer une analyse réflexive sur les pratiques de classe. Les commissions apprécient que les présentations se soucient des élèves et présentent les compétences qu'ils développent dans le cadre des situations d'apprentissage mises en œuvre.

#### **1. Un propos anticipé et organisé**

La présentation se doit d'être anticipée. Le jury rappelle qu'une des fonctions du dossier est de servir de matériau à la première partie de l'oral. Cette considération doit nourrir la réflexion des candidats au moment de son élaboration et leur permettre de se projeter dans la perspective de l'épreuve d'admission.

Les commissions n'ont eu aucun mal à départager des prestations décousues et improvisées de celles qui sont structurées et qui s'inscrivent dans une démarche de démonstration. Ces prestations répondent à une problématique qui met en lien les objectifs, les compétences visées, les activités et les supports. Elles sont organisées sous la forme d'un plan qui donne une vision d'ensemble des objets d'enseignement traités dans le dossier, rend cohérentes les notions abordées et les modalités d'apprentissage prévues, articule de manière pertinente les séances et les différentes activités mises en œuvre. En guise d'introduction, elles contextualisent la réalisation pédagogique et définissent ses enjeux puis elles présentent brièvement le projet didactique, font une analyse sincère et mesurée des réussites et des difficultés rencontrées, proposent des infléchissements, des pistes d'évolution ou des apports complémentaires et se terminent par une conclusion. Une commission a su apprécier la présentation d'un candidat qui est revenu sur la cohérence de son projet annuel articulé aux valeurs humanistes en classe de première, puis qui a proposé un retour critique sur le dossier en adoptant le plan suivant : un réinvestissement des acquis insuffisant, la recherche de modalités pour impliquer l'élève dans sa lecture analytique, l'usage du carnet de lecture.

Un propos organisé constitue également une garantie de bonne gestion du temps. On peut regretter que certains candidats estiment mal le temps imparti et que le jury doive les obliger à écourter considérablement leur prestation. Il n'est pas indispensable d'aller au bout des dix minutes de l'exposé. Néanmoins, un exposé qui ne dépasse pas les cinq minutes est en général considéré comme indigent. C'est la raison pour laquelle on ne peut que déconseiller aux candidats de s'attarder trop longtemps sur leur parcours professionnel qui ne fait, le plus souvent, que répéter ce qui est contenu dans le dossier.

## 2. Un propos problématisé

Nombre de candidats éprouvent des difficultés à cerner les enjeux de leur séquence et à formuler une problématique spécifique qui rende compte de la singularité de leur dossier, qui conditionne le choix des corpus, des activités et des supports, qui guide la progression et la progressivité des notions et des apprentissages menés. Or, comme le rappelait le rapport de jury de la session 2016, « *c'est bien la capacité du candidat à adopter une problématique formulant des enjeux globaux [...] qui paraît essentielle* », faute de quoi la présentation ne consiste qu'en une narration ou une description, séance par séance, des objets d'enseignement contenus dans le dossier. Le jury a salué la prestation d'un candidat qui a proposé comme problématique d'une séquence sur l'autoportrait et l'autobiographie, dans le cadre des nouveaux programmes de cycle 4 : « en quoi se raconter constitue-t-il une quête d'identité ? ». Cette problématique sensibilise les élèves au sens de l'entreprise créative qui consiste à se raconter et à se représenter.

Nous rappellerons la nécessité d'une problématique littéraire qui préside au choix des textes du corpus, évitant ainsi l'« effet-catalogue ». Le jury ne peut se satisfaire d'une série de questions qui masquent souvent maladroitement une difficulté du candidat à saisir les véritables enjeux de la séquence. Au contraire, une problématique « *doit permettre d'interroger les textes et les liens qu'ils entretiennent entre eux, en faisant apparaître les principaux enjeux qui fondent leur confrontation. Elle propose à l'élève un fil rouge lui permettant de s'impliquer dans les textes, d'en apprécier les similitudes, les écarts, afin d'en construire une appréhension fine et différentielle qui s'approfondit à la faveur des mises en regard et des passerelles ménagées* »<sup>12</sup>. Une séquence qui interroge la définition d'un voyage poétique et la manière dont la poésie transporte le lecteur vers un ailleurs dans le cadre du questionnement en classe de cinquième « Voyage et aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » témoigne d'un choix constructif.

## 3. Un propos efficace

Les candidats peuvent choisir un angle d'approche singulier qui rend le propos efficace. Ils peuvent se focaliser sur quelques points : justifier le corpus par rapport aux programmes, aux objectifs de la séquence, à la problématique, aux acquis des élèves ; expliciter des démarches pédagogiques ; développer certaines séances seulement évoquées dans le dossier ; revisiter des notions à l'appui de lectures théoriques et pédagogiques ; proposer des prolongements à la séquence et des réinvestissements possibles sur l'année. Le jury a su apprécier la présentation d'un candidat qui a montré la pertinence d'une première approche par l'iconographie pour développer les compétences d'oral et l'expressivité des élèves avant d'entrer dans la lecture des textes. Un autre candidat a mis en avant les

---

<sup>12</sup> Rapport de jury de la session 2015. Nous renvoyons également les candidats à la lecture du rapport de la session 2016 dans lequel les enjeux de la problématisation sont développés.



démarches et les activités permettant aux élèves d'être acteurs des lectures menées en classe, d'éprouver le plaisir du texte, d'établir des liens entre les lectures et leur existence.

Les présentations doivent témoigner de véritables connaissances didactiques. Le jury a valorisé des exposés qui soulignent la nécessité d'explorer les différentes fonctions de l'écrit, de diversifier et de rendre fréquentes les activités d'écriture, d'articuler l'écriture aux activités de lecture et d'expression orale afin de développer les compétences scripturales des élèves et d'enrichir leurs stratégies d'écriture. Les références scientifiques ont alors toute leur place et sont profitables à condition qu'elles soient justes et exploitées. Un candidat a fait référence à juste titre à Dominique Bucheton et à son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*<sup>13</sup> pour expliquer l'intérêt de la réécriture en classe et présenter ses modalités de mise en œuvre.

#### **4. Un propos qui comporte une dimension réflexive**

La capacité à délivrer une réflexion personnelle didactique et pédagogique sur les pratiques de classe, à évaluer l'efficacité des activités menées, à identifier les évolutions notables constatées dans le travail et l'attitude des élèves, à les expliquer, à faire des propositions qui tiennent compte de cette analyse réflexive est évidemment encouragée et valorisée par le jury. Cette posture réflexive exige cependant de s'appuyer sur des critères d'analyse opérants : il convient par exemple de questionner les ajustements éventuels sous l'angle de la construction des compétences des élèves et de leurs progrès ou de leurs difficultés. Une réflexion sur l'utilisation pédagogique du numérique, son apport et ses limites a fait l'objet d'une présentation intéressante au cours de laquelle il a été question de différenciation pédagogique, de nouvelle modalité d'enseignement (la classe inversée), de motivation des élèves.

Les commissions soulignent toutefois un certain nombre d'écueils. Elles n'attendent pas que les candidats proposent un projet radicalement transformé qui s'éloignerait trop de celui du dossier ou qui ne lui correspondrait plus, mais une analyse honnête de leur projet, une tentative d'analyse de ce qui a fonctionné et moins bien fonctionné, la proposition de véritables évolutions qui prennent réellement en compte les élèves. Elles n'attendent pas davantage une autocritique poussée qui s'apparenterait au repentir et qui engagerait le candidat à dire tout ce qu'il aurait pu faire et qu'il n'a pas fait. Elles ne sont pas non plus dupes des discours consistant à faire porter la responsabilité d'une séquence inaboutie et des difficultés rencontrées sur des circonstances extérieures (les sorties, la formation, le manque d'attention des élèves pour ne citer qu'elles), à évoquer des anecdotes personnelles ou des incidents qui n'ont pas leur place dans l'épreuve.

Les évolutions proposées par les candidats ne doivent être ni artificielles, ni systématiques mais fondées et argumentées. Certaines n'apportent aucun progrès, d'autres proposent des aménagements parfois inutiles d'un projet cohérent et n'ont d'autre effet que de complexifier des séances déjà riches et d'entraîner des confusions. Elles ne doivent pas non plus être générales au point que les modalités concrètes de mise en œuvre sont passées sous silence. Tel candidat énonce les difficultés des élèves lors du passage à l'écrit et les efforts de sa part pour les surmonter mais sans donner de modalités de travail concrètes. Tel autre candidat précise qu'il utilise les heures d'accompagnement personnalisé pour surmonter les difficultés de lecture de ses élèves mais sans donner les objectifs ni les contenus des séances. Les évolutions proposées doivent donc être précises.

---

<sup>13</sup> *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Dominique Bucheton, Retz, 2014

## IV. L'exposé du candidat en réponse à la question posée

### 1. Les caractéristiques des questions soumises aux candidats

Les questions soumises aux candidats amènent plusieurs constatations. Elles se répartissent de façon à peu près équitable entre le collège et le lycée. Tous les cycles et niveaux sont exploités, du cycle 3 et la classe de sixième à celle de Première. Elles tiennent compte de l'expérience du candidat et des niveaux de classe dans lesquels il a enseigné ce qui nous amène à la remarque suivante : les candidats doivent faire preuve de précision et d'honnêteté dans les deux pages au sein desquelles ils restituent leur parcours professionnel. Un candidat indique « avoir fait des remplacements en collège et en lycée entre 2015 et 2016 », mais suite à une question portant sur le lycée, il se trouve rapidement à court d'éléments de réponse, révélant qu'il a peu enseigné à ce niveau et sur de très courtes périodes. Cet autre candidat, interrogé sur le personnage de roman au lycée, reprend le corpus de la séquence sur l'autobiographie qu'il a présenté dans son dossier et avoue au bout de quelques minutes que son expérience au lycée remonte à plusieurs années.

Voici une typologie des questions posées aux candidats lors de cette session :

Certaines portent sur une composante du français :

- *Quelles sont les différentes fonctions de l'écrit à explorer en collège ? Selon quelles démarches ?*
- *Comment développeriez-vous les acquis lexicaux et grammaticaux des élèves ?*
- *En vous appuyant sur des exemples précis, vous direz de quelle manière vous amenez les élèves à développer et à maîtriser le lexique en sixième.*

D'autres portent sur un genre littéraire ou un objet d'étude :

- *Comment mettriez-vous en œuvre une séquence consacrée au texte théâtral en classe de quatrième ?*
- *Comment élaboreriez-vous une séquence portant sur l'objet d'étude « Du romantisme au surréalisme » en poésie en classe de seconde ?*
- *Comment aborderiez-vous l'étude de l'argumentation en classe de seconde ?*

D'autres incitent à réfléchir sur l'articulation entre les différentes composantes du français :

- *Comment concevez-vous l'articulation entre la lecture littéraire et la pratique de l'écrit au collège ?*
- *Comment concevez-vous l'articulation de l'étude de la langue à la lecture des textes au cycle 4 ? Appuyez-vous précisément sur votre pratique.*
- *Quelle place accordez-vous à l'étude de l'image ? Quelles articulations avec l'enseignement du français au collège opérez-vous sur les niveaux de votre choix ?*

D'autres sont centrées sur les démarches d'apprentissage :

- *Quelles démarches et quelles activités pourriez-vous mettre en œuvre au collège pour favoriser la compréhension en lecture ?*

- *Quelles sont les démarches que vous mettez en œuvre pour faire de vos élèves de collège des lecteurs autonomes ?*
- *Vous expliquerez par quelles démarches vous aidez les élèves à explorer une œuvre intégrale, en classe de seconde.*

D'autres s'attachent à la mise en œuvre d'un enseignement visant à l'acquisition de compétences :

- *Vous expliquerez de quelle manière vous amélioreriez les compétences de vos élèves à l'oral en classe de troisième.*
- *Vous expliquerez comment vous prépareriez vos élèves de première à l'épreuve de l'EAF.*
- *De la cinquième à la première, comment le débat oral peut-il contribuer à la construction des compétences de lecture et d'écriture des élèves ?*

Les futurs candidats devront s'attendre à être interrogés sur les entrées et les problématiques des nouveaux programmes des cycles 3 et 4 du collège. Par exemple le libellé suivant : *Vous préciserez comment vous mettriez en œuvre dans une classe de quatrième une séquence consacrée à la lecture intégrale d'une tragédie ou d'une tragicomédie du XVIIe siècle, ou d'une comédie du XVIIIe siècle dans le cadre de l'entrée « Vivre en société, participer à la société ».*

Les questions invitent systématiquement les candidats à s'appuyer sur des éléments précis, que ce soit des corpus de textes ou des modalités de travail.

## **2. Un exposé qui témoigne d'une appropriation du sujet**

La capacité à analyser la question posée, à définir les concepts, à élaborer une réponse organisée est attendue par le jury. Il déplore que certains exposés présentent des pratiques ou des démarches d'apprentissage autour d'une notion qu'ils ne définissent pas au risque de s'exposer au hors-sujet ou de ne traiter qu'un aspect de la question, que d'autres ne cernent pas la question et énumèrent quelques expériences pédagogiques sous la forme d'une liste de séances ou d'activités qui ne donnent lieu à aucune analyse. Il regrette également que des exposés soient réduits à quelques minutes alors que les questions posées sont ouvertes et relèvent de pratiques courantes d'enseignement.

En ce qui concerne l'analyse de la question posée, le jury attend que les candidats cernent celle-ci dans un domaine d'apprentissage et saisissent ses enjeux. Il a valorisé un candidat qui, interrogé sur « *la mise en œuvre d'une séquence sur la poésie en cycle 4* », a rattaché en introduction le genre aux nouveaux programmes, aux compétences des élèves, à la dimension culturelle de la poésie, a développé de manière synthétique les trois temps d'une séquence possible et a tracé, en conclusion, quelques pistes sur la question de l'évaluation des élèves en termes de compétences. En revanche, le jury a déploré qu'un exposé sur l'oral a présenté une séquence sur le théâtre dans laquelle seules deux activités liées à l'oral ont été rapidement évoquées (la lecture expressive et le débat), le reste de l'exposé étant de facto hors-sujet.

Les commissions attendent également que l'exposé définisse les termes du sujet et les concepts sous-jacents, ce qui permet de délimiter le champ de la réflexion et d'organiser sa réponse. Ce travail de définition s'accompagne bien souvent d'une reformulation personnelle de la question, reformulation qui conduit à une problématisation. Ainsi, à la question sur « *les*

*fonctions et les modalités de mise en œuvre de l'évaluation en classe de 3<sup>ème</sup>* », le jury a apprécié la problématique suivante qui a guidé l'ensemble de l'exposé : « *comment l'évaluation peut-elle aider les élèves à progresser ?* ». La problématisation permet donc d'éviter une réponse catalogue, notamment pour les questions qui portent sur les démarches et les activités en lien avec une entrée du programme, un genre littéraire ou un objet d'étude.

Les membres du jury attendent enfin que l'exposé réponde véritablement à la question et en traite différents aspects sans la détourner. A une question sur « *les activités à mettre en œuvre en classe de seconde pour préparer les élèves à l'EAF* », la réponse fut que « l'écriture d'invention ne nécessitait pas un travail particulier puisque les élèves qui sortent de la classe de 3<sup>ème</sup> connaissent cet exercice, que l'apprentissage du commentaire littéraire s'effectuait par le biais d'une introduction en trois étapes (amorce, problématique, annonce du plan), que la dissertation n'avait pas fait l'objet d'un apprentissage à ce moment de l'année ». Les membres du jury se sont interrogés sur la connaissance des écrits attendus à l'EAF et sur la conception de l'enseignement de l'écriture que l'exposé révèle.

### **3. Un exposé soucieux des apprentissages des élèves**

L'exposé gagne en qualité quand il ne consiste pas en un déroulé de séances, de démarches ou d'activités. Il doit établir des liens organiques entre ces différents éléments. Il convient donc qu'il soit structuré. L'introduction analyse la question, en cerne les enjeux, délimite le champ de réflexion et problématise. Le développement témoigne d'une progressivité des apprentissages, propose des corpus de textes précis ainsi que des mises en œuvre concrètes et justifiées qui articulent les différents domaines du français (langue et écriture, langue et lecture, lecture et écriture, oral et écriture), analyse les démarches pédagogiques présentées. La conclusion répond à la problématique et souligne les effets des apprentissages menés sur les élèves.

L'exposé doit donc être précis et ne pas se limiter à une liste d'objectifs généraux. Il doit mettre en adéquation les objectifs d'apprentissage et les activités proposées. Le jury est resté circonspect suite à un exposé qui a affirmé avec conviction que « la connaissance des genres et de l'histoire littéraire est nécessaire en cours de français » mais sans expliciter en quoi elle l'est et en quoi elle peut être utile dans la lecture des textes, sans donner d'exemples précis de sa construction et de son réinvestissement lors de lectures d'extraits ou d'œuvres intégrales.

La réponse du candidat doit montrer sa capacité à présenter une progressivité des apprentissages qui prend en compte les élèves, qui vise à les faire progresser et à susciter leur intérêt. Une commission a valorisé un candidat qui, interrogé sur « *la manière de rendre des élèves de collège lecteurs autonomes* », a introduit son exposé par une réflexion générale sur l'importance de la lecture et les compétences en jeu, a développé son propos en envisageant différentes pratiques de lecture et modalités de travail à l'échelle de la séance, de la séquence et du projet annuel, a conclu sa réflexion par la contribution de l'accompagnement personnalisé et des EPI dans l'acquisition de cette autonomie de lecteur.

### **4. Un exposé qui dépasse les approches convenues**

Les exposés montrent une approche de l'enseignement du français qui évolue peu à peu mais qui reste encore convenue. Concernant la lecture analytique d'un texte, de nombreux

candidats disent partir des impressions des élèves, ce dont le jury ne peut que se réjouir. Mais certains propos mentionnent des relevés formels qui ne débouchent pas sur l'analyse et l'interprétation. Le jury a valorisé les prestations qui montrent que les textes ne sont pas considérés comme des prétextes, qui font la preuve que la lecture n'est pas une grille qu'on plaque indifféremment sur tout type de texte, qu'elle peut aussi être l'apprentissage d'un plaisir.

Des pis-allers sont par ailleurs à éviter. A la question sur « *l'accompagnement que le professeur peut mettre en place pour faciliter la lecture d'œuvres intégrales* », il est peu pertinent de répondre que tous les élèves qui ont du mal à aller jusqu'au bout de la lecture peuvent se référer à l'adaptation cinématographique de l'œuvre. Toutes les œuvres, tant s'en faut, ne sont pas adaptées à l'écran et, quand elles le sont, cela ne préjuge en rien d'une fidélité du réalisateur à l'œuvre littéraire. Enfin, cet encouragement au recours à l'image peut être contreproductif : pour quelle raison l'élève qui se sait dispensé d'une lecture intégrale en visionnant un film voudrait-il alors retourner à l'œuvre originale ?

Une vision techniciste des apprentissages est également à interroger. La présentation d'une séquence sur la poésie en classe de 4<sup>ème</sup>, dans le cadre de l'entrée « Dire l'amour », commence par l'évocation d'une séance consacrée à la métrique et aux règles de versification puis à des exercices d'application. Que penser de cette séance qui n'a d'autre visée qu'un apprentissage technique ? Les outils numériques (tablettes, vidéoprojecteur) sont réduits le plus souvent à leur fonction d'écran et n'apportent aucune plus-value à l'enseignement. Les œuvres cinématographiques ne sont le plus souvent appréhendées que comme des illustrations : on y juge la fidélité par rapport au texte source sans accorder une attention particulière au langage de l'image ni mener une réflexion sur les choix opérés par le réalisateur dans le cadre d'une adaptation cinématographique. Ainsi, un exposé ne propose d'étudier que les perturbations de l'ordre du récit dans l'adaptation télévisée signée Claude Chabrol de la nouvelle « Le Petit Fût » de Maupassant.

L'étude de la langue est également abordée de manière souvent convenue. Certes, la démarche est presque toujours inductive mais les séances se terminent le plus souvent par la distribution de fiches de cours photocopiées qui ne témoignent pas de l'appropriation de la notion par les élèves. On n'entend que très rarement des propositions autour d'une grammaire descriptive qui clarifie véritablement le fonctionnement de la langue alors que la finalité de l'étude de la langue est de construire chez l'élève « *une posture réflexive lui permettant de manipuler la langue, de la décrire et de la commenter* »<sup>14</sup>. L'étude du lexique demeure très maladroitement didactisée : on recourt aux champs lexicaux, sans penser à d'autres possibilités de mises en réseaux, sans développer la catégorisation. La morphologie nominale n'est pas même seulement évoquée. En outre, les questions de langue sont trop souvent abordées dans les exposés indépendamment de toute considération portant sur le sens.

## **V. Les entretiens**

### **1. Leurs enjeux**

Les deux entretiens doivent être envisagés par les candidats comme un véritable dialogue avec le jury. Nous rappellerons que, s'il est bon de développer sa réponse, il l'est

---

<sup>14</sup> Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

moins de produire un discours ininterrompu qui empêche le jury d'interroger. L'entretien doit rester avant tout un échange, il ne doit pas être l'occasion d'un monologue.

Lors du premier entretien, les commissions peuvent demander aux candidats d'explicitier leurs choix (par exemple la problématique littéraire qui préside au choix des textes du corpus), de rendre compte avec précision des démarches menées en classe, de définir précisément les objectifs d'une séance et les modalités de mise en œuvre, d'analyser les causes possibles de lacunes identifiées chez les élèves, d'envisager des stratégies de remédiation efficaces. Lors du second entretien, elles peuvent interroger les candidats pour vérifier leurs connaissances (par exemple en étude de la langue), préciser une notion littéraire ou didactique, revenir sur des approximations (autour de la notion de poésie, par exemple, laquelle s'en tient assez souvent à quelques à-peu-près culturels), donner une définition (le sens de « compétences d'écriture »), approfondir et élargir la réflexion dans un domaine précis (l'écriture par exemple), élaborer des dispositifs pédagogiques propices à développer les compétences des élèves, enrichir de nouvelles références littéraires et artistiques le corpus de la séquence proposée (un candidat propose d'étudier *Duel*, *Shining* ou *Les Autres* dans une séquence étudiant le récit fantastique), s'enquérir de leurs pratiques personnelles de lecteur et de spectateur.

Les entretiens réussis sont ceux lors desquels le candidat explicite les termes et les propositions formulées pendant les différents exposés, sans a priori sur le sens des questions. L'entretien ne vise qu'à valoriser sa prestation : il a donc tout à gagner à être le plus clair et le plus précis possible.

## **2. Les attendus du jury**

Le jury attend des candidats qu'ils se montrent capables de rendre compte avec précision des démarches qu'ils ont menées en classe et qui sont évoquées dans leur dossier de RAEP, de développer des activités réellement mises en œuvre avec les élèves et de préciser des compétences qu'elles permettent de développer. Les commissions sont parfois amenées à s'interroger sur l'authenticité des pratiques rapportées face aux hésitations ou aux confusions de certaines réponses. S'il est mentionné dans le dossier le recours à un film ou à une adaptation cinématographique, le jury s'attend à ce que le candidat soit capable d'explicitier ses choix et les activités mises en œuvre. Il s'est étonné que l'évocation de *La Cérémonie* de Claude Chabrol, dans le cadre d'une séquence sur *Les Bonnes* en classe de Première, ne donne lieu ni à une justification ni à une présentation du travail mené sur le film. Les candidats doivent veiller à fournir des exemples précis, concrets, des références claires et immédiatement identifiables qui témoignent d'une expérience vécue et maîtrisée et à ne pas se perdre dans des considérations très matérielles (écriture de la leçon au tableau, prestations récupérées sur clef USB) qui perdent de vue les objectifs d'apprentissage.

Le jury attend également des candidats qu'ils soient capables de se questionner de manière pertinente, d'adopter une posture réflexive sur leur enseignement. Il est nécessaire qu'ils se saisissent des questions posées pour approfondir leur réflexion, ouvrir de nouvelles perspectives sur leurs pratiques professionnelles, ce qui requiert une capacité à se décentrer et à envisager d'autres possibilités que celles déjà évoquées. Ils doivent être ainsi capables de définir et de caractériser une notion à la demande du jury, ne pas se contenter de donner des exemples, ou encore mobiliser leurs connaissances littéraires, linguistiques, artistiques et scientifiques (par exemple, la maîtrise des notions narratologiques).

### 3. Une posture juste à adopter

Tous les rapports du jury insistent sur l'importance de la posture que le candidat doit adopter à l'oral face à la commission qui l'interroge. Le candidat ne doit faire preuve ni d'arrogance ni de familiarité dans ses propos ou dans son attitude.

Le jury évalue la capacité du candidat à communiquer. Celui-ci doit capter l'attention des membres de la commission : ne pas lire ses notes, regarder les membres du jury, éviter un débit monotone ou trop précipité, s'exprimer avec clarté, simplicité et précision, faire preuve d'enthousiasme et sourire. Si l'on peut comprendre la tension entraînée par le concours, il faut savoir maîtriser et surmonter un stress qui peut handicaper une prestation.

Les membres du jury évaluent également la capacité à écouter, à être ouvert au dialogue, à participer à l'échange qui a pour but de mettre en valeur les compétences professionnelles, à prendre en compte les questions du jury, à proposer d'autres mises en œuvre et d'autres textes, à ne pas s'enfermer dans une réponse mais à envisager d'autres perspectives.

Certaines attitudes sont particulièrement inadaptées à la situation de communication. Le candidat ne doit pas se confondre en excuses à chaque hésitation. Il doit éviter les commentaires comme « je ne sais pas si c'est ce que vous demandez », « je ne sais pas si je réponds à votre question », ou tout défaitisme. Le jury valorise une attitude honnête et positive.

Enfin, le niveau de langue utilisé doit correspondre aux attentes d'un concours de recrutement, de surcroît de recrutement de professeurs de Lettres. Toute forme de spontanéité inappropriée (« waouh !!! ») est à proscrire, ainsi que les abréviations comme « prof » pour « professeur ».

## VI. Quelques conseils aux futurs candidats

Le jury souhaiterait formuler quelques conseils, de manière synthétique.

### 1. Se cultiver

La préparation au CAPES réservé de Lettres est le moment de parfaire sa culture littéraire et d'approfondir ses connaissances. Il s'agit par exemple pour les candidats de lire :

- des textes littéraires : romans, pièces de théâtre, poésie, textes argumentatifs ;
- des textes théoriques : *Figures III* de Genette, *Le degré zéro de l'écriture* de Roland Barthes, *La Poétique du roman* de Vincent Jouve, *La poésie* de Jean-Louis Joubert, *Lire le théâtre* d'Anne Ubersfeld, *Le Langage dramatique* de Pierre Larthomas, *Question de rhétorique, Langage et séduction* de Michel Meyer ;
- des ouvrages didactiques : *La Didactique du Français* de Jean-Maurice Rosier, *Didactique du Français, Fondements d'une discipline* de Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter ;
- deux textes écrits par l'Inspection générale de Lettres et disponibles en ligne sur le site Eduscol : « Explication de texte littéraire, un exercice à revivifier » de Patrick Laudet,

« Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches d'une lecture analytique au collège et au lycée » d'Anne Vibert ;

- des ouvrages d'étude de la langue (l'annexe du rapport de concours 2016 propose une bibliographie fournie) ;
- les programmes et les rapports de concours.

Il est profitable de consulter les ressources EDUSCOL qui offrent une réflexion sur les programmes et des exemples de mise en œuvre. Il est enrichissant de se rendre au théâtre, au cinéma, dans les musées et a minima de regarder des adaptations cinématographiques, des captations théâtrales.

## **2. Se préparer à l'oral**

Il est fortement conseillé de profiter de la préparation de séquences de cours pour pratiquer des lectures, compléter ses connaissances sur les genres et l'histoire littéraires. Il peut être également intéressant d'observer des pratiques diversifiées et de se rendre dans des classes de collègues du même niveau ou de niveaux différents afin de procéder à une analyse des démarches d'apprentissage.

Il est bon de s'interroger sur la définition de certains concepts qui vont assurément revenir dans les entretiens qui suivent chacun des exposés (« enjeu », « objectifs », « compétence », « problématique », « évaluation »...). Leur maîtrise éviterait certaines hésitations et approximations.

Il est également conseillé de s'entraîner à produire un discours oral, de préparer en amont la présentation du dossier RAEP.

Les commissions ont apprécié les candidats qui ont su mener des prestations claires, précises, étayées et qui ont su engager avec elles un véritable dialogue lors des entretiens. Les notes élevées attribuées à ces prestations prouvent qu'une véritable préparation permet aux candidats d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la réussite de ce concours.