



Concours : CAPES et CAER réservés

Section : Lettres modernes

Session 2018

Rapport de jury présenté par : Renaud Ferreira de Oliveira

Président du jury

Session 2018

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 2018

	CAPES	CAER
Nombre de postes	150	70
Nombre d'inscrits	348	204
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	111	86
Nombre d'admissibles	75	65
Nombre de candidats non éliminés ou non radiés (présents Admission)	66	57
Nombre d'admis	51	46
Barre d'admission	7	7
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9.02	9.82
Moyenne des candidats admis	10.12	10.89

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Le dossier de RAEP (reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle) examiné par le jury comporte deux parties : en deux pages au plus, le candidat présente d'abord son parcours professionnel, puis il dispose de six pages pour développer une réalisation pédagogique de son choix, dans une classe qu'il a eue en responsabilité ; il a la possibilité d'y joindre des annexes. Le texte officiel qui régit l'épreuve précise très clairement les exigences formelles de l'exercice, et les rapports antérieurs des jurys, de 2013 à 2017, ont développé les points essentiels permettant aux candidats de cette session 2018 d'appréhender cette épreuve. Ce nouveau rapport en présentera d'abord un guide de lecture, avant de dégager quelques caractéristiques de cette session, puis d'exposer certains points d'exigence complémentaires.

1. Guide de lecture des précédents rapports (2013-2017)

La présentation du parcours professionnel

Tous les rapports de jury depuis 2013 délivrent des enseignements précis sur cette présentation : sur son contenu, son organisation, son ton.

L'objectif, faire lire la construction d'une représentation du métier de professeur, et de celle d'une discipline, est réaffirmé année après année.

Le choix de la réalisation pédagogique

Les précédents rapports s'accordent sur l'importance du choix opéré, pour développer « un projet didactique, sa mise en œuvre pédagogique, ainsi que son analyse » (Rapport du jury 2017), et ceux de 2015 et 2016 notamment rappellent que la didactique de la discipline repose sur la combinaison de ses composantes que sont – pour reprendre les catégorisations actuelles du programme de cycle 4 – le travail sur le langage oral, l'écriture, la lecture et la compréhension de l'écrit et de l'image, l'étude de la langue, la culture littéraire et artistique.

Problématique, titre et objectifs

Depuis 2013, le jury insiste fortement sur le fait que la lisibilité du projet didactique, qu'il s'agisse ou non d'une séquence, repose sur la pertinence de sa problématique. Le rapport 2015 en expose une définition synthétique dans le cadre de la séquence, et le rapport 2016 exprime la nécessaire problématisation de tout type de projet, de même qu'il énonce clairement la différence entre titre et problématique, entre titre, entrées ou questionnements,

ou encore objets d'étude des programmes. L'ancrage dans le cadre institutionnel des programmes et du socle, assuré par la déclinaison d'objectifs rédigés avec soin, fait aussi l'objet de recommandations développées dans le rapport 2017.

Décrire et analyser la mise en œuvre du projet

Les remarques concernant l'**organisation du propos** sont expressément énoncées dans les rapports 2015 et 2017, engageant les candidats à trouver une structure qui permette de faire lire la continuité et la progression des apprentissages des élèves, l'ordre nécessaire du déroulement prévu dans la cohérence de la problématique.

Cinq des six précédents rapports consacrent un paragraphe distinct à l'**analyse de la réalisation** ; celui de 2014 intègre ce point capital à ses différentes entrées. Les attentes du jury convergent et définissent l'analyse comme légitimation de l'ensemble des choix, par l'exercice constant de la réflexion et la distance critique. Corollairement, tous les rapports attirent l'attention des candidats sur la place centrale à réserver à l'**évaluation**, nul projet ne pouvant s'envisager sans sa mise en œuvre, dans le quotidien de la classe comme dans les temps spécifiques qui lui sont dédiés.

La maîtrise attendue des connaissances institutionnelles et scientifiques fait l'objet d'un développement spécifique dans le rapport 2016, qui s'attache à l'intégration de références précises aux textes officiels et à l'imbrication nécessaire du projet dans ce cadre ; les mêmes préconisations concernent systématiquement la présence et le choix des **références didactiques et pédagogiques**.

Les annexes constituent autre un sujet récurrent des précédents rapports, stipulant, outre leur qualité, leur nombre et leur volume raisonnables, que « tout document placé en annexe doit être accompagné d'une étude spécifique dans le corps du dossier, servir pleinement le propos, éviter la seule dimension illustrative. » (Rapport 2015).

L'ensemble des rapports des précédentes sessions concourt ainsi à dessiner nettement les exigences liées à la présentation de la réalisation : la pertinence du tout comme des parties doit apparaître, dans un souci d'articulation systématique. Le candidat menant un très important travail de sélection, il faut que tout ce qu'il choisit d'exposer soit parfaitement explicite et motivé.

Finalement, dans les deux parties de ce RAEP, sont valorisées : la capacité du candidat, dans un écrit resserré, à évoquer la réalité authentique des expériences mentionnées, et la distance critique d'un professionnel qui a construit un enseignement et peut en rendre compte avec recul. La solidité des ancrages institutionnels et scientifiques, la culture littéraire et artistique approfondie, personnelle et rigoureuse du candidat, sa capacité à rédiger un écrit à la fois synthétique et analytique, prenant en compte les normes ortho-typographiques, constituent les critères de réussite de cette épreuve, réitérés au fil des sessions.

2. Bilan de l'épreuve d'admissibilité 2018

Les principales maladrotes constatées par le jury s'inscrivent dans la lignée des rapports précédents.

Une maîtrise insuffisante de la langue

Signalons fermement le caractère inacceptable d'une maîtrise insuffisante de la langue et des normes ortho-typographiques dans un certain nombre de dossiers. Tout enseignant se doit de « maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement »¹ ; un enseignant de Lettres de surcroît ne peut envisager de remettre un dossier, pour lequel il a disposé de temps de relecture, qui ne satisfasse pleinement à ces exigences. Outre la correction orthographique et syntaxique, la maîtrise élémentaire des composantes de mise en page d'un tapuscrit est requise.

Des réalisations peu problématisées, des présentations peu structurées

Le jury a souvent déploré l'absence ou la faiblesse de la problématisation. Des dossiers se sont contentés d'indiquer vaguement un thème (« autour de la poésie et de la chanson »), d'autres ont oublié la dimension littéraire (« Le rapport à l'argent au XIX^e siècle à travers plusieurs milieux sociaux »). Parfois la problématique énoncée (« En quoi l'écriture permet-elle l'expression des sentiments personnels et du monde qui nous entoure ? ») ne correspond pas à un véritable questionnement ouvrant sur un cheminement interprétatif, mais appelle une succession de points de réponse préétablis. L'exposé d'une présentation en lycée, confondant séquence et traitement d'un objet d'étude, a fait succéder une suite de textes étudiés en lecture analytique, puis l'étude d'une œuvre intégrale, sans problématique ni autre perspective envisagée que de d'aborder successivement des exemples à l'appui de connaissances liées à l'objet d'étude.

Le choix des supports, déterminant la problématique et par elle déterminés, a pu fréquemment révéler une vision biaisée de la littérature : un texte littéraire, s'il partage avec d'autres des caractéristiques qui sont autant de repères travaillés avec les élèves, est nécessairement singulier ; *a fortiori* un corpus de textes a toujours la force de l'inédit. La sélection opérée par les manuels scolaires est certes un appui légitime et intéressant pour un enseignant ; elle ne peut se superposer parfaitement à celle de ce dernier, dans un établissement et une classe donnés, à un temps défini d'une progression annuelle, ni ne permet à un jury d'évaluer la capacité d'un professeur de Lettres à concevoir ses projets.

De même, l'étude d'une œuvre intégrale n'est pas une succession de lectures de morceaux choisis rebattus (*L'Étranger* de Camus peut être travaillé sans que les lectures analytiques soient nécessairement celles de l'incipit, du meurtre, du réquisitoire et de l'épilogue).

¹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013, JORF n°0165 du 18 juillet 2013).

L'organisation du propos a encore bien souvent consisté en une simple juxtaposition des séances. Lorsque la présentation a choisi de mettre en valeur un temps ou un enjeu particulier, la lisibilité d'ensemble a pu en souffrir, car les grandes lignes de la réalisation n'avaient pas été nettement évoquées ni problématisées. Exposer une phase de problématisation, puis les grandes scissions du projet mis en œuvre, choisir les temps d'apprentissage détaillés en les situant bien dans la dynamique et la temporalité du projet, voilà qui permet au jury de lire l'articulation du projet didactique et sa mise en œuvre pédagogique.

Des choix didactiques et des modalités pédagogiques évoqués allusivement

Le jury a constaté une prise en compte moindre de certaines composantes disciplinaires, en particulier l'oral, mais aussi l'écriture. Les projets proposés, lorsqu'ils mentionnent des activités orales, ne s'appuient pas véritablement sur la didactique de l'oral, confondent les situations utilisant l'oral comme médium et celles dont il est l'objet.

La mention de séances de « recherches » est récurrente, souvent en début de séquence, sans que les objectifs ni les modalités de travail soient précisés. Placer des élèves devant des ordinateurs pour « faire des recherches » ne peut être considéré comme la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, et suppose même que ces élèves seraient des utilisateurs avertis et conscients en matière de moteurs de recherche ou de fiabilité des sources par exemple.

De la même façon, on ne peut affirmer qu'une séance a pour « dominante » l'écriture sous prétexte que les élèves ont pris des notes ou recopié une trace écrite élaborée par le professeur. Écrire, qu'il s'agisse des multiples écrits de travail ou d'écrits inventifs, s'apprend, lorsqu'un enseignant a construit des situations d'apprentissage clairement évoquées dans la présentation.

Ajoutons sur le plan didactique que la place réservée au genre poétique souffre très souvent d'une approche techniciste, sans que la question de la forme, particulièrement sensible en poésie, soit mise en perspective avec d'autres genres ; outre la récurrence de séances « de versification », ce sont les lectures analytiques elles-mêmes qui sont uniquement des prétextes à illustrer, ici une forme poétique, là une figure d'analogie. Le rapport au langage et au monde du poète et du lecteur de poésie y est alors sabordé.

Les dispositifs pédagogiques mentionnés le sont parfois de façon purement allusive, comme si la seule précision d'un « travail en groupes » ou « en îlots » était un gage suffisant de réflexion pédagogique. Mettre en œuvre une situation de coopération entre pairs doit être justifié au regard des objectifs d'une séance ou d'une activité, et les cadres de cette coopération indiqués et légitimés (mode de constitution des groupes, modalités de travail...).

La place de l'élève est quelquefois très réduite, ce dernier étant ramené à une entité virtuelle ou parfaitement idéalisée. Un dossier affirme par exemple, à propos d'élèves de

Cinquième, que « selon eux, ce texte pose le dilemme de l'intégrité du chevalier ». Dans un autre, des considérations factuelles révèlent un manque singulier d'analyse (« J'ai demandé aux élèves de prendre une feuille et un stylo »). *A contrario*, l'exposé de cas précis d'élèves à besoins éducatifs particuliers, voire des dispositifs institués les concernant, n'a pas d'intérêt s'il n'est pas déterminant dans le projet, si aucune démarche de différenciation n'est engagée : un dossier développe ainsi longuement les préconisations d'un PAP (plan d'accompagnement personnalisé) pour un élève dyslexique, mais ne précise ensuite aucune adaptation, par exemple d'une « évaluation sur la phrase ».

Une appréhension insuffisante des enjeux de l'évaluation

Les modalités d'évaluation demeurent souvent rapidement évoquées, ou peu réfléchies. Or seule l'évaluation permet d'apprécier la réussite du projet mené, et non des signes aléatoires de satisfaction chez les élèves, voire d'autosatisfaction professorale (« Je savais que mes cours étaient bien préparés » écrit un candidat). Si elle est corrélée à un système de notation, ce n'est certainement pas la simple exposition d'une moyenne de classe qui suffit à analyser les grandes données mesurées. Enfin, l'évaluation appelle la prise en charge des élèves qui ne présentent pas un niveau de maîtrise suffisant. Un dossier parle par exemple de « six élèves n'ayant pas encore les compétences requises » sans envisager d'actions en vue d'apprentissages complémentaires, un autre du fait que « la dimension poétique n'a pas été assez exploitée par certains élèves » dans leurs écrits, sans plus de détails, ni sur les indicateurs de cette « dimension poétique », ni sur la remédiation envisagée.

L'intégration du numérique

La question de l'intégration du numérique retient toute l'attention du jury : à l'intérieur même des composantes disciplinaires et au-delà de questions d'emplois d'outils, c'est une culture numérique que les enseignants doivent amener les élèves à se forger. Que les élèves aient « régulièrement effectué des recherches informatiques » ainsi qu'une candidate le précise, ne témoigne en rien du rapport construit à cette culture numérique ni aux compétences qu'elle suppose de mettre en œuvre, des compétences spécifiques de réception et de production multimodales.

Les éléments de réussite

L'explicitation développée des maladresses ne doit pas faire oublier que, dans l'ensemble, les candidats ont cherché à tenir compte de recommandations des rapports précédents.

Certains dossiers se sont distingués par la pertinence de leur problématique : « Pourquoi les poètes nous parlent-ils de l'inconnu ? », ou encore « Que révèlent les récits de voyage sur les autres et sur soi ? », ou la clarté de leur titre : « Lorsque l'enfant éduque l'adulte ».

Le jury a pu apprécier la cohérence de présentations articulant finement connaissances littéraires et compétences professionnelles, dans un projet mettant en œuvre une pédagogie adaptée à des élèves dans un contexte précis : ainsi une approche réfléchie articulant sensation et écriture du souvenir, de la lecture d'un corpus littéraire à l'intégration de l'écriture dans un projet lié à la semaine du goût, a-t-il retenu l'attention.

L'appui pertinent sur des références didactiques et pédagogiques a permis de nourrir différentes démarches exposées : par exemple dans la réalisation susmentionnée, le professeur s'appuie utilement sur des travaux pour penser « l'empêchement » de ses élèves et les aider à progresser ; dans une autre, axée sur l'écriture, nourrie de références didactiques parfaitement appropriées (en l'occurrence les travaux de Dominique Bucheton), le candidat a minutieusement exposé les étapes d'un projet d'écriture longue, dont les annexes, bien choisies, révèlent les différentes strates de l'écriture des élèves et leurs progrès.

3. Quelques points d'exigence complémentaires

La mise en œuvre des programmes actuels de collège

Concernant les réalisations pédagogiques en collège, les programmes en vigueur depuis la rentrée 2016² auraient systématiquement dû être le cadre d'enseignement choisi. Dans le cas de candidats qui n'auraient pas eu la possibilité d'expérimenter ces programmes, le jury attendait à tout le moins une prise en compte de ces derniers, par l'intégration explicite d'actualisations envisageables. Or quelques dossiers ont présenté des projets menés antérieurement, sans effort aucun d'adaptation, ou plus grave, d'autres se sont inscrits dans les programmes antécédents, de 2008, considérés comme « programmes actuels », voire « nouveaux programmes », ou ont cité le socle commun de 2006. Le RAEP est certes un témoignage authentique d'une expérience effective ; pour un enseignant se présentant à un concours, ne pas faire preuve de sa connaissance actualisée des cadres institutionnels est une lacune conséquente.

Le cas des réalisations pédagogiques portant sur des enseignements en AP et EPI

Lorsque les candidats ont choisi d'exposer une réalisation pédagogique portant sur des enseignements en AP (accompagnement personnalisé) ou en EPI (enseignement pratique interdisciplinaire), le jury a souvent constaté, comme dans le cas de projets culturels liés à une sortie ou un séjour pédagogiques, le manque d'explicitation des liens opérés avec le programme de français et ses compétences. Par exemple, une candidate a consacré sa présentation à un projet autour des « tenues vestimentaires et traditionnelles de Mayotte, de 1960 à nos jours » en EPI. Or les compétences spécifiques de la discipline n'y ont pas été

² Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

explicitées, l'exposé se bornant à l'évocation de quelques temps de recherche, d'échanges oraux et d'une visite de musée, alors même que la spécificité du rapport à la langue française apparaissait comme un moteur du projet : quelles situations précises d'apprentissage ont été organisées ? Comment ces apprentissages ont-ils été conduits et évalués ?

L'effort de transposition de réalisations pédagogiques qui ne portent pas sur des enseignements de français dans le secondaire.

Dans le cas des candidats n'ayant aucune expérience d'enseignement en classes ordinaires de collège et de lycée, la réalisation pédagogique présentée doit être analysée dans la perspective d'une adaptation : au cours ou à l'issue de l'exposé de la réalisation, il s'agit de développer précisément les possibilités envisagées pour transférer et adapter les objectifs et les supports du projet, en envisageant une ou d'autres problématiques. La mise en œuvre d'ateliers oraux en classe d'UPE2A (unité pédagogique pour élève allophone arrivant) par exemple, ouvre des pistes fécondes de travail sur la grammaire de l'oral, et la grammaire par l'oral en classe ordinaire, du collège au lycée.

L'exigence de culture littéraire personnelle

Un professeur de lettres ne peut envisager son métier s'il n'est pas nourri de lectures variées, patrimoniales et contemporaines, de lectures passées, présentes et à venir. Cette culture littéraire s'ouvre nécessairement vers d'autres champs artistiques que la littérature, ne serait-ce que dans la perspective de l'enseignement de l'histoire des arts, inscrite dans les programmes d'enseignement de l'école au lycée³.

Sans cette culture littéraire personnelle et vivante, il ne peut concevoir les enjeux épistémologiques, axiologiques, éthiques, socio-culturels, anthropologiques de la discipline qu'il a choisie, il ne peut incarner une figure de « sujet-lecteur » auprès d'élèves qu'il a la mission de former comme d'autres « sujets-lecteurs » singuliers.

Souhaitons que les remarques du présent rapport, concernant l'épreuve d'admissibilité de la session 2018, puissent d'une part éclairer ses candidats, et d'autre part offrir des perspectives de réflexion et de travail aux candidats à d'autres concours de recrutement ou aux enseignants débutants en particulier.

³ Organisation de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008.

EPREUVE D'ADMISSION

En guise de préambule, rappelons les modalités de l'épreuve telles qu'elles sont fixées par le cadre légal.

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 son enseignement dans une classe du secondaire dont il a eu la responsabilité ou à l'enseignement postsecondaire dispensé voire à une action de formation ou d'insertion effectivement menée. 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, ...) 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 qu'il

aura soin de présenter **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.

Le présent rapport s'adresse à deux types de destinataires : aux candidats qui ont passé les épreuves en 2018 et souhaitent connaître le bilan que dresse le jury de la session achevée afin de comprendre leur évaluation, mais aussi à tous ceux qui désireraient se présenter aux épreuves du Capes et sont en quête de conseils pour les préparer efficacement. Pour répondre à leurs attentes, le rapport de cette session ultime du Capes réservé s'attachera à réaliser la synthèse des rapports des années précédentes avant d'établir un bilan des épreuves d'admission de 2018. Il se fonde sur les remarques et observations de tous les membres du jury que nous remercions chaleureusement pour leur précieuse collaboration.

1. Guide de lecture des précédents rapports (2013-2018)

Les rapports des années antérieures apportent en effet de précieux éclairages complémentaires auxquels les futurs candidats peuvent se reporter. Voici les points mis en valeur dans les rapports des cinq sessions précédentes :

La chronologie des épreuves et les attentes du jury

Le rapport 2013 rappelle précisément le déroulé des épreuves et celui de 2017 expose de façon très détaillée les attentes du jury sur la manière de présenter le dossier de RAEP (un propos anticipé et organisé, problématisé, efficace, et réflexif) puis l'exposé en réponse à la question posée.

Les enjeux de l'épreuve d'admissibilité, les questions posées par le jury

Depuis 2013, les exigences du jury n'ont pas varié : l'objectif est de vérifier la sensibilité littéraire des candidats, leur connaissance des enjeux humanistes et citoyens intrinsèquement liés à l'enseignement des lettres. Le rapport 2013 définit par des exemples et des contre-exemples concrets cette posture littéraire « au-delà des pratiques sclérosantes » (rapport 2016). Lors de la session 2014, le jury en 2014 a établi une liste des questions auxquelles il est susceptible de s'intéresser au cours des entretiens (le travail des élèves en classe, la connaissance des programmes officiels, les connaissances littéraires et culturelles, la maîtrise de la langue française, la mise en œuvre didactique et pédagogique).

La typologie des questions pour l'exposé

Depuis 2015, le rapport du jury propose chaque année des exemples de sujets qui ont été soumis aux candidats et en établit une typologie.

La préparation indispensable

Se préparer aux épreuves du capes nécessite de croiser les trois objectifs suivants : se constituer un solide bagage culturel, mettre en œuvre dans sa classe au quotidien des pratiques pédagogiques fécondes, acquérir des compétences orales.

Les candidats trouveront dans le rapport 2015 des conseils pour se préparer aux questions du jury, la première partie du rapport s'y consacrant entièrement. Sa lecture pourra être complétée par les indications bibliographiques fournies en 2016 dans le domaine linguistique, et en 2017 pour les ouvrages de culture littéraire.

La réflexion des candidats doit s'appuyer sur leur mise en œuvre didactique. Pour se préparer à l'épreuve, les candidats doivent s'entraîner à articuler leurs propositions concrètes de mise en œuvre avec leurs connaissances scientifiques disciplinaires et didactiques. Il ne suffit pas de réciter des grands principes que l'on croit attendus par le jury. Trop de candidats manifestent, à travers leur exposé, de grands écarts entre les propositions qu'ils envisagent et les principes didactiques qu'ils ont par ailleurs posés au préalable. Afin de remédier à cet écueil, les rapports de jury précédents ont effectué de nombreuses mises au point. Après avoir signalé en 2013 les principaux problèmes didactiques rencontrés, ils ont rappelé en 2015 les enjeux de la lecture analytique, en 2016 l'importance de la problématisation, et en 2017 livré un éclairage sur les changements liés à la réforme du collège.

Enfin, les candidats doivent s'exercer pour acquérir les compétences évaluées lors d'un oral : la capacité à analyser un sujet, à problématiser, à communiquer notamment. Celles-ci sont explicitées dans le rapport de la session 2016. En 2014, le rapport avait déjà décrit la posture attendue par le jury.

2. Bilan de l'épreuve d'admissibilité 2018

Principales maladdresses

Toutes les compétences du professeur de français sont évaluées au cours des différents moments de l'épreuve. Certaines d'entre elles, pourtant cardinales dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant, sont apparues très fragiles.

Les membres du jury ont d'abord déploré l'incapacité d'un grand nombre de candidats à **poser un regard distancé et à faire preuve d'analyse**, que ce soit dans l'exposé du dossier RAEP ou dans la réponse à la question posée. Ainsi, trop souvent, ceux-ci racontent ou

décrivent leur dossier en le paraphrasant. Beaucoup disent vouloir opérer des modifications dans leur séquence, mais de façon artificielle, sans préciser préalablement ce qui ne convenait pas, ni mettre en relation le nouveau point qu'ils abordent avec l'ensemble de la séquence. Pour le second exposé, faute d'une analyse du sujet proposé et d'une problématisation, les candidats se lancent dans une énumération fastidieuse d'activités possibles, non liées entre elles. La question posée doit être située dans un contexte précis. Il est apprécié que les candidats posent avant de répondre les tenants et les aboutissants de la question, qu'ils opèrent une mise en perspective. Ainsi, à partir de la question : « Montrez comment vous développez chez vos élèves de sixième des compétences de lecture. Quelles sont ces compétences littéraires et comment les évaluez-vous ? », une candidate a situé la question par rapport à des fondamentaux à acquérir en classe de 6^{ème} et au développement de l'autonomie de l'élève. Elle a énuméré d'abord toutes les compétences attendues en lecture et littérature avant de dérouler un projet de séquence dans lequel elle inscrivait un travail sur l'oral qui amenait les élèves vers la compréhension de la lecture.

Ensuite, **la fabrique didactique des séquences** est parfois d'une qualité médiocre. Beaucoup de candidats conçoivent des problématiques fermées, qui de surcroît interrogent le corpus dans une perspective exclusivement formelle : la question « Comment Victor Hugo parvient-il à faire une critique de la société à travers les personnages des *Misérables* ? » ne laisse place à aucune approche humaniste et axiologique du texte. Les meilleurs candidats parviennent à reprendre leur questionnement lors de l'oral : une candidate, par exemple, a heureusement reformulé une question très stéréotypée « Comment la mise en scène de *Don Juan* peut-elle donner à voir une image singulière du personnage ? » en interrogeant explicitement la réception du personnage : « La mise en scène de *Don Juan* : pour quelle interprétation ? ». La problématique doit en outre prendre appui sur un corpus lui-même en tension, qui ne se contente pas de juxtaposer des textes regroupés de façon uniquement thématique, mais qui obéit à un double principe d'unité et de diversité, de singularité et de généralité. C'est par le jeu de contrastes entre les textes, la circulation de l'un à l'autre, les effets d'éclairage réciproques possibles qu'un corpus prouve sa cohérence et son intérêt. La séquence évite alors l'étude des textes comme une succession de moments disjoints où le seul enjeu est de vérifier la conformité de ces textes avec des critères de genre, de mouvement ou de registre. Elle permet au contraire aux élèves de goûter l'intelligence propre à chaque extrait. Le jury est donc souvent déçu du silence des candidats quand il leur demande de justifier le choix dans un corpus de tel texte plutôt que de tel autre, comme si les candidats n'étaient pas suffisamment conscients de l'importance de ce geste professionnel inaugural, certains avouant même se décharger de cette responsabilité sur les manuels, ce que confirment certains corpus très convenus, sur la poésie lyrique par exemple. Même si le jury apprécie les ouvertures culturelles qui témoignent d'une sensibilité artistique, il regrette que l'introduction de ces références se limite à un saupoudrage arbitraire ou aléatoire. Une vraie démarche comparatiste établit, par-dessus des frontières artificielles entre les arts, des ponts entre présent et passé dans une perspective culturelle riche et ouverte.

Enfin, le jury a noté la **maîtrise insuffisante des compétences orales** chez certains candidats, lesquels montrent des signes d'agacement devant des questions du jury, perçues

comme des évidences, alors qu'elles ne servent qu'à mettre en valeur leurs aptitudes pédagogiques, leur capacité à prendre une distance réflexive, à préciser leurs connaissances. D'autres s'entêtent dans leur propos initial sans percevoir que le jury évalue aussi un cheminement intellectuel et les capacités de progression dans le dialogue. Tel candidat, par exemple, a cru bon de répéter avec un aplomb croissant que Rodrigue était bien ridicule « puisque *Le Cid* est une tragédie ».

Éléments de réussite

Le jury a apprécié **les qualités de communication** manifestées par les candidats qui ont présenté des exposés clairs, construits et ordonnés. Les prestations qui ont obtenu les meilleures notes ont été très bien préparées, ce qui a permis aux candidats de revenir avec clarté et précision sur leur dossier RAEP lors d'une présentation parfaitement chronométrée qui occupait la totalité du temps imparti, dans un langage correct, juste et rigoureux.

Les membres du jury ont également valorisé les candidats chez lesquels ils ont senti une **prise en compte authentique et scrupuleuse des élèves**. Dans la première partie, ces candidats sont capables d'explicitier les conditions dans lesquelles se sont déroulées les séances, à l'inverse d'autres qui n'ont plus qu'un vague souvenir des textes étudiés ou des supports utilisés et doivent se replonger dans leur dossier pour en retrouver la mémoire. Dans la seconde partie, le jury a apprécié la prestation de candidats qui étaient en mesure d'évoquer des activités variées de façon circonstanciée. Par-dessus tout, le jury a été séduit par les candidats qui, par leurs pratiques, tenaient réellement compte de la diversité des élèves et de leur progression. Cela a été le cas d'une candidate remarquable qui s'est appuyée sur des indicateurs observables pour mesurer les acquis de ses élèves et a proposé des pistes de remédiation adossées à l'expérience de classe avec les élèves. Une autre candidate a retenu l'attention du jury en exposant la manière dont elle différenciait les activités pour ses élèves, en variant non seulement le contenu des exercices mais aussi leur nature en fonction des intelligences diverses de ses élèves : dans le cadre d'une séquence sur l'autobiographie en troisième, elle s'appuyait notamment sur les sensations découvertes dans le cadre de la semaine du goût pour amener ses élèves à lire l'épisode de la madeleine de Proust, en utilisant également une adaptation en bande dessinée pour les petits lecteurs.

Les candidats qui font preuve **d'une fréquentation personnelle de la littérature** se distinguent clairement des autres. Ils se montrent capables de répondre avec aisance aux questions du jury qui leur demande de préciser tel ou tel point, de constituer pour le second exposé un corpus riche nourri de références précises et parfois originales, de sortir sans difficulté des pratiques pédagogiques qui ont été présentées dans le dossier RAEP. Ainsi, alors que la plupart des candidats se trouvent souvent en difficulté sur le genre poétique, une candidate interrogée sur la manière de traiter le questionnement « visions poétiques du monde » en troisième a proposé de partir de la thématique de la nature comme source d'inspiration. Elle a décrit les étapes d'une séquence, définissant le poète progressivement comme chantre de l'amour, célébrant la beauté de la nature, puis évoluant vers son engagement possible. Tout en liant les questionnements de quatrième et de troisième, elle

s'est appuyée sur des références variées et a fait preuve d'une culture étendue allant de références au *fin'amor* à la littérature italienne en passant par le poète grec Yannis Ritsos. Un autre candidat a enthousiasmé le jury par la manière dont il a commenté les différentes interprétations du personnage de Tartuffe par des comédiens, depuis Louis Jouvet jusqu'à Gérard Depardieu et Philippe Torreton : sans mettre froidement les textes à distance par une approche formaliste, il a su s'appuyer sur ses propres émotions et réactions de spectateur, capable de parler avec chaleur et ferveur de son commerce régulier avec ce texte classique, en révélant sa dimension anthropologique au regard des enjeux du XXI^e siècle.

3. Points sur certaines exigences de l'épreuve

Comment travailler la discipline par domaines : langue, oral, lecture, écriture ?

Certaines questions posées pour la seconde partie de l'épreuve sont centrées explicitement sur des domaines : *comment travailleriez-vous les compétences orales de vos élèves durant une année de cinquième ?* ou *comment faites-vous progresser vos élèves dans la maîtrise de l'écrit en sixième ?* Le jury regrette que beaucoup de candidats oublient complètement les autres domaines du français que celui mentionné dans le sujet, alors qu'aucun ne saurait être enseigné de façon cloisonnée et que leur articulation est nécessaire pour permettre une progression des élèves : les compétences en écriture se travaillent aussi par des activités de lecture, de langue et d'oral.

Le travail par domaines doit également être pris en compte dans des questions plus générales, telles que : *comment mettriez-vous en œuvre une séquence consacrée à l'entrée « Dire l'amour » en quatrième ?* ou encore *autour de quelle problématique et de quel corpus aborderiez-vous en classe de Troisième le questionnement « Visions poétiques du monde » ?* Ce second type de questions n'obtient pas toujours des réponses satisfaisantes car les candidats présentent des séquences déséquilibrées où le travail de l'écriture reste limité. Ce travers procède d'une mauvaise représentation de la séquence, qui n'est pas conçue autour d'un projet dans lequel les activités viennent s'articuler de façon complémentaire. En outre, trop peu de candidats réfléchissent à la progression d'une séquence à l'autre, au moment où elle intervient dans le cycle, dans l'année, ce qui les empêche de penser la progression globale des élèves. Les candidats les plus brillants en revanche ont évoqué les repères de progressivité sur lesquels se fondaient leurs choix et dont ils ont déduit leur progression didactique, comme cette candidate qui a proposé au jury une séquence sur « Matin brun » après avoir défini les enjeux du sujet et de son choix. En partant d'activités variées, elle a alors envisagé de manière pertinente les compétences et connaissances qu'elle visait, en reliant celles-ci aux attendus de cycle IV.

Les compétences scientifiques et professionnelles en maîtrise de la langue

Le jury est particulièrement attaché à la maîtrise de la langue. Les professeurs de lettres se doivent d'être des experts en mesure d'expliquer en termes clairs le fonctionnement de la langue. Durant l'entretien, le jury pose de manière systématique au moins une question sur la langue. Souvent les questions sont fondées sur le point de langue qui figurait au programme de la séquence présentée dans le dossier, ou bien sur un passage du dossier dans lequel on demande d'analyser un phénomène linguistique qui parfois a été traité de manière erronée. Il s'agit de vérifier aussi bien la connaissance générale que la capacité à réfléchir sur la langue en contexte. Les questions portent sur la grammaire de phrase ou de texte, la morphologie, la sémantique et visent à vérifier les compétences scientifiques des candidats. Voici quelques exemples de ces notions et consignes :

La valeur des temps dans le récit.

Les emplois du subjonctif.

Relever et commenter les emplois de l'infinitif dans un passage.

Justifier les accords des participes passés dans un passage.

Analyser la construction syntaxique de quelques phrases.

Définir le discours indirect libre.

Analyser le repérage dans l'espace dans un texte.

Dans la réponse des candidats, le jury attend qu'ils sachent employer une terminologie adaptée, sans approximation et qu'ils fassent preuve d'un recul critique quand on les interroge en particulier sur un passage qu'ils ont écrit. Le jury ne se satisfait pas d'entendre que le passé simple est employé pour des actions courtes dans le passé alors qu'il suffit de lire le vers de Racine « je demeurai longtemps errant dans Césarée » pour invalider cette définition. De même, comment un candidat qui justifie un accord d'un participe passé au pluriel en disant qu'« il y a « les » avant le verbe » pourra-t-il expliquer la règle à ses élèves ? L'expertise des professeurs de français est primordiale pour que l'enseignement de la langue soit assuré de manière satisfaisante. C'est un enjeu central parce qu'il se situe au cœur de tous les apprentissages, c'est ce qui justifie la vigilance particulière du jury sur les compétences linguistiques des candidats mais aussi sur leurs compétences en didactique de la langue, car il importe que les professeurs sachent développer le goût de la langue, indispensable pour lire un texte et en apprécier la saveur, la texture originale. Une approche purement technique l'empêche. Ainsi, une candidate imposait maladroitement à ses élèves d'employer six déterminants, un adverbe etc. pour écrire un calligramme, sans voir que cela ne pouvait en rien les aider, ni mesurer que le barème proposé pour évaluer ce travail survalorisait des critères formels au détriment de l'originalité et du sens. Lors de l'entretien, elle a envisagé autrement l'étude de la langue, associée plus étroitement à la littérature et proposé des modifications intéressantes de ses pratiques, conformes aux préconisations de la note ministérielle du 26 avril 2018⁴. Il s'agit en effet d'enseigner explicitement la langue par des

⁴ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128707

séances dédiées, régulières et organisées de façon systématique, mais toujours au service de la compréhension et de l'expression.

L'évaluation

Le jury souhaite pour finir attirer l'attention des candidats sur l'évaluation. Il ne suffit pas qu'une évaluation intervienne en milieu de séquence pour qu'elle soit formative, et l'on regrette que de nombreux candidats fassent état d'une réussite plus ou moins grande de leurs évaluations en se limitant à ce constat, sans proposer de remédiation. Le jury invite tous les candidats à se poser les questions suivantes, simples mais essentielles : Pourquoi évaluer ? Quand et comment ?

En fait, toute évaluation est « diagnostique », c'est-à-dire que même en fin de séquence, une évaluation peut servir à mesurer les progrès et les acquis des élèves afin de préparer la suite des apprentissages. Un enseignant est un praticien réflexif : en posture de recherche, il fonde et ajuste son action sur l'évaluation des besoins et des progrès de **tous** les élèves. Le jury s'alarme de l'éthos professionnel d'un candidat qui semble se résigner à l'échec des plus faibles selon les lois d'une « constante macabre »⁵. Il déplore en outre les fréquentes confusions entre évaluation et note chiffrée, qui sert davantage à établir une hiérarchie entre les élèves qu'à mesurer l'acquisition d'une compétence.

Il découle de ce qui précède que, pour mesurer les progrès des élèves, l'évaluation doit être fréquente dans les classes au lieu de n'intervenir qu'en fin de séquence. Pour acquérir une compétence, il est nécessaire de la travailler de façon continue et dans la durée. Dominique Bucheton, par exemple, a montré dans le domaine de l'écriture à quel point l'écriture nécessite un temps long pour que la pensée puisse s'épaissir⁶. Il convient de préparer une tâche d'écriture complexe par des travaux plus courts et fréquents qui seront réinvestis à chaque strate d'écriture. Cela vaut aussi pour la dictée, au sujet de laquelle les candidats parlent encore fréquemment de « fautes » alors qu'il serait bien plus riche de fonder sa pédagogie sur les erreurs.

Le jury a tâché d'adopter à l'endroit des candidats cette attitude bienveillante qu'il leur recommande. Il a cherché à déceler en eux un potentiel plutôt que de recenser des manques. Il s'est réjoui d'entendre des candidats remarquables par la qualité de leurs connaissances, leur art de la pédagogie et leur disponibilité d'esprit. Mais il a aussi recruté en conscience des candidats qui doivent continuer à apprendre un métier complexe : il a parié sur leur sérieux et sur leur capacité à tirer parti des possibilités de formation continue dont ils pourront bénéficier tout au long de leur carrière.

⁵ René Antiby, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore, 2003

⁶ Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014