



## **Concours de recrutement du second degré**

### **Rapport de jury**

---

#### **Concours et CAER réservés**

#### **Section : lettres modernes**

#### **Session 2016**

Rapport de jury présenté par :  
Renaud Ferreira de Oliveira,  
Président du jury

## Session 2016

### CONCOURS ET CAER RÉSERVÉS DE LETTRES MODERNES

La session 2016 des concours réservés est la quatrième des recrutements organisés en application de la loi du 12 mars 2012 relative à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels de la fonction publique. Ses modalités d'organisation sont fixées dans les décrets 2012-1512 et 1513 et l'arrêté du 28 décembre 2012. Comme pour le CAPES et le CAER internes, l'épreuve d'admissibilité 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 2016

	Concours Réservé	CAER Réservé
<b>Nombre de postes</b>	<b>95</b>	<b>80</b>
<b>Nombre d'inscrits</b>	<b>336</b>	<b>270</b>
<b>Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)</b>	<b>111</b>	<b>133</b>
<b>Nombre d'admissibles</b>	<b>71</b>	<b>98</b>
<b>Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)</b>	<b>64</b>	<b>93</b>
<b>Nombre d'admis</b>	<b>40</b>	<b>78</b>
<b>Barre d'admission</b>	<b>07</b>	<b>07</b>
<b>Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)</b>	<b>7.94</b>	<b>10.53</b>
<b>Moyenne des candidats admis</b>	<b>9.68</b>	<b>11.58</b>

Cette année a été marquée par un rapprochement significatif du nombre de postes offerts au concours public et au CAER : 95 contre 80 (en 2015 les chiffres étaient de 150 contre 80). Cette inflexion notable a, logiquement, eu une répercussion sur les chiffres de l'admissibilité et de l'admission. En effet, une barre identique a pu être votée pour le passage de l'épreuve écrite (RAEP).

Toutefois, comme l'année dernière, en raison du faible nombre de dossiers reçus, tous les postes du concours réservé n'ont pu être pourvus. De nombreuses candidatures ont dû être écartées en raison du non-respect des critères administratifs et professionnels spécifiques pour l'inscription à ce concours. Pour ces raisons, entre autres, le nombre d'admissibles au concours public s'est révélé une nouvelle fois inférieur au nombre de postes. La moyenne des candidats admis s'en trouve assez fortement influencée et la différence entre le concours public et le privé reste notable (près de deux points d'écart). Le Jury ne peut donc qu'encourager les candidats de la session 2017 à mieux anticiper la préparation et la rédaction du dossier de RAEP et à bien vérifier les conditions d'éligibilité. Le Jury les invite également 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'épreuve d'admissibilité des concours réservés du CAPES et du CAER de lettres modernes repose, depuis la session 2013, sur la rédaction d'un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP). Conformément aux textes régissant ces concours, les candidats disposent de deux pages pour décrire leur parcours professionnel et de six pages pour rendre compte d'une réalisation pédagogique. Afin de bien préparer ce dossier, il est recommandé de lire les rapports de jury des sessions antérieures, y compris ceux qui concernent le CAPES interne dont l'épreuve d'admissibilité est de même nature. Ces rapports successifs ont finement précisé les contours et l'esprit de l'épreuve. Le présent rapport n'opère aucun revirement dans cette jurisprudence : il en indique plutôt les permanences et l'actualise à partir de ce qui a été constaté à l'issue de la session 2016.

Les candidats de la session 2016 ont produit le plus souvent des dossiers dont la conception et la rédaction témoignent d'un effort de réflexion et d'un soin tout particuliers. Rares sont les dossiers qui ont été écartés pour leur inconsistance. Toutefois, le jury déplore encore certains défauts persistants. Nous les relèverons en suivant l'ordre dans lequel se présente le dossier, non sans adjoindre quelques recommandations afin d'éclairer les futurs candidats.

### **I. La présentation du parcours professionnel:**

Cette partie du dossier doit être composée et formulée avec le plus grand soin. Quelques candidats ont encore tendance à ajouter des indications autobiographiques ou personnelles au compte rendu de leur parcours professionnel. Des difficultés privées sont même parfois invoquées pour expliquer certaines imperfections du dossier présenté. Les candidats devraient savoir que le jury évalue avant tout la pertinence du dossier, sans se laisser influencer par des éléments autres que professionnels. Les discours sur la vocation et la passion d'enseigner, pour sincères qu'ils puissent être, peinent souvent à trouver le ton juste. Il est plus sûr de traduire l'intensité de sa vocation par le soin mis à la constitution du dossier. Un autre défaut souvent signalé dans les rapports précédents, et néanmoins toujours observé, tient au caractère uniquement narratif ou descriptif de la présentation.

Il est recommandé pour cette première partie de réunir les éléments les plus significatifs du parcours autour d'un certain nombre de polarités. À cet effet, il est possible de reprendre les principales compétences de l'enseignant<sup>1</sup>. L'objectivation de l'expérience au regard de ce référentiel permet de rendre compte des capacités professionnelles qui ont été progressivement développées. On peut aussi organiser le propos autour de thèmes ou de temps forts, surtout lorsque l'expérience professionnelle est très diversifiée. Précisons que dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs de lettres, il conviendrait d'insister sur les acquis professionnels susceptibles d'être mis au service de l'enseignement du français. Ainsi, dans les dossiers rendant compte d'une expérience de formation acquise en dehors de l'enseignement secondaire, on s'attend à ce que les candidats insistent sur les compétences qu'ils pensent pouvoir transposer dans les classes de collège et de lycée.

Il importe que la présentation ordonne l'expérience, de manière à valoriser sa cohérence. Il s'agit ainsi de faire état, non seulement de la réalité d'une expérience pédagogique – éventuellement de son étendue – mais surtout de la solidité des compétences professionnelles forgées au fil de celle-ci.

---

<sup>1</sup>Cf. le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013, JORF n°0165 du 18 juillet 2013). Les versions précédentes de ce référentiel, la *circulaire* n°97-123 du 23 mai 1997 sur les missions du professeur et la « liste des dix compétences à acquérir par les professeurs pour l'exercice de leur métier » (arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010) restent des documents utiles à connaître par les candidats.

Un point semble important à rappeler aux candidats : ils doivent mentionner très clairement les classes enseignées et les années scolaires concernées, éventuellement la durée de l'intervention si elle n'a pas été continuée. En effet, pour mener l'entretien d'admission, le jury privilégie les niveaux d'enseignement connus du candidat et dans lesquels il possède l'expérience la plus récente. Cela n'exclut pas que l'entretien puisse ponctuellement s'ouvrir à d'autres niveaux de l'enseignement secondaire.

## **II. La réalisation pédagogique:**

La réalisation pédagogique exposée doit être récente et concerner l'enseignement du français. Le jury n'attend pas que cette réalisation soit exceptionnelle, ni par le raffinement de sa conception, ni par la qualité des résultats obtenus. Certains candidats s'efforcent manifestement de mettre dans leur exposé tout ce qu'il est possible de réaliser dans un cours de français. Ils rédigent alors de très longs développements sur des dispositifs compliqués dont la mise en œuvre relève de la gageure pédagogique. Inversement, il convient d'éviter les propositions pédagogiques les plus communes, résultant en particulier d'une compilation de ressources toutes faites. Par exemple, dans l'un des projets consacrés à « l'étude du conte en 6<sup>e</sup> », le Jury a déploré la dépendance très manifeste au manuel de la classe, avec une évaluation finale tirée directement de ce manuel. De la même manière, l'on ne compte plus les séquences sur « *La lettre en 4<sup>e</sup>* » ou sur « *La poésie engagée en classe de 3<sup>e</sup>* »... De tels titres, mal différenciés des entrées ou des objets d'étude au programme, ne donnent pas le signe d'un projet de formation solide, ni réellement susceptible d'engager les élèves. On ne peut qu'encourager les candidats à faire preuve de plus de discernement, d'originalité et de finesse dans la saisie précise de leur projet didactique. Ils ont plus de chance de se distinguer en mobilisant leurs propres goûts littéraires et leur maîtrise personnelle du domaine de connaissance qui fait l'objet de l'enseignement.

Les meilleures propositions répondent, tout simplement, aux critères mentionnés dans le descriptif de l'épreuve. On peut réunir ces critères selon trois dominantes : la pertinence du choix et la qualité du projet présenté, la qualité de l'analyse, la maîtrise des enjeux scientifiques et pédagogiques soulevés.

### ▪ ***Pertinence et qualité du projet.***

La définition des épreuves du concours utilise la formule très large de « situation d'apprentissage » pour décrire le contenu du projet présenté. Aucune activité ni aucun sujet ne sont donc *a priori* à exclure ou à privilégier. Cependant, le choix finalement arrêté dans l'étendue des possibles n'est pas indifférent : il fait signe en lui-même de ce que le candidat considère comme particulièrement représentatif dans son exercice professionnel.

L'exposé doit rendre compte d'une expérience dans une classe que le candidat a eue en responsabilité. On s'attend par conséquent à ce que les élèves soient mentionnés, non pas comme de simples virtualités, mais bien comme les destinataires d'un enseignement soucieux de leur formation, sensible à leur diversité, pénétré aussi de la responsabilité éducative qui transcende parfois les contenus strictement disciplinaires. Cette action pédagogique ne correspond pas nécessairement à une « séquence d'enseignement » : lorsqu'il s'agit, par exemple, d'écriture longue ou bien de contribution à l'accompagnement personnalisé, on conçoit parfaitement que le projet puisse se développer sur une temporalité et selon des modalités différentes.

Comme la plupart des dossiers sont constitués sur le fondement d'une séquence, il n'est sans doute pas inutile d'en rappeler les composantes : tendue par une *problématique*, la séquence se développe en un ensemble cohérent de *situations de formation* orientées par des *objectifs* ; elle fait une part sensible à des démarches d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont activement et cognitivement engagés ; elle est régulée par une *évaluation* qui permet d'ajuster l'action et de mesurer les effets de formation. Pour plus de clarté, revenons sur chacun de ces attendus.

*La problématique* de séquence<sup>2</sup> est absolument fondamentale et son absence ou sa faiblesse sont très pénalisantes pour les candidats. Nous ne pouvons que renvoyer sur ce point à la précieuse contribution du rapport du Capes interne de la session 2013<sup>3</sup>. Bornons-nous ici à quelques rappels essentiels : la problématique ne doit pas être confondue avec le titre de la séquence, l'objet d'étude ou l'entrée du programme. « Qu'est-ce que le conte ? » ou « Découvrir les caractéristiques de diverses formes poétiques » ne sont pas de bonnes formulations : la première se confond partiellement avec une entrée du programme ; la seconde est une expression descriptive qui révèle une approche essentiellement technique de la poésie. De tels questionnements replient l'enseignement des lettres sur la seule connaissance des genres. Les dossiers qui s'ouvrent ainsi s'avèrent rarement convaincants. Une séquence sur les « récits d'enfance et d'adolescence » en classe de 3<sup>e</sup> serait mieux problématisée si, au lieu de se demander « en quoi *Vipère au poing* [est] un roman autobiographique ? », l'on se posait la question suivante : « Comment s'élabore l'écriture du sujet dans *Vipère au poing* ? ». La problématique doit soulever un questionnement véritable, dont la tentative de résolution sera progressivement entreprise et approfondie à la faveur des lectures et activités de la réalisation pédagogique. Aussi bien, les différents supports d'enseignement ne sont-ils réunis que pour permettre à cette enquête de se développer. Telle candidate propose par exemple la problématique suivante à propos de la nouvelle *Aux Champs* : « Comment le texte prend-il le lecteur à témoin du drame familial ? ». En elle-même, cette problématique suscite une certaine attention dans la mesure où elle conduit les élèves à prendre conscience qu'il existe une « rhétorique de la lecture »<sup>4</sup> ; mais la réussite de la démarche tient surtout à ce que la suite de la séquence fait droit intelligemment à la question de l'effet du texte sur le lecteur : les séances décrites sont clairement ramenées à cet enjeu, notamment l'une d'elles qui invite les élèves à envisager les bifurcations de la signification dans le récit : on peut mesurer l'intérêt d'une telle réflexion pour approfondir la place faite au lecteur.

S'agissant des différentes *situations de formation* et des *démarches d'apprentissage*, sans doute faut-il alerter sur deux types de défauts fréquemment constatés dans les dossiers : le récit très circonstancié du cours ou bien, inversement, la tendance au raccourci et au discontinu. Dans l'un et l'autre cas, on ne perçoit ni le caractère de nécessité, ni la progression, encore moins la finesse de liaison entre les principales scansion du projet. De toute évidence, les situations et les démarches d'apprentissage mises en œuvre gagneraient à être conçues en veillant à l'équilibre et à l'articulation de toutes les composantes de l'enseignement du français<sup>5</sup>. En se souciant également de l'équilibre entre les différentes activités proposées, car on ne rencontre pas beaucoup de propositions autour de l'oral ; de même ne trouve-t-on que très rarement des séances tirant tout le parti possible des ressources numériques. C'est pourtant une dimension essentielle, promise à de puissants développements pédagogiques : il conviendrait que les dossiers y consacrent d'ores et déjà une part plus évidente.

En revanche, la lecture analytique est très dominante. Il semble qu'une mise au point soit utile à propos de cette modalité de lecture. Sous ce nom, les candidats mettent en œuvre des démarches qui relèvent davantage de l'explication de texte. Certes, explication de texte ou lecture analytique, la finalité reste la même : il s'agit d'éclairer la signification d'un texte. Mais l'explication de texte recherche un sens *déjà là*, en rebroussant le chemin de l'écriture, alors que la lecture analytique privilégie l'élaboration d'un sens *à venir*<sup>6</sup>. Les conséquences pédagogiques

---

<sup>2</sup>Dans le cas où le projet ne correspond pas strictement à une séquence d'enseignement, il faut réfléchir à une problématique de dossier, différente de celle des séquences ou du groupement d'activités proposés. La nécessité de problématiser ne vaut pas que pour les ensembles supérieurs. Les dispositifs internes, séances et activités, doivent également être problématisés.

<sup>3</sup>« La problématisation de la situation d'enseignement », p. 13. Sur ce point délicat, les candidats liront aussi avec profit le rapport du concours réservé de sessions 2013 (p.4 et sqq), 2014 (p. 6) et 2015 (p. 7).

<sup>4</sup>Michel Charles, *Rhétorique de la lecture*, Seuil, coll. Poétique, 1977.

<sup>5</sup>Les futurs candidats auront à s'emparer de ces composantes telles qu'elles ressortent des nouveaux programmes : le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture, la culture littéraire et artistique, l'étude de la langue.

<sup>6</sup>Sur ces questions, il convient de (re)lire les contributions décisives d'Anne Vibert et de Partick Laudet, consultables en ligne aux adresses suivantes :

sont très différentes et les candidats pourraient s'attacher à le manifester. Par exemple, en lecture analytique, il importe de ménager un « retard de catégorisation »<sup>7</sup> pour éviter de recouvrir d'emblée le texte par une étiquette générique, au détriment de singularités remarquables plus susceptibles d'intérêt. On devrait également sentir, du moins dans un premier temps, une suspension de la leçon au profit d'une « communauté d'attention »<sup>8</sup> et d'interprétation. Au lieu de cela, les dossiers des candidats mentionnent très souvent des questionnaires plus ou moins raffinés, des discours de dévoilement qui épuisent d'emblée le plaisir du texte et des relevés de « procédés » dont on voit bien qu'ils ne sont pas à la hauteur des enjeux cognitifs de la lecture analytique. Ainsi, dans une séquence consacrée à l'étude intégrale de *Boule de Suif*, on a pu relever que les lectures étaient toutes conçues suivant une méthode impliquant faiblement les élèves : tout y procède de manière surplombante, en invoquant les notions supposées connues de « genre » et de « structure » ; en définitive, les élèves ne sont mis en activité que pour réagir à un « questionnement sur le titre » et pour relever les étapes du « schéma narratif ».

S'agissant des *objectifs*, certains comptes rendus ne les mentionnent qu'incidemment, sans en définir précisément l'intention. Bien sûr, il ne suffit pas de les lister : comme les activités et les démarches auxquelles ils donnent une direction, les objectifs doivent se compléter et se répondre au service d'une stratégie. Encore faut-il les proportionner aux possibilités des élèves : assigner un objectif tel que « définir ce qu'est la poésie » n'est pas à la portée du plus grand nombre. D'un autre côté, il est important de tenir une certaine exigence : des objectifs « opérationnels », rabattus sur des compétences étroitement procédurales, ne sont pas de nature à mobiliser suffisamment les élèves. Les candidats doivent être alertés sur le fait que le choix et la formulation des objectifs révèlent de manière très frappante certaines conceptions fautives ou discutables sur le plan didactique. Dans certains dossiers, les objectifs mentionnés trahissent par exemple une approche essentiellement formaliste de la littérature.

Quant à *l'évaluation*, rien de véritablement consistant n'en ressort dans la plupart des dossiers et il n'est pas rare qu'elle soit entièrement confondue avec la notation – mal annotée – des exercices. L'évaluation est pourtant une question des plus vives depuis la mise en place du socle commun. C'est surtout une question de fond : si l'approche par compétences de l'évaluation est une innovation relativement récente<sup>9</sup>, c'est en vérité « une très ancienne préoccupation de l'école, celle du transfert des connaissances » (P. Perrenoud). Sans doute, les candidats craignent-ils d'entrer dans cette question complexe, mais ils ne doivent pas l'éluder pour autant. De nombreux articles et documents officiels décisifs<sup>10</sup> peuvent être mobilisés par les candidats pour préciser leurs conceptions en la matière. Il s'agit bien de nourrir une réflexion : le recours aux référentiels ne saurait aboutir à des listes de compétences travaillées avec les élèves et supposément « validées ».

#### ▪ *La qualité de l'analyse.*

Il faut que les candidats soient bien conscients du fait que l'exigence est élevée en matière d'analyse et que ce critère est primordial pour accéder à l'épreuve d'admission. Il est donc absolument impératif qu'ils y consacrent une part importante du dossier. Quelques phrases de bilan à la fin ne sauraient suffire.

Cette analyse peut accompagner la description du projet sous la forme d'un discours d'escorte : dans ce cas, l'habileté consiste à bien tresser le « double registre » du récit objectif et de la conscience critique. L'analyse peut aussi succéder à une première partie plus descriptive :

---

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT\\_Ressources\\_Francais\\_Explication\\_Laudet\\_18209\\_5.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_18209_5.pdf) ; [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)

<sup>7</sup> Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil, 2014

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Introduite par le décret du 11 juillet 2006.

<sup>10</sup> Cf. le « rapport du jury de la conférence nationale de l'évaluation des élèves » accessible en ligne :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site\\_evaluation\\_des\\_eleves\\_2014/78/8/2015\\_evaluation\\_rapportjury\\_bdef\\_391788.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf)

il faut alors prélever des données significatives et les éclairer du point de vue didactique et pédagogique. Il va de soi que ce n'est pas le lieu mais bien la substance de cette analyse qui importe. On remarque cependant que les dossiers qui ne distinguent pas l'analyse du reste du propos sont souvent les meilleurs car ils y trouvent l'occasion de convaincre des choix didactiques effectués en même temps qu'ils en rendent compte. Les candidats dont l'expérience d'enseignement n'a pas été acquise dans les classes du secondaire devraient saisir l'occasion de cette analyse pour démontrer qu'ils sont en mesure de transférer en français les compétences qu'ils ont acquises par ailleurs.

L'analyse doit « mettre en évidence » de manière « précise » les données significatives du projet : « apprentissages », « objectifs », « progression ». Si les candidats n'ont pas songé à toutes ces données dans le compte rendu de leur projet, on voit qu'ils courent le risque de ne pas donner à l'analyse toute l'ampleur attendue. Le Jury déplore souvent ce manque d'ampleur. Il regrette aussi le manque de distance critique : certains dossiers versent dans l'autosatisfaction et s'achèvent en déclarant péremptoirement que « les objectifs ont été atteints » et que « les élèves ont beaucoup appris ». D'autres dossiers sont mieux inspirés, qui proposent par exemple une « analyse de quelques aspects de la mise en œuvre » où il est fait retour sur « le choix de la démarche privilégiée », sur « les enjeux didactiques de la réalisation » et sur les « pistes d'amélioration ».

Que les candidats ne s'interdisent pas de faire état de leurs doutes s'ils obtiennent finalement des résultats décevants. L'ajustement à la classe et le questionnement quant à la réussite de certains projets d'enseignement sont autant de données dont on peut utilement s'emparer pour nourrir l'analyse. Cette réflexion sur « ce qui n'a pas marché », pour peu qu'elle soit productive et qu'elle prenne appui sur quelques références scientifiques et didactiques maîtrisées, caractérise souvent les bons dossiers.

Un dernier mot sur la tonalité de ce discours d'analyse : on vient de dire que l'autosatisfaction n'était pas de mise ; la plainte ne l'est pas davantage : les candidats devraient opter pour la lucidité éclairée et courageuse face aux situations rencontrées.

▪ ***La maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite.***

L'exposé de la réalisation pédagogique doit être nourri par des références maîtrisées dans les champs de la littérature, de la didactique des lettres et de la pédagogie<sup>11</sup>. Le Jury s'attend à ce que des candidats, dotés d'une certaine expérience professionnelle, témoignent d'une bonne connaissance de la discipline d'enseignement que l'on nomme « français » en collège et lycée. Cette connaissance s'acquiert d'abord par la fréquentation régulière des textes officiels et l'on ne peut que renvoyer les candidats à la lecture attentive des programmes en vigueur. Il leur faut en avoir une connaissance de première main. Rappelons solennellement ici que la seule référence qui vaille, du point de vue institutionnel, ce sont bien les programmes tels qu'ils sont publiés au Bulletin officiel ou sur le site Eduscol, accompagnés de ressources officielles. Les commentaires ou autres gloses ne suffisent pas. Ils peuvent même induire des pratiques fort discutables lorsqu'ils sont exploités sans discernement dans les dossiers.

La fréquentation de ces documents officiels doit être éclairée par la lecture choisie d'ouvrages et d'articles de théorie littéraire et de didactique du français<sup>12</sup>. C'est cette connaissance problématisée qui devrait inspirer les démarches pédagogiques retenues et décrites dans le compte

---

<sup>11</sup> « Didactique » et « pédagogie » ne doivent pas être opposées. Dans les deux cas, il s'agit bien d'articuler théorie et pratique, savoir et action ; mais il ne faut pas non plus les confondre : la didactique est orientée sur la transposition et l'organisation des contenus scientifiques à transmettre, en référence au cadre institutionnel ; la pédagogie s'intéresse à l'organisation et à la gestion du « groupe-classe », à la médiation intellectuelle d'une relation psychosociale.

<sup>12</sup> Nous signalons deux liens où les candidats trouveront de quoi s'orienter dans les revues et sites spécialisés : le portail *Cairn.info* (<http://www.cairn.info/>) et le *Répertoire de revues de didactique du français, didactique des langues, linguistique et littérature française* du centre de ressources et d'ingénierie documentaire du CIEP (Sol Inglada, déc. 2011) : [www.ciep.fr/sites/default/files/migration/carnetadFLE/docs/repertoire-revues-scientifiques-en-ligne\\_0.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/carnetadFLE/docs/repertoire-revues-scientifiques-en-ligne_0.pdf)

rendu d'expérience. C'est sur ce fondement que les candidats devraient procéder à l'analyse de leurs réalisations : l'objet de la didactique n'est-il pas d'élaborer les objectifs et les contenus ? d'analyser les conditions de l'intervention et les résultats ? d'identifier les problèmes et de proposer des ajustements ? Tout ce qui dans le propos des candidats relève de ces questions est spécialement apprécié. Or, le Jury déplore que dans nombre de dossiers les connaissances littéraires ne soient pas suffisamment maîtrisées. La rigueur scientifique est parfois très insuffisante et rares sont les références théoriques.

Enfin et surtout, la fréquentation personnelle et nourrie des textes littéraires, patrimoniaux et contemporains, leur connaissance et appropriation intimes, sont indispensables pour innover en amont toute démarche de transmission. Un professeur de lettres doit témoigner de sa culture personnelle et de sa fréquentation singulière des œuvres ; il doit pouvoir montrer au Jury qu'il prépare ses cours en puisant à la source directe et vive des œuvres

### **III. Les annexes:**

La possibilité donnée aux candidats d'assortir leur dossier d'« un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite » est encore assez mal exploitée. Souvent, le choix des annexes ne semble pas avoir été l'objet d'assez de précaution. Pour en donner quelque idée, on peut citer les exemples suivants parmi les documents que l'on trouve annexés : de simples photocopies de manuels scolaires, des copies d'élèves sans autre remarque que celles adressées aux élèves concernés, des groupements de textes reproduits *in extenso*, des tableaux de séquences ou de progression annuelle sans commentaire, des grilles d'évaluation dépourvues de justification didactique, etc.

De mauvaises annexes peuvent nuire considérablement au dossier, en ce qu'elles trahissent des défauts plus profonds : le recours à des documents de seconde main, des évaluations sans consignes ni critères explicites, des appréciations mal rédigées, des progressions annuelles déséquilibrées, des écarts excessifs par rapport au programme. Des recommandations s'imposent donc sur ce point. Les candidats doivent d'abord veiller à la lisibilité des documents fournis, non seulement en termes de qualité de la reproduction mais aussi en termes de quantité<sup>13</sup>. Les annexes doivent avoir une fonction essentiellement justificative et non pas seulement illustrative. Le choix que l'on en fait doit être pertinent et rendu nécessaire par l'analyse didactique et pédagogique. Le moment idéal pour en faire le commentaire est celui où l'on traite de l'activité dont l'annexe constitue le support, mais on peut imaginer aussi d'assortir les annexes de notes marginales ou bien de réserver dans l'exposé une rubrique intitulée « commentaire des annexes ».

Assurément, la plupart des candidats ne mesurent pas encore assez l'importance de ces annexes. Il a été rappelé que le dossier devait être conçu aux fins de convaincre le Jury : pour mieux convaincre, il faut produire des preuves matérielles de la qualité du travail effectué dans la classe. Les annexes sont précisément ces éléments de preuve et comme « l'acte authentique » de l'enseignement. Il ne s'agit donc pas seulement de les reproduire : elles doivent s'inscrire dans le mouvement général de la démonstration. Par exemple, si l'on annexe des copies d'élèves, il faut s'emparer de l'information qu'elles livrent sur l'effet d'enseignement et consacrer dans le dossier une attention particulière aux mesures prises pour pallier les difficultés constatées. Quelques candidats y sont parvenus de manière convaincante en réunissant par exemple plusieurs strates d'une rédaction : l'essai, puis la rédaction rendue et corrigée, et enfin la reprise enrichie après la correction.

Un rapport s'adresse surtout aux futurs candidats en veillant à les mettre en garde afin qu'ils se donnent toutes les chances de succès. C'est pourquoi il a été fait mention ici des défauts les plus fréquemment rencontrés lors de cette session. Cela ne doit pas faire oublier que la qualité des travaux présentés s'est considérablement améliorée depuis l'introduction de cette épreuve dans

---

<sup>13</sup>La réglementation du concours mentionne les limites suivantes : « un nombre (...) raisonnable, qui ne saurait excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples ».

le concours. Le Jury se réjouit d'avoir rencontré d'excellents dossiers et salue le travail de réflexion des candidats qui a présidé à leur élaboration.

## 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 (re-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.

Si les modalités pratiques de l'épreuve sont connues des candidats, il n'en va pas de même de ses objectifs que trop ignorent. Le propos qui suit tentera donc de les préciser. Par ailleurs, si les précédents rapports ont distingué les deux parties de l'épreuve d'admission, celui-ci les associera dans chacune des parties du développement, pour mieux faire percevoir combien sont transversales les compétences évaluées dans chacun des deux temps de l'épreuve.

## **I. Une épreuve qui met en jeu des compétences :**

### I.1. L'importance de l'analyse :

Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde partie de l'épreuve orale, les membres du Jury ont déploré l'incapacité d'un très grand nombre de candidats à éclairer d'un jour nouveau les objets d'enseignement développés dans le dossier. Si les candidats ne sont pas supposés réinventer intégralement le projet détaillé dans leur dossier RAEP, ils doivent en revanche faire un retour critique sur leur démarche, se remettre en question et chercher de nouvelles manières d'aborder les apprentissages pour rendre leur acquisition plus sûre. Le Jury a apprécié que les candidats ne se contentent pas d'une redite du dossier et qu'ils le mettent en perspective, sans pousser trop loin l'autocritique. C'est bien la capacité à poser un regard distancé qui intéresse les commissions.

### I.2. L'importance de la problématisation :

Dans la plupart des entretiens, les candidats sont invités à s'interroger sur la pertinence de leur problématique littéraire. Cette entrée en matière permet normalement de prendre conscience d'une insuffisance, mais trop peu d'admissibles parviennent à (re)proposer un questionnement véritablement opérant. Trop souvent, les tournures interrogatives choisies ne questionnent rien, mais traduisent une difficulté à exercer son abstraction et sa rigueur intellectuelle.

Citons un précédent rapport de concours qui précise les enjeux de la problématisation :

*C'est bien la capacité du candidat à adopter une problématique formulant des enjeux globaux [...] qui paraît essentielle.*

***Si la problématique est souvent énoncée – à juste titre – sous forme d'une question (à la forme directe ou indirecte), toutes les questions ne sont pas des problématiques. Une problématique [...]dessin[...]e un champ de tensions et la progression d'une réflexion.***

*Ainsi une question commençant par « en quoi », « pourquoi » ou « comment » ne crée pas la tension exigible [...]. Il s'agit de dérouler, dans le premier cas, une série d'explications complémentaires, [...] dans le deuxième cas une série de causes qui s'additionnent, [...] dans le troisième cas un inventaire des modalités d'insertion d'un sujet ou d'une idée [...].*

Fort habilement, un candidat a su remanier la problématique de sa séquence, consacrée au récit médiéval en classe de 5<sup>e</sup> : « En quoi le *Roman de Renart* fait-il rire ? ». Le nouveau projet de lecture s'est révélé beaucoup plus stimulant : « Faut-il rire de Renart ? ». Tandis que la proposition initiale oblige les élèves à admettre que le récit des aventures du rusé farceur est comique, la seconde les invite à apprécier les enjeux et les ressorts du comique, mais aussi – et cela est fondamental – elle les invite à les discuter. Ce faisant, cette problématique ne les assujettit pas à une lecture qui leur préexiste, mais elle les laisse libres d'exercer leur jugement et de confronter des interprétations.

Sans un véritable projet de séquence, le propos du candidat s'inscrit inmanquablement dans une narration et non pas dans la démarche d'une démonstration. Trop de prestations déclinent alors une litanie d'activités possibles, non liées entre elles, manifestant par là même une méconnaissance de ce qu'est une séquence d'enseignement. Alors, les exposés se contentent d'énoncer des principes généraux et désincarnés : « parce que c'est au programme », ou « dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ». Qu'on s'en persuade : les jurys n'ont aucun mal à départager ces candidats de ceux qui sont capables de structurer leurs exposés et de tenir ensemble les enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques. Une commission a salué la prestation d'un candidat qui a montré à quel point le récit d'aventures sollicite l'imaginaire du lecteur. Pour rendre ce point évident aux élèves, le candidat a ménagé des séances d'écriture pendant lesquelles ces derniers ont composé la description de paysages inconnus. Les productions se sont enrichies de recherches documentaires et les élèves ont manipulé, enfin, les figures de l'analogie pour rendre perceptibles des géographies extraordinaires.

### I.3. L'oral , une épreuve qui évalue la capacité à communiquer :

La capacité des candidats à communiquer et à adopter une posture adéquate face à des élèves, est évidemment évaluée par le Jury. Pourtant, la confusion de certaines prestations, leur maladresse dans l'échange avec le Jury, augurent mal d'une relation pédagogique claire et efficiente en situation de classe.

Pour bien convaincre, il est indispensable de bien écouter. Les meilleurs candidats sont ceux qui considèrent leurs interlocuteurs du regard, qui s'approprient les questions posées et les étoffent avec aisance et convivialité. Le jury a apprécié la qualité des échanges avec certains d'entre eux, capables de saisir l'occasion de faire part de leur cheminement intellectuel. S'enfermer dans le premier discours n'est donc pas la meilleure des solutions. S'entêter à revenir à son propos initial, c'est entretenir un doute sur sa capacité à accorder une place à la parole et aux attentes de l'autre. Les commissions ont parfois été irritées d'être systématiquement interrompues par un candidat trop sûr de lui ou trop pressé de répondre. L'effet est dommageable, car il laisse aux examinateurs la désagréable impression que celui-ci ne saura pas accorder aux élèves le temps et l'espace dont ils ont besoin pour construire à la fois leur discours et leur pensée.

Notons enfin que l'approximation des références faites au RAEP (que les membres des jurys lisent avec attention) ont parfois pu laisser croire que tel ou tel candidat ne connaissait pas bien son propre dossier, voire qu'il n'en était pas l'auteur... C'est bien l'authenticité de l'expérience professionnelle vécue qui est engagée dans cette épreuve. C'est parce que le candidat s'est confronté à l'exercice de la transposition didactique qu'il saura défendre, analyser et évaluer un projet avec conviction et clairvoyance.

## **II. Connaissances et approches vivantes des domaines littéraires et artistiques:**

Les entretiens servent aussi à apprécier les connaissances du candidat. Qu'il s'agisse de sa culture littéraire (Mme de Sévigné n'a pas écrit *Le Bon Petit Diable*), de sa connaissance de

l'histoire littéraire (une œuvre n'est pas réaliste à la seule condition de situer une histoire dans des lieux qui existent réellement), ou de sa propre maîtrise de la langue française (la locution prépositive *de par* n'est pas admise par le bon usage, quand elle veut signifier *du fait de*).

L'institution doit pouvoir compter sur la solidité scientifique de ses professeurs, de telle sorte que les élèves qui leur seront confiés puissent entrer en toute confiance dans un véritable processus d'apprentissage.

## II.1. L'enseignement des Lettres et des Arts, au delà des approches sclérosantes:

L'approche de la littérature reste encore trop souvent techniciste : trop de candidats souhaitent encore vainement que l'élève accède au texte par le schéma narratif, par une recherche de vocabulaire, par les techniques de versification, autrement dit par des démarches qui oblitèrent la capacité du texte à émouvoir, à amuser, à faire rêver... Trop souvent, les démarches sont figées et attestent d'une conception de la lecture et de l'écriture sclérosée et peu attractive.

Dans ces conditions, comment développer le goût et le plaisir de lire ? Comment permettre aux élèves de s'approprier le sens des textes quand le premier objectif de la lecture est de faire retrouver le schéma actanciel dans un conte, des ellipses ou des sommaires dans une nouvelle, le vocabulaire de l'armurerie dans un récit de chevalerie, les césures à l'hémistiche dans un sonnet lyrique ? Les meilleurs candidats sont ceux qui ont une approche sensible et intelligente des œuvres et qui savent mettre les outils de la critique littéraire au service de la lecture, au service de la construction du commentaire et non l'inverse.

Parfois, les membres du Jury finissent par s'interroger sur les modalités selon lesquelles certains candidats, dans leur pratique personnelle et professionnelle, lisent et appréhendent les textes littéraires. Il est essentiel que les candidats construisent une connaissance solide et intime des textes qu'ils étudient en classe : comment évaluer, par exemple, la qualité d'une édition abrégée des *Misérables*, quand on n'a pas lu l'œuvre intégrale ?

Quel plaisir, en revanche, d'écouter des candidats qui proposent autre chose que des textes extrêmement canoniques, sur lesquels rien de nouveau n'est jamais proposé ! La littérature ne s'arrête pas aux nouvelles de Maupassant (« Aux Champs » ou « La Parure »). La Fontaine a écrit d'autres fables que « Le Loup et l'Agneau » ou « Le Corbeau et le Renard ». Molière a écrit d'autres pièces que *Dom Juan* et *L'Avare*. On peut étudier la relation épistolaire avec une autre œuvre intégrale qu'*Inconnu à cette adresse*.

Au-delà de la connaissance des textes, on attend d'un professeur de Lettres qu'il étende sa culture à bien d'autres domaines d'expression artistique, et prioritairement à l'expression picturale, théâtrale et cinématographique, dont l'étude est prescrite par les Instructions officielles. Là encore, un professeur qui se satisfait d'une lecture technique est un professeur qui ne peut pas bien aider ses élèves à s'interroger sur ce qui fait œuvre. Or, l'une des priorités du cours de Lettres est bien d'aider les élèves à devenir des amateurs d'Art éclairés. Une approche vivifiante de l'écriture comme pratique artistique est de ce point de vue une clef d'entrée riche et stimulante pour les élèves.

## II.2. La littérature, un champ de savoirs à construire :

Le Jury constate encore que la définition du genre et celle des registres restent approximatives. L'est également la connaissance différenciée entre les mouvements et les courants qui scandent l'histoire littéraire. À cela, il n'y a qu'un seul remède : c'est par un patient travail de lecture et d'analyse des œuvres et des essais critiques qu'un candidat saura construire ces savoirs qui l'empêcheront d'affirmer péremptoirement que : « *La Princesse de Clèves* est une œuvre réaliste ». C'est également par la fréquentation de ces mêmes ouvrages qu'on se retiendra de penser que le tragique s'exprime uniquement dans la tragédie. Bien entendu, ces savoirs ne constituent pas une fin en soi. Mais ils sont des outils nécessaires aux élèves pour mieux apprécier

un projet d'auteur et une esthétique, et pour mieux élaborer l'analyse et l'interprétation des œuvres.

### II. 3. Le français, une langue vivante :

Les jurys interrogent systématiquement les candidats sur un point d'étude de la langue française. Pourtant, cette année encore, on a pu constater combien la réflexion métalinguistique peut faire défaut à ceux-là mêmes qui devraient la faire acquérir.

Pour se préparer à cette partie de l'épreuve, les candidats trouveront dans la dernière partie de ce rapport (Annexe 2) une liste d'ouvrages dont la lecture pourra s'avérer fort utile. Cette bibliographie indicative et non exhaustive aidera chacun à s'assurer de la maîtrise de faits de langue, parfois mis en œuvre dans le RAEP lui-même, et dont on pouvait douter qu'ils fussent maîtrisés par leurs auteurs. En effet, si l'on prétend travailler en classe sur les modalisateurs du discours ou sur les expansions du nom, il est heureux de savoir quelles formes ils prennent. On comprendra à quel point une vraie préparation peut éviter de se retrouver dans l'embarras.

### II. 4. Une connaissance nécessaire des textes officiels :

Les candidats sont nombreux à faire l'économie de références explicites et spontanées aux programmes (ainsi qu'aux autres documents institutionnels) dont des pans entiers sont parfois ignorés. Systématiquement, la deuxième partie de l'épreuve rayonne au-delà du niveau pour lequel a été proposée la situation d'enseignement présentée dans le RAEP. Ce moment réclame donc de la part du candidat qu'il connaisse bien les programmes de toutes les classes, et qu'il soit capable de resituer la construction des savoirs et des savoir-faire depuis les dernières années du primaire jusqu'à la fin du lycée. En effet, le Jury doit pouvoir apprécier si le candidat est à même d'enseigner dans tous les niveaux du second degré, s'il est capable d'organiser la progressivité des apprentissages et s'il est en mesure de convoquer les œuvres qui sauront favoriser, au bon moment de la scolarité, l'éveil de la sensibilité, de la pensée et du jugement critique des élèves qui lui seront confiés.

## **III. Références pour l'épreuve d'admission :**

Les futurs candidats trouveront ici des exemples de questions posées aux admissibles de cette session, ainsi que des références d'ouvrages qui les aideront à consolider leurs connaissances linguistiques.

### **Annexe 1 : Exemples de questions posées pour la seconde partie de l'épreuve d'admission :**

1. *Comment concevez-vous l'articulation entre la lecture analytique et la pratique de l'écrit, au collège ?*
2. *Quelles articulations opérez-vous entre l'enseignement du français et celui de l'Histoire des arts, au collège ? Vous répondrez en vous concentrant sur l'année de 3<sup>e</sup>.*
3. *Comment utiliseriez-vous les TICE dans le cadre d'une séquence dédiée au genre épistolaire au collège ?*
4. *Comment prépareriez-vous des élèves de 3<sup>e</sup> à l'épreuve du DNB ?*
5. *Vous préciserez comment vous mettriez en œuvre une séquence consacrée à la tragédie, en classe de 3<sup>e</sup>.*
6. *Comment mettriez-vous en œuvre une séquence sur les « formes du récit aux XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles » en classe de 3<sup>e</sup> ?*

7. *Vous préciserez la manière dont vous mettriez en œuvre une séquence sur un ouvrage de l'Antiquité, au collège.*
8. *Vous expliquerez comment vous prépareriez vos élèves à l'épreuve de l'ÉAF.*
9. *Comment mettez-vous en place la démarche de la lecture analytique en classe de 2<sup>de</sup> ?*
10. *Vous direz comment vous prépareriez vos élèves de 1<sup>re</sup> à l'épreuve du commentaire écrit.*
11. *Comment intégrer les lectures cursives et complémentaires dans la préparation à l'ÉAF?*
12. *Vous direz comment l'on peut faire de l'évaluation un outil en faveur des apprentissages au collège.*
13. *Vous direz comment vous mettriez en œuvre une séquence sur le roman de chevalerie au collège.*
14. *Quelles sont les démarches que vous mettez en œuvre pour faire de vos élèves de collège des lecteurs experts ?*

Sur cette question, une commission a su valoriser un candidat qui a montré que le questionnement sur les textes gagne à éviter les questionnaires de lecture, que les projets de lecture s'élaborent en réception et que les lectures cursives exercent des compétences qui sont complémentaires des compétences en jeu dans la lecture analytique. On a apprécié que ce même candidat opère un va-et-vient fécond entre les activités d'écriture, d'étude de la langue et de lecture. En d'autres termes, que l'écriture ne soit pas uniquement envisagée comme la terminaison d'une séquence d'enseignement.

15. *Vous direz quelles démarches vous mettez en place, avec les élèves de 6<sup>e</sup> pour les aider à mieux maîtriser la langue française.*

La candidate qui s'est confrontée à ce sujet a montré à quel point la démarche inductive évite d'ajouter de l'abstraction à des données qui sont souvent complexes, et combien le réinvestissement dans les écrits d'invention consolide l'appropriation des notions de langue par les élèves.

16. *Quelle serait votre progression pour l'apprentissage de l'oral, depuis la 6<sup>e</sup> jusqu'à la 3<sup>e</sup> ?*
17. *Vous préciserez quelles démarches vous adoptez pour amener les élèves à maîtriser les compétences liées à l'écrit, en fin de 3<sup>e</sup>.*
18. *En vous appuyant sur des exemples précis, vous direz de quelle manière vous amenez les élèves à développer et maîtriser le lexique en 6<sup>e</sup>.*
19. *Vous expliquerez par quelles démarches vous aidez les élèves à explorer une œuvre intégrale, en classe de 2<sup>de</sup>.*
20. *Vous direz comment vous articulerez l'étude du texte à l'étude de l'image (fixe et/ou mobile) dans un cours consacré à la nouvelle fantastique en 4<sup>e</sup>.*

Sur ce sujet, un candidat a brillamment montré que le fantastique est avant tout une question d'atmosphère et que la peinture, le cinéma ou la littérature, avec des moyens qui leur sont propres, parviennent à créer une ambiance propice au surgissement d'un malaise.

## **Annexe 2 : Quelques ouvrages d'étude de la langue pour consolider ses connaissances :**

- *Quelle grammaire enseigner ?* Jean-Christophe Pellat et autres, Hatier, 2009.
- *Les notions grammaticales au collège et au lycée*, Dominique Maingueneau et Eric Pellet, Belin, 2005.
- *Grammaire du français classique et moderne*, René Léon Wagner et Jacqueline Pinchon, Hachette, 1991.

- *Grammaire méthodique du Français*, de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, PUF, 2004.
- *Grammaire Larousse du Français contemporain* Jean-Claude Chevalier et autres, Larousse, 2002.
- *Grammaire du français*, Delphine Denis et Anne Sancier-Château, Livre de Poche, 1997.

**Pour apprendre à mettre les analyses linguistiques au service de la lecture des textes, on aura soin de lire :**

- *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*, Dominique Maingueneau, Armand Colin, 2010.

**Pour se doter de connaissances grammaticales dans la perspective de leur enseignement, on pourra consulter:**

- *Pour enseigner la grammaire*, Roberte Tomassone, Delagrave Pédagogie et Formation (2 volumes), 1998 et 2002.

**Pour faire un point sur l'enseignement du lexique, on lira avec profit :**

- *Enseigner le vocabulaire au collège*, Marie Bertheliet et Marie-Laure Elalouf, Delagrave, 2013.

**Pour faire un point sur l'enseignement de l'orthographe, on consultera l'ouvrage suivant :**

- *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*, Delagrave Pédagogie et Formation, 2005.

Les conseils qui figurent dans ce rapport n'ont d'autre but que de favoriser l'accès de plus nombreux candidats au titre de professeur certifié de lettres, par une meilleure connaissance des attentes légitimes du jury.