



Secrétariat Général
Direction des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré - Rapport de jury
Session 2012

CONCOURS INTERNE DU CAPES ET CAER

Section LETTRES MODERNES

Rapport de jury présenté par Anne VIBERT
Inspectrice générale de l'éducation nationale
Présidente de jury

Les rapports de jury sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2012,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES, section LETTRES MODERNES est constitué comme suit pour la session 2012 :

Président

Mlle Anne VIBERT
Inspecteur de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Jean-Pierre HOCQUELLET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional
M. Denis LEJAY
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

Académie de CRETEIL

Secrétaire Général

M. Vincent TULEU
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LYON

Membres du jury

M. Yves BERNABE
Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie

Académie de la MARTINIQUE

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT
Professeur agrégé

Académie de NICE

Mme Marie-Christine BRINDEJONC
Professeur agrégé

Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Magali BRUNEL VENTURA
Professeur agrégé

Académie de NICE

Mme Géraldine CAMY
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LIMOGES

M. Dominique CHAIGNE
Professeur agrégé

Académie d' AIX-MARSEILLE

Mme Laurence CORNEMILLOT
Professeur agrégé

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Lucie DANLOS
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

Mme Catherine DAUMAS
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LYON

Mme Isabelle DE PERETTI
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

Mme Christine DERONNE
Maître de conférences des universités

M. Pascal DUCHENE
Professeur certifié

Mme Déborah EL-BAZE
Professeur certifié

M. Christian FERRE
Professeur agrégé

M. Jean-Pierre GROSSET-BOURBANGE
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Mme Florence GUEGANT
Professeur certifié

Mme Carole GUERIN
Professeur certifié

Mme Joëlle GUILLOT
Professeur agrégé

M. Sébastien HEBERT
Professeur certifié

Mme Nadine JEAN-BARRIERE
Professeur agrégé

M. Jean-Bernard L'HOMME
Professeur agrégé

Mme Sylvie LELEU
Professeur agrégé

Mme Héliène LENTIEUL
Professeur agrégé

Mme Adeline LIEBERT
Professeur agrégé

Mme Martine NOLOT
Professeur agrégé

M. Jean-Michel POTTIER
Maître de conférences des universités

M. Didier POURQUIE
Professeur agrégé

Mme Aude RICHARD
EC.R professeur agrégé

Mme Isabelle ROQUE
Professeur agrégé

M. Donatien ROUX
Professeur certifié

Académie de NANCY-METZ

Académie de LILLE

Académie de CRETEIL

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de STRASBOURG

Académie de LIMOGES

Académie de LILLE

Académie de VERSAILLES

Académie de LILLE

Académie de TOULOUSE

Académie de NANCY-METZ

Académie de LILLE

Académie de LILLE

Académie de LILLE

Académie de REIMS

Académie de REIMS

Académie de BORDEAUX

Académie de LILLE

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de BORDEAUX

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 28 décembre 2011

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement


Philippe SANTANA

Présentation du rapport et des résultats

La session 2012 du CAPES interne de Lettres modernes et du CAER correspondant a connu des changements importants dans la nature des épreuves.

L'épreuve d'admissibilité, de coefficient 1, consiste désormais, comme pour tous les autres concours internes, en un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) dans lequel les candidats doivent, d'une part, faire état de leur parcours professionnel, d'autre part, rendre compte d'une expérience pédagogique et l'analyser. Le rapport qui suit permet de mieux préciser les attentes du jury pour cette épreuve, inédite dans les concours de recrutement d'enseignants. Les candidats seront attentifs aux recommandations portant sur la présentation matérielle du rapport, qu'il s'agisse tout à la fois de se conformer aux indications officielles, de faciliter la lecture du jury ou d'apporter le plus grand soin à la rédaction, cette dernière exigence étant évidemment essentielle dans un concours visant à recruter des professeurs de français. S'agissant des deux pages consacrées au parcours professionnel, ils n'oublieront pas qu'il ne s'agit pas seulement de rendre compte de données factuelles mais aussi de convaincre le jury que ce parcours a construit une expérience qui permet de devenir professeur certifié de lettres. Ce point est particulièrement important pour les candidats qui n'ont pas d'expérience directe de l'enseignement du français en collège ou en lycée. Enfin, en ce qui concerne la partie consacrée à la réalisation pédagogique et aux annexes, les candidats trouveront des conseils utiles nourris d'exemples empruntés aux dossiers de RAEP de cette session. Sans reprendre ici tous les éléments importants du rapport, on insistera sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de retenir, pour cette réalisation, un moment particulièrement exceptionnel ou remarquable, mais que le jury attend d'abord de lire le compte rendu critique des activités menées dans le cadre habituel de la classe. Car c'est un professeur de français et de lettres qui saura conduire son enseignement avec rigueur, dans la connaissance des programmes et en s'appuyant sur des connaissances et une culture littéraire et artistique personnelle, que le jury souhaite recruter, ainsi qu'un professeur capable d'analyser sa pratique. Or, et c'est là le second point sur lequel on insistera, c'est cette capacité à l'analyse didactique et à la distance critique qui a fait défaut dans bien des dossiers, restés trop narratifs ou descriptifs. Dès cette première année cependant, le jury a pu lire d'excellents dossiers, fondés sur des séquences élaborées de manière personnelle en fonction d'axes forts et d'objectifs rigoureusement définis, appuyés sur des références théoriques maîtrisées et clairement exploitées, faisant preuve de recul critique, capables de justifier les choix didactiques et d'évaluer la pratique pédagogique évoquée.

L'épreuve orale, de coefficient 2, est une explication de texte de langue française, assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée. L'épreuve d'admissibilité étant centrée sur la capacité des candidats à dégager les compétences acquises dans leur expérience professionnelle, l'épreuve orale entend s'assurer de leur niveau de connaissances dans la discipline d'enseignement : il ne s'agit pas ici d'érudition ou de savoirs hautement spécialisés, mais de la culture et des instruments d'analyse littéraire et grammaticale qui correspondent aux programmes des collèges et des lycées, critères déterminants dans le recrutement de professeurs certifiés. L'épreuve ne se réduit pas pour autant à un examen de connaissances : c'est bien la capacité des candidats à lire un texte de manière personnelle et à proposer une réflexion sur un point de langue qui est évaluée. Le rapport souligne ainsi l'importance du projet de lecture propre à chaque texte et l'écueil qui consiste à plaquer sur le texte des connaissances préalables au lieu de mettre en évidence sa singularité. Le jury souhaite apprécier la capacité d'un candidat à rendre compte d'un texte littéraire « en sachant à la fois réagir de manière sensible à sa lecture et analyser de manière rigoureuse les effets qu'il produit », ainsi que le précise la note de commentaire qui

présente l'épreuve. Les candidats admis ont répondu à cette attente et le jury a pu entendre d'excellentes explications de textes.

Pour la question de grammaire, s'il s'agit là aussi de traiter le point de langue à partir des occurrences du texte et non de manière abstraite et générale, le manque de connaissances précises et rigoureuses a souvent empêché les candidats de proposer une véritable analyse et une réflexion reliées à l'explication du texte. Nous ne saurions trop encourager les candidats à approfondir leurs connaissances dans l'étude de la langue qui est une dimension essentielle de l'enseignement du français.

Qu'il s'agisse de l'explication de texte, de la question de grammaire ou de l'entretien qui suit, les candidats trouveront dans le rapport toutes les précisions nécessaires sur le déroulement de l'épreuve orale, des rappels utiles sur la méthode de l'explication de texte, des conseils appuyés sur des exemples, ainsi qu'un recensement des auteurs des textes proposés et un nombre important d'exemples de questions de grammaire. Ils auront ainsi tous les éléments pour se préparer à cette épreuve décisive pour la réussite du concours.

En ce qui concerne les données chiffrées, le nombre de postes proposé au CAPES interne de Lettres modernes était fixé pour cette année à 92 et à 60 pour le CAER. Des 1665 inscrits au CAPES, 841 candidatures ont été déclarées recevables (les autres sont, pour la plupart, des candidats qui n'ont pas rendu le dossier de RAEP) et 230 candidats ont été déclarés admissibles. La moyenne des candidats qui ont rendu le dossier de RAEP est de 7,86, celle des admissibles de 12,17. La barre d'admissibilité se situe à 10,5. Au CAER, on compte 585 candidatures recevables pour 923 inscrits. Les admissibles sont au nombre de 164. La moyenne des dossiers recevables est de 8,76, celle des admissibles de 12,93. La barre d'admissibilité se situe à 11, très légèrement au-dessus de celle du CAPES.

Pour ce qui est de l'admission, sur les 230 admissibles au CAPES, 223 ont été déclarés recevables (on compte quelques absents et des candidats qui, après vérification, ne réunissent pas les conditions requises pour concourir). La moyenne globale (à l'écrit et à l'oral) de ces 223 candidats s'élève à 9,78/20 ; elle est de 12,48 pour les admis. La moyenne de l'oral se situe à 8,60/20 pour l'ensemble des candidats et à 12,51 pour les lauréats du concours. La barre se trouve placée à 10,17. Au CAER, on a 160 candidatures recevables sur les 164 admissibles ; une moyenne globale de 11,13/20 pour ces candidats et de 14,27 pour les admis. Celle de l'oral s'élève à 10,22/20 pour les admissibles et à 14,67 pour les admis. La barre est à 12,33, la différence avec le CAPES s'expliquant par le nombre moins important de postes mis au concours. Tous les postes ont été pourvus, au CAPES comme au CAER.

Si la première partie de cette présentation a pu souligner les manques ou défauts de certaines prestations, qu'il s'agisse du dossier de RAEP ou de l'épreuve orale, c'est dans le but de mieux éclairer les candidats aux concours des sessions suivantes. Que celles et ceux qui n'ont pas été reçus cette année n'hésitent pas à se présenter à nouveau, forts des leçons d'une première expérience : ce concours est exigeant, certes, mais ouvert, et les candidats doivent se persuader qu'une préparation sérieuse et consciente des attentes du jury est la condition préalable et nécessaire de leur réussite. Le jury a ainsi pu apprécier des travaux et des prestations de grande qualité, témoignant d'un très bon niveau de compétences acquises au fil de parcours professionnels et personnels fort divers. C'est là le gage d'une richesse du corps enseignant que le jury a eu à cœur de reconnaître et qui a donné lieu à des échanges heureux avec les candidats. Le jury en a tiré l'assurance d'une relation pédagogique et didactique féconde dans le cadre de la classe.

Anne Vibert
Présidente du jury

Définition des épreuves

I. Épreuve écrite d'admissibilité : dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

Texte officiel (arrêté du 27 avril 2011, annexe II bis)

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes. Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges :
- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

A son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Coefficient 1.

Nota. – Pendant l'épreuve d'admission, dix minutes maximum pourront être réservées, lors de l'entretien, à un échange sur le dossier de RAEP qui reste à cet effet à la disposition du jury. »

Commentaire

Le jury attend tout d'abord des candidats que leur analyse témoigne d'une bonne connaissance de la discipline « Français », de ses différentes composantes et de ses enjeux. Il attend donc qu'ils connaissent les programmes et les compétences que la discipline a pour objectif de faire acquérir aux élèves, mais également qu'ils maîtrisent les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent ces programmes.

Cette connaissance doit être accompagnée d'une réflexion sur la didactique de la discipline qui doit permettre une véritable analyse de l'activité décrite dans le dossier, au regard des objectifs de la discipline « Français ».

L'analyse didactique veillera ainsi à évoquer les éléments qui ont présidé aux choix de l'enseignant (programmes, projet pédagogique de l'année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques...), les objectifs des séance(s) ou séquence(s) qui font l'objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs. Elle évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.

Le jury attend également une analyse pédagogique de l'expérience d'enseignement, analyse que le candidat veillera à ne pas confondre avec l'analyse didactique.

Le jury sera sensible avant tout à la prise de distance par rapport à l'expérience d'enseignement évoquée : il s'agit moins en effet de rendre compte d'une expérience d'enseignement « modèle » et/ou réussie dans tous ses aspects que d'être capable d'une analyse critique de cette expérience, aussi bien dans ses réussites que dans ses échecs ou dans les difficultés rencontrées.

De même, le jury n'entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre : ces réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille également variées, mais doivent concerner la discipline « Français » et être fondées sur une réelle réflexion didactique. Il faut éviter cependant, étant donné la longueur de l'écrit demandé (6 pages), de tomber à la fois dans l'écueil d'une micro-analyse détaillée de séance qui ne serait pas rattachée à une séquence et dans celui d'un parcours forcément trop rapide de l'ensemble des séquences d'une année scolaire. Peuvent également être envisagées des expériences conduites dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, dans celui de projets pluridisciplinaires ou dans d'autres réalisations (ateliers, projets disciplinaires de longue durée...). Quelle que soit la réalisation retenue par le candidat, c'est la pertinence du choix au regard des enjeux disciplinaires qui sera appréciée.

Le jury sera également attentif à la précision et à la clarté du compte rendu de l'expérience choisie : le jury doit pouvoir se faire une idée précise de l'expérience d'enseignement qui a été conduite afin d'en apprécier ensuite l'analyse. Sans se perdre dans les détails, le candidat veillera donc à donner au jury tous les éléments dont il a besoin pour se représenter et comprendre ce qui a été réalisé. Le jury pourra d'ailleurs demander des compléments d'information au moment de l'épreuve orale s'il souhaite revenir sur le dossier.

S'agissant de candidats à un CAPES de lettres modernes qui auront à enseigner la maîtrise de la langue, la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe sont des pré-requis auxquels le jury veillera avec une très grande rigueur. Seront appréciés également la qualité et la clarté de la présentation formelle ainsi que la maîtrise du traitement de texte qu'elle manifeste.

Pour éclairer le jury et étayer ses analyses, le candidat pourra joindre des documents ou travaux réalisés dans le cadre de l'activité décrite. Ces documents et travaux peuvent être de

nature variée : plan de séquence, document pédagogique conçu pour les élèves, sujet(s) de devoir ou exercices, copie corrigée, transcription d'oral, programme de travail personnalisé... C'est la pertinence du choix et l'intérêt du document au regard de l'expérience d'enseignement analysée qui seront évalués.

Les critères d'appréciation du jury porteront donc sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite au regard de la discipline et de ses enjeux ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels, didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite, maîtrise qui se manifestera par une mise en perspective de l'activité appuyée sur les connaissances académiques, la connaissance des programmes et de leurs finalités, du socle de compétences et de ses finalités, ainsi que la prise en compte de l'organisation des apprentissages dans le temps et dans le cursus scolaire ;
- la structuration du propos ainsi que la précision et la clarté du compte rendu de l'activité décrite ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, incluant la capacité à l'analyse didactique et la distinction entre analyse didactique et analyse pédagogique ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe ;

Le jury attachera une attention particulière aux capacités d'analyse de l'activité choisie, fondées sur la prise de recul et la justification des choix.

II. Epreuve orale d'admission

Texte officiel (arrêté du 27 avril 2011, modifié par l'arrêté du 10 janvier 2012)

Epreuve professionnelle : le jury propose un document de nature professionnelle en rapport avec le niveau d'enseignement (collège ou lycée) dans lequel le candidat a une expérience. Le candidat fait connaître ce niveau au moment de l'inscription au concours.

L'épreuve consiste en une explication de texte de langue française, assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un court développement organisé en relation avec les programmes.

L'explication de texte assortie de la question de grammaire est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix, et à en préciser la pertinence dans le cadre d'une situation d'enseignement projetée pour sa classe.

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; **coefficient 2**.

Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges.

Commentaire

Le jury proposera au candidat deux textes de langue française, d'une longueur de 20 à 30 lignes, correspondant aux programmes du collège ou du lycée.

Le candidat choisira un de ces textes et en proposera une explication. La méthode de l'explication est au choix du candidat qui peut présenter soit une explication linéaire, soit un commentaire organisé.

Une question de grammaire sera jointe à chaque texte. Les notions sont celles des programmes du collège et du lycée. Il pourra être demandé par exemple au candidat d'identifier des catégories grammaticales et de relever des occurrences pertinentes, de les classer et de justifier leur classement, de procéder à des transformations grammaticales et de commenter les effets de sens qui en découlent, de repérer et de commenter des faits linguistiques relevant de la grammaire de phrase, de texte ou de discours.

Sur les 30 minutes dévolues à l'exposé, 5 à 10 minutes seront consacrées à la question de grammaire.

Pour l'explication de texte comme pour la question de grammaire, les attentes du jury en matière de connaissances disciplinaires et de maîtrise de l'exercice correspondent aux exigences d'un concours de recrutement de professeurs certifiés de Lettres modernes.

Lors de l'entretien, le jury reviendra sur l'explication du texte et sur la question de grammaire pour faire rectifier, préciser ou approfondir des éléments de l'exposé. Le candidat sera également invité à dire comment il aborderait en classe le texte proposé et la question de grammaire (niveau, lien avec les programmes, objectifs de la séance, éventuellement place dans une séquence d'enseignement).

Dix minutes pourront être réservées à un échange sur le dossier des acquis de l'expérience professionnelle afin de faire préciser des éléments du dossier ou de prolonger l'échange sur l'expérience du candidat.

Précisions complémentaires

1. L'explication de texte et l'exposé de grammaire n'ont pas en eux-mêmes de caractère didactique : ils renvoient au travail préparatoire que doit accomplir tout enseignant avant d'envisager sa séance d'enseignement. La transposition didactique sera abordée dans un deuxième temps au cours de l'entretien.

2. En ce qui concerne l'explication de texte, le jury appréciera de manière générale la capacité du candidat à rendre compte de la singularité d'un texte littéraire :

- en sachant à la fois réagir de manière sensible à sa lecture et analyser de manière rigoureuse les effets qu'il produit ;
- en s'efforçant d'en cerner les enjeux esthétiques et humains ;
- en proposant une lecture personnelle qui s'abstient de plaquer *a priori* des éléments de connaissance extérieurs ;
- en proposant un cheminement clairement balisé et cohérent dans la découverte du texte.

Au cours de la présentation orale de sa lecture du texte, le jury appréciera la capacité du candidat à :

- accorder toute son importance à la lecture à haute voix, et la mettre au service de l'intelligibilité et de l'interprétation du texte ;
- présenter le texte de manière claire et précise en le situant brièvement dans son contexte ;
- proposer un projet de lecture qui définit l'intérêt spécifique du texte et ouvre des perspectives d'interprétation ;
- étayer l'interprétation du texte par des analyses stylistiques précises ;
- conclure de manière synthétique en reformulant les résultats de l'interprétation et, si possible, en la rattachant à une question littéraire ou esthétique plus générale (portant par exemple sur un genre littéraire, une question historique ou un rapprochement avec d'autres œuvres).

3. La réponse à la question de grammaire ne se veut pas un exposé théorique ou la récitation d'une leçon. Elle a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à raisonner sur la langue et à mettre en relation les faits linguistiques avec l'interprétation du texte.

Le jury appréciera la capacité du candidat à :

- faire servir ses connaissances à l'étude de la question de grammaire proposée, dans le texte ou dans le passage du texte précisé par la consigne ;
- faire apparaître les questions soulevées (difficultés, limites, justification des choix, interrogations) par le relevé ou le classement des formes appelés par la question ;
- montrer l'intérêt du point de langue étudié pour l'analyse du texte ;
- organiser son exposé.

4. Pour l'ensemble de l'épreuve orale, le jury appréciera la capacité du candidat à communiquer de manière claire et intelligible, dans un registre de langue adapté à la situation, ainsi que sa capacité à entrer dans un dialogue ouvert et constructif avec le jury.

Bilan de l'admissibilité

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 1665
Nombre de candidats non éliminés : 841 Soit : 50.51 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 230 Soit : 27.35 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0007.86 (soit une moyenne de : 07.86 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0012.17 (soit une moyenne de : 12.17 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 92

Barre d'admissibilité : 0010.50 (soit un total de : 10.50 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 923
Nombre de candidats non éliminés : 585 Soit : 63.38 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 164 Soit : 28.03 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0008.76 (soit une moyenne de : 08.76 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0012.93 (soit une moyenne de : 12.93 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 60

Barre d'admissibilité : 0011.00 (soit un total de : 11.00 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1)

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. Inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 D' AIX-MARSEILLE	90	50	16
A03 DE BESANCON	29	14	1
A04 DE BORDEAUX	87	38	13
A05 DE CAEN	26	11	3
A06 DE CLERMONT-FERRAND	30	15	1
A07 DE DIJON	28	16	4
A08 DE GRENOBLE	101	55	19
A09 DE LILLE	55	20	1
A10 DE LYON	60	38	13
A11 DE MONTPELLIER	72	38	9
A12 DE NANCY-METZ	64	30	8
A13 DE POITIERS	39	27	8
A14 DE RENNES	47	20	3
A15 DE STRASBOURG	46	24	7
A16 DE TOULOUSE	60	28	11
A17 DE NANTES	65	45	16
A18 D' ORLEANS-TOURS	41	17	5
A19 DE REIMS	20	10	2
A20 D' AMIENS	32	18	4
A21 DE ROUEN	37	23	8
A22 DE LIMOGES	17	5	3
A23 DE NICE	46	26	10
A27 DE CORSE	13	8	3
A28 DE LA REUNION	67	23	5
A31 DE LA MARTINIQUE	66	33	4
A32 DE LA GUADELOUPE	78	39	5
A33 DE LA GUYANE	67	41	7
A40 DE LA NOUVELLE CALEDONIE	29	21	7
A41 DE LA POLYNESIE FRANCAISE	25	9	3

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A43	DE MAYOTTE	13	4	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	215	98	31

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 D' AIX-MARSEILLE	30	20	4
A03 DE BESANCON	24	17	4
A04 DE BORDEAUX	27	13	2
A05 DE CAEN	38	28	11
A06 DE CLERMONT-FERRAND	19	12	2
A07 DE DIJON	15	7	1
A08 DE GRENOBLE	44	24	7
A09 DE LILLE	87	63	15
A10 DE LYON	38	26	12
A11 DE MONTPELLIER	22	12	2
A12 DE NANCY-METZ	24	17	2
A13 DE POITIERS	24	18	6
A14 DE RENNES	86	54	16
A15 DE STRASBOURG	11	5	2
A16 DE TOULOUSE	30	18	3
A17 DE NANTES	91	58	19
A18 D' ORLEANS-TOURS	32	17	3
A19 DE REIMS	22	12	2
A20 D' AMIENS	30	21	5
A21 DE ROUEN	17	12	2
A22 DE LIMOGES	7	4	2
A23 DE NICE	17	11	5
A27 DE CORSE	1	1	0
A28 DE LA REUNION	6	4	2
A31 DE LA MARTINIQUE	11	4	2
A32 DE LA GUADELOUPE	9	4	1
A33 DE LA GUYANE	3	3	1
A40 DE LA NOUVELLE CALEDONIE	13	4	1
A41 DE LA POLYNESIE FRANCAISE	7	3	0

ADMISSIBILITE**Répartition par académies après barre**

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. Inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	138	94	30

Bilan de l'admission

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 230
Nombre de candidats non éliminés : 223 Soit : 96.96 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 92 Soit : 41.26 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 0029.35 (soit une moyenne de : 09.78 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0037.43 (soit une moyenne de : 12.48 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 17.20 (soit une moyenne de : 08.60 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0025.02 (soit une moyenne de : 12.51 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 92
Barre de la liste principale : 0030.50 (soit un total de : 10.17 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)

Bilan de l'admission

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 164
Nombre de candidats non éliminés : 160 Soit : 97.56 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 60 Soit : 37.50 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 33.40 (soit une moyenne de : 11.13 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0042.80 (soit une moyenne de : 14.27 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 20.44 (soit une moyenne de : 10.22 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0029.33 (soit une moyenne de : 14.67 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 60
Barre de la liste principale : 0037.00 (soit un total de : 12.33 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	16	15	7
A02	D' AIX-MARSEILLE	16	15	7
A03	DE BESANCON	1	1	0
A03	DE BESANCON	1	1	0
A04	DE BORDEAUX	13	13	5
A04	DE BORDEAUX	13	13	5
A05	DE CAEN	3	3	1
A05	DE CAEN	3	3	1
A06	DE CLERMONT-FERRAND	1	1	0
A06	DE CLERMONT-FERRAND	1	1	0
A07	DE DIJON	4	4	1
A07	DE DIJON	4	4	1
A08	DE GRENOBLE	19	19	7
A08	DE GRENOBLE	19	19	7
A09	DE LILLE	1	1	0
A09	DE LILLE	1	1	0
A10	DE LYON	13	12	6
A10	DE LYON	13	12	6
A11	DE MONTPELLIER	9	9	4
A11	DE MONTPELLIER	9	9	4
A12	DE NANCY-METZ	8	7	5
A12	DE NANCY-METZ	8	7	5
A13	DE POITIERS	8	8	5
A13	DE POITIERS	8	8	5
A14	DE RENNES	3	3	0
A14	DE RENNES	3	3	0
A15	DE STRASBOURG	7	7	2
A15	DE STRASBOURG	7	7	2
A16	DE TOULOUSE	11	10	7

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A16 DE TOULOUSE	11	10	7
A17 DE NANTES	16	15	10
A17 DE NANTES	16	15	10
A18 D' ORLEANS-TOURS	5	5	3
A18 D' ORLEANS-TOURS	5	5	3
A19 DE REIMS	2	2	0
A19 DE REIMS	2	2	0
A20 D' AMIENS	4	3	1
A20 D' AMIENS	4	3	1
A21 DE ROUEN	8	8	2
A21 DE ROUEN	8	8	2
A22 DE LIMOGES	3	3	0
A22 DE LIMOGES	3	3	0
A23 DE NICE	10	9	3
A23 DE NICE	10	9	3
A27 DE CORSE	3	3	1
A27 DE CORSE	3	3	1
A28 DE LA REUNION	5	5	3
A28 DE LA REUNION	5	5	3
A31 DE LA MARTINIQUE	4	4	2
A31 DE LA MARTINIQUE	4	4	2
A32 DE LA GUADELOUPE	5	5	1
A32 DE LA GUADELOUPE	5	5	1
A33 DE LA GUYANE	7	7	2
A33 DE LA GUYANE	7	7	2
A40 DE LA NOUVELLE CALEDONIE	7	7	3
A40 DE LA NOUVELLE CALEDONIE	7	7	3
A41 DE LA POLYNESIE FRANCAISE	3	3	0
A41 DE LA POLYNESIE FRANCAISE	3	3	0

ADMISSION**Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	31	31	11
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	31	31	11

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. adms
A02 D' AIX-MARSEILLE	4	4	3
A02 D' AIX-MARSEILLE	4	4	3
A02 D' AIX-MARSEILLE	4	4	3
A03 DE BESANCON	4	4	3
A03 DE BESANCON	4	4	3
A03 DE BESANCON	4	4	3
A04 DE BORDEAUX	2	2	0
A04 DE BORDEAUX	2	2	0
A04 DE BORDEAUX	2	2	0
A05 DE CAEN	11	11	4
A05 DE CAEN	11	11	4
A05 DE CAEN	11	11	4
A06 DE CLERMONT-FERRAND	2	1	1
A06 DE CLERMONT-FERRAND	2	1	1
A06 DE CLERMONT-FERRAND	2	1	1
A07 DE DIJON	1	1	0
A07 DE DIJON	1	1	0
A07 DE DIJON	1	1	0
A08 DE GRENOBLE	7	7	3
A08 DE GRENOBLE	7	7	3
A08 DE GRENOBLE	7	7	3
A09 DE LILLE	15	15	3
A09 DE LILLE	15	15	3
A09 DE LILLE	15	15	3
A10 DE LYON	12	12	5
A10 DE LYON	12	12	5
A10 DE LYON	12	12	5
A11 DE MONTPELLIER	2	2	0
A11 DE MONTPELLIER	2	2	0

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A11 DE MONTPELLIER	2	2	0
A12 DE NANCY-METZ	2	2	1
A12 DE NANCY-METZ	2	2	1
A12 DE NANCY-METZ	2	2	1
A13 DE POITIERS	6	6	2
A13 DE POITIERS	6	6	2
A13 DE POITIERS	6	6	2
A14 DE RENNES	16	15	5
A14 DE RENNES	16	15	5
A14 DE RENNES	16	15	5
A15 DE STRASBOURG	2	2	0
A15 DE STRASBOURG	2	2	0
A15 DE STRASBOURG	2	2	0
A16 DE TOULOUSE	3	3	1
A16 DE TOULOUSE	3	3	1
A16 DE TOULOUSE	3	3	1
A17 DE NANTES	19	19	4
A17 DE NANTES	19	19	4
A17 DE NANTES	19	19	4
A18 D' ORLEANS-TOURS	3	3	1
A18 D' ORLEANS-TOURS	3	3	1
A18 D' ORLEANS-TOURS	3	3	1
A19 DE REIMS	2	2	0
A19 DE REIMS	2	2	0
A19 DE REIMS	2	2	0
A20 D' AMIENS	5	5	3
A20 D' AMIENS	5	5	3
A20 D' AMIENS	5	5	3
A21 DE ROUEN	2	2	1

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A21	DE ROUEN	2	2	1
A21	DE ROUEN	2	2	1
A22	DE LIMOGES	2	2	0
A22	DE LIMOGES	2	2	0
A22	DE LIMOGES	2	2	0
A23	DE NICE	5	4	2
A23	DE NICE	5	4	2
A23	DE NICE	5	4	2
A28	DE LA REUNION	2	2	0
A28	DE LA REUNION	2	2	0
A28	DE LA REUNION	2	2	0
A31	DE LA MARTINIQUE	2	2	1
A31	DE LA MARTINIQUE	2	2	1
A31	DE LA MARTINIQUE	2	2	1
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	0
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	0
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	0
A33	DE LA GUYANE	1	0	0
A33	DE LA GUYANE	1	0	0
A33	DE LA GUYANE	1	0	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	30	30	16
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	30	30	16
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	30	30	16

Epreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) **Rapport présenté par Jean-Pierre Grosset-Bourbange**

Ce rapport de jury revêt une importance particulière : pour la première fois, l'admissibilité des candidats au CAPES interne et au CAER est fondée sur une épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) et non plus, comme par le passé, sur un travail écrit réalisé en temps limité, à savoir une composition de didactique. Nul doute que ce rapport sera lu avec attention par les candidats des prochaines sessions qui auront à cœur d'adresser au jury un dossier de RAEP conforme à ses attentes et qui, dans le même temps, soit le reflet d'une expérience singulière conduite avec une classe.

Les lignes qui suivent s'attacheront d'abord à préciser quelques éléments sur la présentation matérielle du dossier, puis, dans le souci d'aider les candidats des prochaines sessions, elles reviendront sur les attentes du jury concernant les deux parties du travail. Enfin, nous rappellerons ce qu'il est opportun de joindre en annexes.

1- Présentation matérielle du dossier

L'arrêté du 27 avril 2011 publié au *Journal officiel* du 3 mai 2011, ainsi que la note de service n° 2012-090 du 23 mai 2012 précisant les modalités d'organisation des concours de la session 2013 rappellent quelques données sur la présentation matérielle du dossier RAEP. Nous invitons les candidats à en prendre connaissance avec attention et à s'y conformer strictement. Il est ainsi précisé que la première partie, qui rend compte des différentes étapes du parcours professionnel, ne saurait dépasser deux pages et que la seconde partie, qui présente une réalisation pédagogique, comporte au maximum six pages. Cette limitation de la longueur des travaux, qui a été trop peu respectée par les candidats, a pourtant un avantage : elle oblige à opérer des choix, elle fait apparaître la capacité du futur professeur de lettres à distinguer l'essentiel de l'accessoire et rend nécessaire la construction d'un travail synthétique centré sur une problématique efficace et opérante.

Il importe de rappeler d'abord quelques indications matérielles : le dossier adressé au jury doit, pour d'évidentes raisons de commodité, être relié, et ses pages numérotées. Rappelons également que « à leur dossier, les candidats peuvent joindre, sur support papier un à deux exemples de documents ou travaux réalisés dans le cadre de l'activité décrite ». Se trouvent *de facto* proscrits clefs USB, Cdroms ou autre DVD. D'autre part, pour préserver une forme de confidentialité et se conformer à la réglementation, il est souhaitable de ne pas citer les noms des collègues avec qui l'on a pu travailler, ni celui des élèves ou des partenaires divers qui se sont impliqués dans le projet décrit. De même, le chef d'établissement doit se contenter d'attester « l'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier » sans proposer de commentaire sur le travail adressé au jury. Ainsi ce chef d'établissement qui, après avoir attesté l'authenticité du travail décrit par la candidate, ajoute « en toute modestie » qu'il a lui-même joué dans le spectacle dont la préparation fait l'objet du rapport et que ce spectacle « a connu un grand succès », outrepassé la neutralité définie par la note de service. Dans l'intention, sans doute louable, de soutenir une candidate, il ne respecte pas l'équité de traitement entre tous les candidats. Dans le même ordre d'idées, il ne paraît pas opportun de joindre en annexe le rapport de visite d'un inspecteur qui risque d'orienter la lecture du jury, voire de gêner l'impartialité de son jugement.

Enfin, rappelons que le RAEP constitue la seule épreuve écrite pour des candidats souhaitant devenir professeurs de lettres. A ce titre, le jury attache la plus grande attention au

soin qui sera apporté à la rédaction de ces travaux, aux qualités de finesse, de précision et d'élégance dans l'expression, à la correction de la syntaxe et de l'orthographe. Aussi, les présentations sous forme de tableaux, schémas, prises de notes doivent-elles rester l'exception, l'essentiel du travail devant être rédigé. De la même façon, on s'efforcera de ne pas recourir abusivement aux sigles et aux acronymes. Un candidat a ainsi fait apparaître dans une seule page : ECLAIR / FLE / FLS/ CLIN / PPRE / IEN / ENAF / DNB et DELF. Le jury est certes habitué à ces termes, mais dans un souci de lisibilité, il est parfois utile de les expliciter. Les maladresses d'expression ou les scories orthographiques, que l'on peut expliquer lorsqu'un candidat est pris par le temps, deviennent en revanche inexcusables dans le cadre d'un travail que l'on peut relire à loisir et amender à discrétion.

2- Présentation du parcours professionnel

On ne saurait confondre parcours professionnel et parcours de vie. A cet égard, le texte officiel est très clair : « le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées dans les domaines de l'éducation et de la vie scolaire durant les différentes étapes de son parcours professionnel. » Pour dissiper toute ambiguïté, indiquons d'emblée qu'il ne s'agit pas d'un *curriculum vitae* mais d'une présentation des expériences du candidat qui l'ont conduit à se présenter au concours. Deux cas de figure se présentent dès lors : d'une part, des candidats ayant une expérience, parfois longue, de l'enseignement dans le second degré – c'est le cas des maîtres auxiliaires et des professeurs contractuels – ; d'autre part, des candidats n'ayant jamais enseigné ou issus du premier degré ou de l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, il s'agira d'opérer des choix, de retenir parmi la multiplicité des activités conduites celles qui donnent du sens au parcours, celles qui, par leur pertinence, constituent des étapes significatives dans une carrière. Dans le second cas, il s'agira de montrer, à partir d'expériences même modestes, sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant de lettres, en collège et en lycée. Dans ce second cas, il est particulièrement maladroit de masquer une expérience réduite, voire inexistante du métier d'enseignant, en s'inventant des responsabilités au sein d'une classe ou en hypertrophiant sa mission d'assistant d'éducation.

Certaines maladresses sont à éviter. Les éléments qui relèvent des aléas de la vie personnelle (mariages, naissances, séparations, déménagements ...) n'ont pas leur place dans la première partie du RAEP. Ainsi une candidate indique qu'elle vit des minima sociaux : cette information propre à émouvoir le jury est en fait déplacée dans une épreuve de concours. De la même façon, les assertions du type « j'ai la voix forte » ou « je suis de taille imposante », l'évocation des bonnes relations entretenues avec l'équipe de lettres ou le personnel de service du collège n'éclairent en rien le parcours professionnel du candidat, sauf si on considère qu'il s'agit d'illustrer la compétence 9 du référentiel des compétences « travailler en équipe et coopérer avec les partenaires de l'école » ; dans ce cas, il importe, pour le candidat, d'éclairer le jury sur la façon dont il a inscrit sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'établissement où il a travaillé. Enfin, on a tort de considérer que l'objectif de cette première partie est de persuader le correcteur qu'une vocation extraordinaire a prédestiné certains candidats à l'aube de leur vie à « transmettre le message de la connaissance », comme l'écrit l'un d'entre eux. Ce récit d'une gestation du goût pour l'enseignement peine à se débarrasser d'un certain nombre de clichés et donne lieu à un lyrisme hors de propos dans ce qui doit rester un écrit professionnel.

Les candidats qui ont su effectuer une véritable analyse de leur parcours en s'appuyant, par exemple, sur le référentiel des dix compétences (*B.O.* n°29 du 22 juillet 2010), ceux qui ont

su, sans forfanterie ni excès de modestie, rendre compte d'un itinéraire singulier, ceux qui ont su présenter les tâches qui leur ont été confiées en montrant en quoi elles ont participé à la construction d'un projet ont compris dans l'esprit et dans la lettre l'objectif de la première partie du RAEP.

3- Réalisation pédagogique

A nouveau, référons-nous au texte qui définit la seconde partie du RAEP : « le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. ». Une première remarque s'impose : il ne s'agit plus d'une épreuve de didactique, mais d'une réalisation pédagogique concrète menée en classe avec de véritables élèves qui ne sont pas les élèves fictionnels de la composition de didactique. Ajoutons qu'il est préférable de rendre compte d'une expérience qui ne soit pas trop ancienne. Certains candidats présentent des séquences d'enseignement conduites il y a plus de cinq ans, ce qui pose un double problème : celui de l'authenticité qui doit être validée par le chef d'établissement et celui de la conformité aux programmes qui ont pu changer. Il s'agit d'autre part pour le candidat d'indiquer et de commenter « les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en oeuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux ». A ce titre, le jury attend de lire le compte rendu critique des activités menées dans le cadre habituel de la classe. Nul besoin de retenir un moment particulièrement exceptionnel ou remarquable. Nombreux sont les candidats qui choisissent d'évoquer l'organisation d'une sortie scolaire, d'une exposition ou encore d'une « journée médiévale » ; d'autres rendent compte de la mise en scène d'une pièce de théâtre ou de la préparation du spectacle de fin d'année. Mais si l'on veut « mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation (...) choisie », mieux vaut convoquer les activités ordinaires de la classe de français. Le futur professeur de lettres sera évalué non sur ses qualités d'animateur, mais sur sa capacité à développer auprès des élèves qui lui sont confiés des compétences de lecture, d'écriture et de prise de parole.

En ce qui concerne la présentation matérielle de cette seconde partie, il importe avant tout de veiller à la lisibilité du dossier. Ainsi, une présentation désordonnée, ou peu homogène, qui met sur un même plan les grandes lignes du projet didactique et les dispositifs secondaires d'une leçon, par exemple, n'est guère convaincante. Dans le même ordre d'idées, une présentation purement narrative, du type cahier de textes, qui rend compte séance après séance d'une séquence d'enseignement, sans prise de distance, dessert le projet du candidat. Enfin, beaucoup trop de candidats présentent des discours fleuves, sans même prendre la peine de revenir à la ligne pour indiquer des paragraphes. Lire des pages entières construites d'un bloc de mots pressés les uns contre les autres, sans qu'il soit possible au correcteur de supposer un agencement rigoureux à l'intérieur, s'est avéré particulièrement éprouvant – et sans aucune efficacité pour les candidats.

Trois éléments de cette seconde partie appellent plus particulièrement nos commentaires : le projet didactique en lui-même, notamment sa pertinence au regard de la discipline, de ses

enjeux et du public scolaire ; la maîtrise par le candidat des connaissances institutionnelles et scientifiques ; ses capacités d'analyse et de prise de recul enfin.

a) **Projet didactique**

La plupart du temps, le candidat a choisi de présenter une séquence d'enseignement. Quelques rappels s'imposent. Une séquence trouve sa place dans un projet annuel plus vaste, qu'il convient de présenter, même à grands traits. Une séquence doit être problématisée. Les titres liminaires doivent ainsi refléter cette problématisation. On privilégiera donc les entrées littéraires intellectuellement stimulantes, comme « Lorsque les animaux éduquent les hommes » pour aborder l'étude des fables, plutôt que les entrées sans perspective du type « Au temps des chevaliers » ou essentiellement techniques telles que « Le dialogue » ou « La description », qui sont d'une stérile aridité. Ainsi une candidate propose une séquence sur *L'Avare* en classe de 4^e en lui assignant comme objectif « Qu'est ce que le théâtre ? ». Cette interrogation sur le genre, d'une portée très générale, ne favorise pas une entrée opérante dans la pièce de Molière et empêche surtout un choix cohérent d'extraits. Une séquence a une logique qui découle d'une problématique resserrée et clairement formulée. L'ordre d'étude des textes n'a rien d'arbitraire, mais vise à construire pas à pas une réponse à la question posée. De la même façon, les moments consacrés à l'étude de la langue, les travaux d'écriture ou les activités d'oral doivent s'articuler, contribuer à faire sens et ne sauraient constituer un empilement gratuit de séances sans lien entre elles. Prenons l'exemple d'un dossier qui propose un travail sur l'argumentation en classe de 3^e : les documents proposés aux élèves, un extrait de film, une fable de La Fontaine, un article de presse et une chanson de Pierre Perret, ne constituent pas un corpus opérant. Cette séquence, non problématisée, qui ne trouve sa cohérence qu'autour des stratégies de persuasion d'une forme discursive et ne fait fond que sur des repérages d'arguments ou de connecteurs logiques, ne permet pas de construire des savoirs ou de développer des compétences chez les élèves.

D'autre part, les séances de lecture analytique, qui sont très souvent décrites dans les dossiers, ne consistent pas à répondre à un questionnaire comme le laissent penser les trop nombreuses annexes qui proposent par exemple jusqu'à 20 questions sur un poème d'Aragon : cet exercice, essentiellement oral, vise à construire collectivement le sens d'un texte. Certes, il n'est pas aisé de faire état de ce cheminement ; pourtant les candidats qui parviennent à rendre compte de la démarche qui permet à une classe de s'approprier le sens d'un texte en se fondant sur ses impressions de lecture, ont non seulement cerné l'intérêt de l'exercice mais ont favorablement intéressé le jury. En revanche, les dossiers qui proposent des « corrigés-types », des réponses au questionnaire d'un manuel ou une explication de texte ont déçu.

Fondée sur l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes, la séquence doit par ailleurs se fixer des objectifs en nombre limité. Le jury a été sensible aux travaux qui ont su proposer des axes forts autour, par exemple, du développement des compétences de l'oral ou de l'amélioration des travaux d'écriture des élèves. Ainsi le rapport d'une candidate qui a fait réfléchir sa classe de 4^e sur le passage à l'écrit dans un parcours intitulé « de l'élève lecteur à l'élève écrivain » a obtenu une excellente note. Un autre exemple : une candidate a choisi de faire travailler sa classe de première technologique sur *Aziyadé* de Pierre Loti, autour d'une entrée stimulante : « roman d'amour et vision fantastique de l'Orient ». Ce dossier développe un projet problématisé, interroge et questionne des contenus littéraires, propose des ouvertures culturelles – Munch, par exemple, pour la vision fantastique ainsi qu'un choix de tableaux représentant l'Orient –, conduit le projet jusqu'à son terme en répondant à la problématique envisagée au début et obtient également une très bonne note.

b) Connaissances institutionnelles et scientifiques

La connaissance des programmes en vigueur ainsi que la capacité à s'y référer à bon escient et à adosser son travail aux textes officiels sont des compétences requises chez les candidats. Fort logiquement, le jury attend que le dossier se réfère aux programmes en vigueur au moment où l'activité décrite a été conduite. De nouveaux programmes pour les classes de lycée ont été mis en place à la rentrée 2011 ; les programmes des classes de collège, qui datent de 2008, seront, à la rentrée 2012, en vigueur de la 6^e à la 3^e. Le jury est donc en droit d'attendre que l'ensemble des dossiers de RAEP de la prochaine session se réfèrent à ces nouveaux programmes consultables sur le site EDUSCOL. Rappelons que les manuels scolaires ne sont pas le programme : les dossiers qui reprennent sans les modifier des chapitres entiers de manuel – « La ronde des mots » ou « Il était une fois les contes » en classe de 6^e par exemple –, outre qu'ils font preuve d'un imaginaire didactique très réduit, ne cherchent pas véritablement à adapter à la réalité des classes un projet rédigé par les concepteurs du manuel en fonction de contraintes éditoriales fortes.

Pour ce qui est des références scientifiques, les dossiers sont très partagés. Il y a ceux qui n'en font pas mention, il y a ceux, moins nombreux, qui les évoquent, ou qui en abusent parfois. Le positionnement du candidat est délicat. On voit chez certains la volonté de recourir à des références pour signaler un savoir, mais un savoir qui n'est pas en lien direct avec l'objet d'étude. La mention d'un ouvrage scientifique et le renvoi à son contenu forment parfois un contraste saisissant avec la pauvreté de l'ambition didactique. Autre maladresse, celle qui consiste à faire appel à un ouvrage de référence, mais d'une manière vague et qui fait malheureusement contresens avec la volonté de son auteur. Quelques dossiers ont su s'appuyer sur des références théoriques maîtrisées et clairement exploitées dans le travail. C'est le cas d'un dossier qui s'est référé avec pertinence aux travaux de Todorov pour construire une séquence sur la littérature fantastique en classe de 4^e. D'autres dossiers ont également su recourir à bon escient à des références scientifiques qui étaient convoquées non pour des raisons illustratives, mais parce qu'elles donnaient sens aux activités mises en œuvre dans la classe. Ainsi un travail sur le théâtre en classe de première s'est adossé à l'ouvrage d'Anne Ubersfeld *Lire le théâtre*, ou encore un dossier sur le texte poétique en classe de 4^e a su recourir aux travaux de Paul Ricœur sur la métaphore.

Les références au socle commun de connaissances et de compétences sont nombreuses dans les dossiers de RAEP. Cela s'explique en partie par l'importance des formations qui ont porté sur ce sujet dans les établissements scolaires. Force est de constater que, dans l'esprit des candidats, il s'agit principalement d'une opération de validation (en témoignent les nombreuses grilles qui sont intégrées dans les dossiers) alors que manque trop souvent une réflexion de fond sur la façon dont les élèves peuvent développer ou acquérir des compétences. Rappelons que toute validation suppose un apprentissage et des évaluations. Chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines. Réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition et à la validation de plusieurs compétences. Il ne s'agit pas pour autant de faire un travail spécifique d'évaluation des compétences (et encore moins des « examens blancs » de validation des compétences), qui peuvent être évaluées dans le cadre des travaux habituels de la discipline. Faire référence au socle commun de connaissances et de compétences ou au livret personnel de compétences prend du sens dans le cadre d'un travail inter disciplinaire ou pour montrer comment, lors d'une séquence d'enseignement, on a su articuler quelques items du livret personnel de compétences avec des exigences proprement disciplinaires.

On peut formuler les mêmes remarques sur l'histoire des arts. Evalué par une épreuve orale depuis 2011 en classe de 3^e, cet enseignement, que se partagent plusieurs disciplines, mobilise largement les candidats qui rendent compte dans les dossiers d'expériences parfois très ambitieuses. Pourquoi pas ? Mais il faut alors montrer les liens qu'entretiennent les analyses d'œuvres picturales ou cinématographiques avec les programmes de français et savoir leur laisser leur juste place. Il ne s'agit ni d'hypertrophier l'enseignement d'histoire des arts, ni de l'oublier.

c) Analyse

La construction des dossiers la plus fréquemment utilisée a pris la forme d'un déroulement de séquence, formulé sur le mode narratif et de façon chronologique. Cette organisation linéaire pose le problème de la place à réserver à la prise de distance critique, à l'analyse de la situation exposée, à la justification argumentée de choix didactiques et pédagogiques fondés sur un repérage des besoins des élèves et orientés vers des objectifs. Certains plaçaient toutes ces considérations à la fin du dossier, dans un court paragraphe qui éclairait, sur le tard, des choix exprimés six pages auparavant. Méthode peu recommandable – mais au moins l'analyse, aussi minuscule fût-elle, apparaissait. Il arrivait en effet trop souvent que cette dimension attendue ne figure même pas dans le travail. D'autres distillaient au fur et à mesure du déroulé de la séquence quelques remarques, pas toujours bien articulées avec le propos. Dans certains dossiers, des passages tout pénétrés de contrition évoquaient avec sincérité des erreurs manifestes dans l'approche de quelques aspects pédagogiques. Mais les solutions préconisées n'ont pas toujours été convaincantes.

Pour le cas particulier des candidats qui n'ont pas exercé leurs fonctions en présence d'élèves et dont le dossier relate une séquence observée, il importe également de prendre une forme de distance critique, de montrer au jury une capacité à s'interroger sur ce qui a été observé. De la même façon, pour les candidats issus du premier degré ou de l'enseignement supérieur qui se présentent à un concours de recrutement du second degré, le jury a cherché à évaluer chez le candidat sa capacité à transférer son expérience, à montrer qu'il était capable de se projeter dans les fonctions qu'il envisage d'exercer. Nous pouvons ainsi opposer deux exemples qui présentent l'un et l'autre une séquence en classe d'accueil (CLA) pour les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF). Le premier est très bien construit, la candidate cherche constamment à mettre en rapport la spécificité de l'enseignement en CLA avec les exigences du programme en classe ordinaire. C'est un dossier qui révèle un profond désir de donner accès à la littérature à l'ensemble des élèves. Ce travail a obtenu une excellente note. A l'inverse, l'autre dossier se montre incapable d'opérer un transfert des pratiques mises en œuvre avec les ENAF vers les classes de français et se voit attribuer une note très faible.

Le jury s'est montré particulièrement sensible aux capacités des candidats à prendre du recul sur leur travail et à évaluer leur pratique. Les dossiers qui ont su proposer une analyse qui ne se limitait pas à une évaluation sommaire de la réception par les élèves (« cela a marché », « cela n'a pas vraiment marché »), qui ont su faire preuve d'un recul critique fondé sur des éléments probants, qui ont su justifier les choix opérés, parfois les amender, ont convaincu les correcteurs. Savoir reconnaître que l'on s'est trompé, montrer une capacité à tirer parti de ses erreurs et à corriger ses propositions sont des qualités qui ont été valorisées.

4- Annexes

Le choix des documents à annexer au dossier est important, car il donne du sens à la démarche mise en œuvre. Il importe d'abord de faire référence, par un système de notes dans le corps du devoir, à ce qui est présenté ensuite dans les annexes. S'il n'est pas nécessaire de proposer en annexe quelques fables de La Fontaine, une nouvelle de Maupassant, l'acte III de *George Dandin* ou le triangle didactique, il peut en revanche être utile de faire apparaître une progression annuelle, surtout si elle permet de mieux cerner l'ensemble du travail et si elle sert le candidat en mettant en valeur la cohérence de son projet.

Le jury a apprécié de lire en annexe des copies d'élèves. Là se vérifie de la manière la plus marquée la différence entre les ambitions affichées dans le corps du dossier et les résultats obtenus. C'est là également que l'on prend le plus nettement conscience des attendus du professeur en situation. Les exigences qui s'affichent en marge des copies, les comptes rendus figurant en haut de page nous éclairent mieux que ne sauraient le faire huit pages de récit séquentiel.

On comprendra aisément l'intérêt qu'il peut y avoir à proposer également des outils (exercices, travaux d'écriture...) élaborés par le professeur et destinés à la classe. Le candidat montre ainsi sa capacité à ne pas s'inféoder à un manuel scolaire et met en avant sa faculté, essentielle pour le futur professeur, à construire à partir de sources diverses (dont on indique avec soin les références) des documents qui répondent au plus près aux attentes et aux besoins des élèves. De la même façon, les annexes choisies de manière à attester le travail effectué, les documents ayant effectivement servi à l'étude présentée (par exemple la « une » du *Monde* ayant fait l'objet d'un travail en classe et la « une » réalisée par les élèves lors de la séquence), les annexes qui authentifient le propos (un article d'un journal local évoquant la rencontre avec un auteur organisée par le professeur, des photographies de productions d'élèves, une affiche réalisée par un groupe d'élèves par exemple) ont été favorablement accueillies par le jury.

On veillera à ne pas multiplier les annexes et à faire en sorte qu'elles ne soient pas redondantes. Tout classement, toute hiérarchisation sont les bienvenus.

Pour conclure, soulignons encore les idées clefs de ce rapport. Il importe d'abord de soigner la présentation de son dossier de RAEP en veillant en particulier à sa lisibilité, en respectant les codes, les contraintes formelles ainsi que la situation d'énonciation. On sera attentif également à la qualité et à la justesse de la langue. Il importe ensuite de rendre compte d'une situation de classe singulière qui construise, en contexte, des connaissances dans un cadre bien précis. Dans le même ordre d'idées, il s'agit de développer auprès des élèves des compétences référencées aux programmes, en dépassant la description pour adopter une vision analytique qui fait le partage entre les points forts et les éléments à améliorer. Pour ce faire, on s'appuiera autant que possible sur des documents authentiques qui reflètent sans complaisance ni facilité la réalité pédagogique de la classe. Il importe enfin de se projeter dans sa mission de professeur avec professionnalisme et honnêteté, sans fard ni présomption.

Pour finir, nous souhaitons que les futurs candidats à ce concours exigeant trouvent dans ces lignes, non seulement des conseils qui leur permettent de réussir, mais aussi des encouragements à rédiger un dossier de RAEP qui rende compte au mieux de leur pratique professionnelle.

Ce rapport a été nourri des remarques de l'ensemble des membres du jury : qu'ils en soient ici remerciés.

Epreuve d'Admission

Rapport du jury rédigé par Sébastien Hébert

Une nouvelle épreuve d'admission

L'explication de texte a remplacé cette année, pour l'épreuve d'admission du CAPES Interne-CAER, l'analyse didactique d'un dossier constitué d'extraits de manuels. Cette évolution du concours renforce la dimension littéraire de cette épreuve d'admission et évalue des compétences mises en œuvre dans la pratique quotidienne d'un professeur de Lettres. Si l'évaluation de l'épreuve porte sur des qualités professionnelles indispensables, le travail attendu dans cet oral ne correspond pas pour autant à une séance de « lecture analytique » telle qu'elle serait menée au sein de la classe. L'exercice relève d'une lecture experte qui convoque des connaissances universitaires clairement maîtrisées et réinvesties dans la lecture personnelle d'un texte. Cette nouvelle définition des épreuves fait le choix d'un exercice exigeant directement lié aux usages du professeur et aux compétences qu'il doit mettre en œuvre lorsqu'il s'engage à la rencontre des textes. Elle requiert des connaissances précises, du discernement et de la rigueur. L'explication de texte et l'exposé de grammaire qui constituent les deux moments de la première partie de l'épreuve n'exigent donc plus la transposition didactique qui était de mise jusqu'à cette session. Peu de candidats ont commis cette « erreur » qui consistait à proposer une explication de texte comme « on la ferait en classe », mais certaines confusions constatées durant ces oraux nous incitent à rappeler cette règle : la transposition didactique, si elle doit être envisagée, ne le sera que durant l'entretien si le jury souhaite orienter les échanges dans cette voie. Pour les collègues déjà enseignants qui se sont présentés au concours cette année, cette évolution a parfois généré quelques difficultés, tant leur prestation semblait contrainte par des approches didactiques qui n'avaient pas lieu d'être dans leur explication de texte.

Si le concours a été remanié, il poursuit cette exigence d'excellence propre à tout concours de recrutement de professeurs. Ce rapport, dans la continuité des précédents, se propose donc, avant de revenir sur l'esprit et les enjeux de cette épreuve d'admission, de clarifier ce qui change dans sa forme. Il est rédigé avec la volonté d'apporter aux candidats une aide et un encouragement dans leur préparation. Que les membres des commissions du jury 2012 soient remerciés pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée dans la rédaction de ce rapport.

1. LE DEROULEMENT DE L'EPREUVE

Nous renvoyons avant toute remarque à la note de commentaire reproduite dans la partie du rapport consacrée à la présentation des épreuves et qui définit l'épreuve orale du CAPES interne et du CAER de lettres modernes.

- **Le choix du sujet**

On propose au candidat de choisir un sujet (un texte et la question de grammaire qui l'accompagne) parmi deux qui lui sont présentés. C'est bien entendu une étape déterminante de l'épreuve que le candidat doit envisager avec sérénité et lucidité. Ces minutes (environ cinq) réservées au choix du sujet n'amputent pas le temps de préparation qui est donc de deux heures pleines.

Les extraits, d'une trentaine de lignes au maximum (exception faite des poèmes ou de certains extraits de théâtre), reprennent au mieux la variété propre à la littérature française du XVI^e au XXI^e siècle. Les deux sujets laissent le choix entre deux textes d'époques et de genres différents mais qui présentent, aux yeux du jury, un intérêt particulier et des difficultés équivalentes. Si l'inclination première (et compréhensible) semble conduire les candidats à

choisir le texte qu'ils connaissent ou croient connaître, nous souhaitons les inviter à ne pas choisir sans même avoir lu les deux sujets. Maupassant n'offre pas forcément plus de garantie de réussite que Huysmans ou Houellebecq. Le jury ne s'attend de toute façon pas à trouver en face de lui un spécialiste du théâtre de Molière ou du nouveau roman mais un candidat nourri de lectures qui, durant ses années de préparation et d'étude, s'est forgé une culture littéraire qui ne lui interdit d'aborder aucun texte, même inconnu. L'explication viendra puiser dans cette culture les capacités à lire et analyser rigoureusement et personnellement tout extrait d'œuvre quelle qu'elle soit. Rappelons que la meilleure préparation au CAPES, interne comme externe, réside dans la lecture des œuvres qui constituent le patrimoine de la littérature française. On y ajoutera quelques lectures critiques : avoir lu et annoté Patrick Dandrey ou Georges Forestier constitue évidemment un atout au seuil d'une explication d'une scène de Molière. Mais, encore une fois, soulignons que c'est une lecture personnelle qu'attend le jury et non la juxtaposition de quelques souvenirs de lecture que l'on s'efforce maladroitement de rafraîchir. On invite donc les candidats à « prendre des risques » au moment de ce choix initial, peut-être pas au point cependant de choisir d'expliquer un extrait de *L'Étranger* et de confier, comme l'a fait une candidate durant l'entretien, « n'avoir jamais lu ce livre ». Un jury n'a que très modérément apprécié la justification d'un candidat qui, confondant surréalisme et impressionnisme, a cru bon de préciser « qu'il ne connaissait rien à la peinture » ; ce qui ne l'avait pas empêché de choisir d'expliquer une page de *L'Œuvre* de Zola.

Les différentes commissions ont recensé les sujets proposés aux candidats et les choix de ces derniers. Sur les six principaux genres qui ont été les supports de sujets (roman, nouvelle/conte, fable, essai, théâtre et poésie) et sur les six siècles que couvraient ces extraits (du XVI^e au XXI^e siècle), les candidats ont choisi assez systématiquement le roman du XIX^e siècle et la poésie des XIX^e et XX^e siècles. Molière, au contraire de Racine ou Corneille, a souvent remporté le choix des candidats, mais force est de constater que cela n'a pas toujours été judicieux tant les explications des extraits de *Dom Juan*, des *Fourberies de Scapin* ou encore des *Précieuses ridicules* ont donné lieu à des commentaires généraux se satisfaisant de lieux communs réducteurs. Autre constat : les textes courts sont choisis en priorité. Inutile de préciser que ce critère de sélection est totalement irrecevable : il s'explique peut-être par la perception fautive qu'ont les candidats de l'explication de texte et particulièrement de sa dimension linéaire, voire juxta-linéaire pour certains, problème de méthodologie (et de bon sens) sur lequel ce rapport reviendra.

Il apparaît aussi assez nettement que c'est parfois la question de grammaire qui oriente le choix du sujet. Si cela peut se justifier dans le cas où le texte support de chaque sujet présente aux yeux du candidat le même intérêt, nous précisons ici que l'évaluation de la question de grammaire, affectée d'un coefficient inférieur à celui de l'explication, ne peut pas être le critère exclusif de la sélection.

Au moment du choix, le critère de l'intérêt personnel, voire du plaisir, ne doit donc pas être délaissé. L'explication de texte est aussi une rencontre avec un texte, et cette session a donné l'occasion à toutes les commissions d'entendre des prestations remarquables sur des extraits qui n'étaient pas d'abord familiers aux candidats, mais qui avaient suscité en eux le plaisir subjectif de la lecture et l'intérêt objectif de l'explication.

• Le temps de préparation

Le candidat dispose de deux heures de préparation qu'il répartit comme il le souhaite entre l'explication du texte et la question de grammaire. L'organisation de ce moment est primordiale afin d'éviter, comme ce fut parfois le cas cette année, des prestations qui s'essoufflent et laissent de côté, par exemple, la fin du texte faute d'une préparation bien organisée. Plus fréquemment, la question de grammaire est sacrifiée et le candidat s'en remet à une improvisation souvent dangereuse lors de son exposé. Or, l'exposé de grammaire,

comme celui de l'explication, ne peut se passer d'une construction préalablement pensée qui chemine vers un projet qu'on ne perd pas de vue. C'est durant cette préparation que s'élabore progressivement le projet de lecture, cette démonstration dynamique qui va guider l'exposé et lui donner sa vigueur. L'inachèvement ou l'effritement du propos sont sanctionnés sévèrement car, outre la frustration qu'ils suscitent, ils font perdre à l'exposé sa cohérence et ne permettent pas de rendre compte de l'ensemble du texte, dans son unité ou sa dynamique propre.

Signalons également que divers dictionnaires sont mis à la disposition du candidat lors de sa préparation et qu'un usage avisé de ces usuels peut s'avérer parfois bien utile : une recherche attentive aurait sans doute permis à tel candidat de distinguer le « chevet de l'église » du « chevet du malade », ou à cet autre de comprendre comme il se doit l'expression « enfourcher son bidet »... Très souvent, durant l'entretien, le jury doit revenir sur ces questions lexicales et constate avec regret le silence des candidats sur tel sens particulier d'un terme, ou sur son origine, qui pourtant oriente l'interprétation. Des investigations plus précises et opportunes dans ce domaine serviraient sans aucun doute les analyses : ainsi le « charme » de Manon ou de Carmen n'est pas exactement celui de Nana.

• Le temps de l'épreuve

La préparation achevée, le candidat est conduit vers la salle où se déroule l'épreuve. Il est accueilli par le jury qui, après les vérifications de convocation et d'identité, l'invite à présenter son travail. Trente minutes au maximum sont imparties pour cette première partie de l'épreuve. Il est prudent de jauger son temps de parole car le jury ne pourra en tout état de cause accepter le moindre dépassement. Il est donc prudent de prévoir quelques minutes de marge pour pouvoir dans tous les cas conclure son exposé. « Quelques minutes » et non pas un quart d'heure. Difficile d'être convaincant et complet en quinze minutes sur un texte choisi par le jury en raison de sa richesse ou de sa complexité. Avant d'en venir aux rappels méthodologiques sur l'exercice de l'explication de texte, les lignes qui suivent souhaitent rappeler simplement quelques conseils de bon sens sur l'organisation de temps et de la parole, voire de l'espace, durant ces trente minutes.

Il va sans dire que la bienveillance du jury le rend tout à fait capable de comprendre l'émotion ou l'angoisse qui surgissent parfois au détour d'une introduction ou d'une remarque mal ajustée. Les candidats éviteront donc de commenter leur embarras ou leurs défaillances (« Oh ! je suis stressé » ou « excusez-moi, je n'ai pas dormi de la nuit »). Le jury sait et comprend l'état particulier qui peut être celui d'un candidat.

Toutefois, cette bienveillance va de pair avec une exigence de clarté et de cohésion du propos. Pour de futurs professeurs ou, comme c'est souvent le cas dans ce concours, pour des professeurs déjà en exercice, la justesse et la rigueur de l'expression sont des pré-requis indispensables. L'exercice doit démontrer la capacité du candidat à tenir un propos intelligible, précis, voire élégant, et en tout cas irréprochable sur le plan de la correction. On saura gré au futur candidat de se débarrasser des « malgré que » ou autre « pallier à ». Inutile d'insister : ce rapport n'a pas vocation à être un sottisier qui de toute façon ne refléterait en rien les prestations d'ensemble tout à fait satisfaisantes sur ce plan de la correction de la langue. C'est sans doute un peu moins vrai en ce qui concerne la qualité des lectures des textes. Si le jury n'attend pas une mise en voix théâtralisée, voire « surjouée » (il n'est pas utile de se lever pour lire la tirade de Thémène), il aimerait entendre des lectures qui suscitent des effets, fassent résonner le texte et lui donnent un sens. Un investissement un peu plus personnel dans cette lecture serait donc apprécié, ne fût-ce que sur le plan de la correction de la diction.

Sur les trente minutes d'exposé, le candidat doit répartir son temps de parole entre l'explication de texte et la question de grammaire. L'ordre n'est pas imposé et l'on a vu (très

rarement toutefois) des candidats présenter d'abord l'exposé de grammaire. Ces deux moments ne sont pas disjoints : l'un et l'autre dialoguent souvent dans un rapport d'illustration, l'exposé de grammaire pouvant se mettre au service de l'analyse du texte. Dans tous les cas, le temps consacré à la question de grammaire n'excédera pas dix minutes. On veillera toutefois à ne pas trop le réduire, voire à l'ignorer. Le candidat qui se passe de cette analyse grammaticale se prive de fait d'une réflexion particulière sur le texte, car une question de grammaire n'accompagne jamais par hasard un texte.

Au terme de ces trente minutes d'exposé rythmées par une organisation cohérente et repérable, une progression guidée par un projet clairement présenté et rappelé au fil de l'explication, le candidat est invité à quitter la salle d'interrogation pour une première délibération du jury qui fixera une « note plancher ».

La seconde partie de l'épreuve doit permettre de bonifier ce qui a été une première fois évalué. Aux remarques générales faites sur la première partie s'ajoute une capacité d'écoute et de réaction qui va décider en grande partie de la réussite de l'entretien. Plus encore que durant l'exposé, c'est lors de l'entretien que certains candidats semblent perdre leurs moyens. Pourtant, nous verrons que cette seconde partie ne doit pas être perçue comme une sorte de « questionnaire de connaissances » et ne vise en aucun cas à placer le candidat dans une position délicate. Il s'agit d'un dialogue dans lequel le jury attend avant tout une posture réflexive intelligente et honnête de la part du candidat, aussi éloignée de toute rétractation soumise que de toute obstination aveugle.

2. LA PREMIERE PARTIE DE L'EPREUVE : L'EXPLICATION DE TEXTE ET LA QUESTION DE GRAMMAIRE

• L'explication de texte

L'explication de texte littéraire est la pierre angulaire de cette épreuve d'admission : la réussite au concours dépend en grande partie de cette vingtaine de minutes durant lesquelles le candidat doit démontrer sa faculté à lire de façon personnelle un texte, en s'appuyant sur une culture littéraire qu'il s'est appropriée et qui lui permet de justifier ses analyses. Le jury souhaite entendre (et voir) de futurs professeurs certifiés qui, avec finesse et rigueur, sauront dégager l'intérêt d'un texte, ses significations, ses enjeux esthétiques et humains portés et nourris par des formes littéraires spécifiques. Loin de tout jargon stérile ou de tout psittacisme, ces vingt minutes donnent au candidat l'occasion de manifester ses capacités, non seulement à comprendre les textes (ce qu'ils disent et ce qu'ils lui disent) mais aussi à les faire vivre. Là réside peut-être le plus grand regret des commissions d'oral de cette session : la sensation d'écouter une explication dont le texte est absent, où il est instrumentalisé pour plaquer telle ou telle connaissance approximative, telle ou telle notion glaciale (jamais un schéma quelconque, qu'il soit narratif ou actantiel, ne suffira vraiment à l'explication d'un texte). Les extraits de textes proposés à l'étude participent tous d'un regard particulier sur le monde et les hommes ; c'est ce qui fait la spécificité du texte littéraire et son actualité au-delà des contextes (qu'il vaut mieux connaître) et des caractéristiques génériques. Or le jury a eu parfois l'impression d'assister à une entreprise de « désincarnation » des textes durant certaines explications, à leur embaumement sur l'autel des généralités et des approximations sans risque, les invariants génériques et les catégories littéraires dont ils relèvent étant privilégiés au détriment de leur valeur singulière. Certes *Le Horla* est un texte fantastique dont rend assez bien compte la théorie de Todorov sur le genre, mais convient-il pour autant de le réduire à cette catégorisation ou bien d'en faire une simple illustration autobiographique de la folie de Maupassant ? Même si la première lecture peut se défendre (un candidat qui a choisi d'expliquer l'extrait « du reflet qui disparaît » sous l'angle de l'écriture fantastique a

réellement convaincu le jury), elle paraît oublier les questions que pose ce texte (et l'extrait choisi en particulier) aux lecteurs : que dit ce texte de l'homme, du rapport entre le « bourreau » et sa « victime », de la nécessité pour cette dernière d'écrire (il s'agit d'un journal intime) son aventure ? Expliquer un texte, c'est d'abord savoir l'interroger.

Les approches stylistiques et rhétoriques demeurent indispensables à une lecture fine et étayée à condition qu'elles servent à l'intelligence du texte. Il est préférable de connaître l'esthétique pétrarquiste pour expliquer un poème de la Pléiade, mais cela ne suffira pas. La narratologie peut éclairer l'étude romanesque, mais l'étude d'un extrait de *Bouvard et Pécuchet* ne peut se réduire à cet angle unique. Disons-le clairement : expliquer un texte n'est pas se contenter d'interpréter quelques figures de style mises bout à bout durant trente minutes. L'approche stylistique devient contre productive lorsqu'elle annule toute faculté de comprendre et d'exprimer ce que le texte dit du réel. Bien sûr la moralité des *Animaux malades de la peste* montre une opposition antithétique, mais se satisfaire de cette antithèse pour expliquer le sens du texte condamne la lecture de la fable à ce qu'elle n'est pas, ou du moins pas seulement. Certes, on peut y voir le thème « de l'abus de pouvoir », « de l'injustice faite aux misérables », mais c'est un peu vite oublier la responsabilité de l'âne dans ce qui lui arrive, sa sottise et son ingénuité coupable. « Apprends à parler et aussi (en l'occurrence) à te taire », semble conseiller la fable. Tout à leur antithèse finale, les candidats n'ont pas lu la fable et le discours implicite qu'elle tenait sur l'art du langage et l'usage éclairé que doit en faire le courtisan. D'une façon générale, au lieu de rabattre la fable sur sa moralité déclarée, il faut plutôt l'ouvrir aux significations complexes qu'elle met en jeu.

Il convient donc d'insister sur ce que les jurys attendent d'une explication de texte.

- Une méthodologie

Il serait mal venu dans ce rapport, qui entend plaider pour une explication de texte moins « fossilisée », de définir, voire d'imposer un mode d'emploi de l'exercice. L'explication de texte procède du texte lui-même qui contient dans ses lignes, dans son organisation, si l'on y est attentif, un élément qui commande la façon de l'aborder. Tel passage de Voltaire ne s'explique pas avec la même « méthode » que telle page de Rousseau. Nous souhaitons simplement rappeler la logique de l'exercice et quelques principes qui doivent aider le candidat dans sa recherche de clarté et d'efficacité.

Toute explication commence par une introduction dont l'objectif principal consiste en la présentation convaincante du projet de lecture retenu. Celle-ci implique d'abord une contextualisation, brève et précise, de l'extrait dans une époque, un genre, un mouvement littéraire : un sonnet de Ronsard ou un extrait de roman du XIX^e siècle doivent ainsi être replacés chacun dans son domaine propre, car il n'y a pas d'évidence *a priori* en la matière. En évitant tout discours plaqué ou général, il s'agit d'introduire justement la lecture du texte proposé en l'éclairant par tout – et seulement – ce qui est utile à sa bonne compréhension. Un texte s'inscrit en outre dans un certain horizon qu'il éclaire, mais aussi qu'il dépasse pour nous arriver dans son actualité. Très souvent cette contextualisation (dans les différents domaines littéraires, artistiques, historiques, politiques...) va engager la réflexion sur les enjeux spécifiques au texte choisi : les particularités génériques qu'il expose, les valeurs qu'il soutient, la ou les réceptions qu'il provoque. Le projet de lecture naît de cette contextualisation qui le justifie et qui, outre l'ouverture essentielle sur les valeurs qu'elle permet, favorise logiquement le double regard sur les enjeux esthétiques et sur la fonction « transcendante » du texte dont le sens dépasse forcément (c'est le propre des œuvres littéraires) celui de l'époque dans laquelle il s'inscrit. Le jury a donc particulièrement apprécié les introductions dans lesquelles cette double sensibilité, à la contextualisation et à l'actualisation du texte, était présente. Très souvent, elle annonçait une étude vivante qui

donnait chair au texte en le situant dans une réalité qu'il traversait, depuis sa création jusqu'à notre lecture moderne éclairée de moyens d'investigation nouveaux.

Le candidat doit également situer l'extrait proposé dans l'ensemble dont il fait partie. Dans la mesure où le candidat ne dispose pas de l'œuvre complète mais seulement de l'extrait, les éléments de cette situation peuvent rester limités au rappel des éléments fournis par le paratexte et à ce que le texte permet d'inférer sur le déroulement de la *fabula* – romanesque ou théâtrale. La mise en situation peut également s'appuyer sur les souvenirs de lecture du candidat, même si le jury n'attend pas que toutes les œuvres dont sont extraits les textes aient été lues par lui. Souvent, le choix des extraits répond à des enjeux stratégiques qu'il faut prendre en compte : *incipit* ou *explicit*, par exemple. Ces fondements étant posés, le candidat ne négligera pas de formuler l'objet de l'extrait choisi : selon le cas, quels en sont les événements, quel en est l'argument – de quoi est-il question ? – et déjà, quel en est l'enjeu ? Question qui, étayée par une réflexion sur le ton du texte et l'effet qu'il vise sur le lecteur, prépare le projet de lecture, par nature spécifique.

Le projet de lecture doit donc être explicite et explicité (un retour sur les choix qui l'ont motivé est fréquent lors de l'entretien). Un projet de lecture est pertinent lorsqu'il est à même de permettre de donner de la profondeur au texte en suggérant des niveaux de lecture différents. Le projet de lecture doit permettre de dégager ce qui fait la singulière richesse de l'extrait proposé : la spécificité de son discours. Autrement dit, il s'agit bien d'expliquer la singularité de ce que dit le texte et la façon particulière dont il le dit. Un projet de lecture n'est donc pas l'étude d'une thématique mais, éventuellement, celle du traitement particulier de cette thématique. Cette singularité s'étudiera bien sûr à la lumière de connaissances diverses, d'outils pertinents, de schémas opératoires, de motifs topiques, mais elle ne sera jamais diluée dans ces points de référence ; au contraire, elle les dominera et en montrera s'il le faut les limites. Les formules d'annonce incertaines (« nous nous demanderons si... » ou « on pourra s'interroger sur ... ») révèlent bien souvent la dimension arbitraire de la problématique retenue et, pour le moins, ne présagent guère d'un grand engagement personnel. Au-delà de ces questions de maladroites formelles, l'important réside dans la justification préalable du projet de lecture que l'introduction doit prendre le temps d'amener et de présenter comme l'aboutissement logique de toute la première phase.

Très souvent la lecture à haute voix du texte s'intercale au sein de cette introduction quand elle n'a pas directement ouvert cette première partie de l'épreuve. Peu importe en fait la place de cette lecture dans l'introduction, à condition qu'elle soit un moment intense et éclairant de l'explication. Ce moment doit mettre le jury dans les meilleures conditions d'écoute ; un texte bien lu annonce parfois une explication réussie. Car la lecture à haute voix est un point d'aboutissement : elle révèle à la fois les qualités de présence des candidats (il faut oser faire ressortir certains traits du texte), mais aussi les qualités d'analyse et d'interprétation. Le jury a apprécié les lectures de candidats qui se libèrent de leur angoisse et font entrer leurs auditeurs dans le texte. C'est souvent par cette lecture que le professeur, dans sa classe, favorise la rencontre de ses élèves avec le texte ; c'est par elle qu'il doit susciter l'intérêt et le plaisir chez ces élèves. Le jury aimerait entendre des lectures qui suscitent des effets, fassent résonner le texte et lui donnent un sens. Lire un extrait d'une pièce de théâtre est certes difficile, mais une préparation, un entraînement permettent souvent d'éviter quelques déconvenues. Lire le dialogue entre Hamm et Clov avec des accents de tragédie classique relève au mieux d'une originalité contestable, au pire du contresens qui révèle une lecture incertaine du tragique (et du comique) beckettien. Toujours en ce qui concerne la lecture du théâtre, les candidats ont le choix de lire ou non les didascalies pourvu qu'ils soient capables de justifier ce choix. Ainsi, leur lecture ne s'imposera pas dans un texte classique, mais il sera difficile d'ignorer le texte didascalique dans le théâtre moderne et contemporain. Quel que soit le genre du texte, il faut donc, pendant le temps de préparation de l'épreuve, être

attentif à la syntaxe et aux signes de ponctuation, penser aux liaisons, à la prosodie, à la vitesse de la lecture et aux respirations, à l'intensité à mettre dans certains passages ou à la tonalité du texte (que de lectures lugubres de textes humoristiques et inversement !). D'une façon plus générale pour préparer le concours, il faut s'exercer à la lecture à haute voix, notamment à celle des textes poétiques aux exigences si particulières et souvent si maltraitées : un poème ne peut être lu (et analysé) sans tenir compte du rythme et de la musicalité. Au delà de la seule lecture du texte, une méconnaissance trop flagrante des règles de prosodie, d'accentuation et de versification nuit gravement à la qualité de l'explication. La fréquentation régulière des ouvrages qui traitent de ces questions est donc recommandée.

L'introduction se termine le plus souvent par l'annonce traditionnelle de l'organisation retenue pour l'explication en elle-même. Pas de consignes là encore mais quelques remarques imposées par le bon sens. Une certaine convention veut que l'explication linéaire soit privilégiée lors des oraux de concours. Il ne s'agit pas de remettre en cause cette habitude : l'explication linéaire a l'intérêt de rester au plus près de la lettre du texte et d'éviter ainsi le risque de généralités qu'une organisation composée, thématique par exemple, peut faire encourir. La progression linéaire sensibilise sans doute davantage aux détails et à la progression du texte. Toutefois, le jury a été surpris par l'immense succès des « plans » proposant un « découpage » du texte selon des « mouvements » ou des « parties » ; plan dont la seule justification parfois était l'organisation en paragraphes du texte à étudier. Devons-nous rappeler que l'organisation de l'explication de texte ne correspond pas nécessairement à la distribution des paragraphes ? Est-il d'ailleurs toujours pertinent, par exemple, d'établir mécaniquement « le plan » d'un texte ? Les commissions ont recensé que les deux-tiers des organisations proposées relevaient de ce découpage « séquentiel » du texte. A la notion, artificielle et statique, de « plan », on préférera celle, tout à la fois plus souple, vivante et dynamique, de composition. Celle-ci est déjà le résultat d'un dialogue avec le texte et d'une implication personnelle, qu'elle mette l'accent sur un fait d'organisation majeur ou qu'elle relève seulement, pour certains textes moins nettement structurés, d'un souci méthodologique d'exposition.

Il est temps de dire quelques mots sur le choix qui se présente au candidat au seuil de l'explication : étude linéaire ou composée. Dans la plupart des cas, c'est le texte qui impose l'organisation de l'explication. Le développement doit permettre au projet de lecture de se réaliser, il se met au service du cheminement logique annoncé dès l'introduction. Le projet ne doit pas se diluer dans un flot de remarques juxtaposées où le caractère démonstratif de l'exercice se perd complètement. Car le développement relève bien d'une démonstration qui progresse, note les difficultés, met en exergue les temps forts et, plus généralement, explicite les choix du candidat. Or, trop d'explications linéaires oublient qu'elles sont liées à un projet (lorsque projet il y a) et le jury assiste, déçu, à des prestations où le candidat, les yeux baissés, occupé à relire (parfois ligne à ligne) le texte, répète pour la énième fois que « cela montre bien la folie d'Harpagon » ou « que l'on constate donc qu'il perd contact avec la réalité », constat qui avait été effectué dès les premières minutes de l'explication et que la linéarité du propos contraint (selon la conception faussée que le candidat a de l'explication linéaire) à ressasser à chaque occasion. L'étude linéaire, lorsqu'elle se fait juxta-linéaire, condamne le candidat à la myopie et ne débouche alors sur rien de convaincant. Dans ce cas précis de l'extrait de *L'Avare*, une organisation composée aurait sans doute été préférable. Les extraits de textes théâtraux, souvent un peu plus longs que les autres, doivent inciter les candidats à la prudence avant de choisir l'explication de type linéaire, même si elle peut se révéler parfaitement judicieuse. Il faut bien comprendre que l'explication linéaire est une explication construite, car le choix de cette organisation procède, tout comme un commentaire composé oral, d'une démonstration et d'une progression logique qui justifie et sert le projet de lecture. Le choix de l'explication linéaire se justifie pour expliquer la scène de la mort de Gavroche,

tant Hugo construit cette page des *Misérables* comme un triptyque où « les genres se succèdent puis se confondent », selon l'expression heureuse d'une candidate. A l'inverse, pourquoi choisir ce mode de lecture pour le poème d'Eluard, *La courbe de tes yeux* ? Séparer le « premier mouvement du texte consacré au regard de l'être aimée » du deuxième consacré « à la vision particulière du monde » et du dernier où était évoquée « la connaissance de soi » revient à distinguer des « parties » là où il n'y en a pas. Un ordre est imposé artificiellement là où la cosmogonie surréaliste installe un fertile chaos. Si aucun type d'organisation ne prévaut sur un autre, il faut insister sur la nécessaire articulation de l'exposé : l'étude linéaire n'empêche pas de dresser un bilan au terme d'un passage étudié, elle n'empêche pas plus de passer sous silence quelques lignes pour mieux s'arrêter, dans le souci de l'intérêt porté aux détails évoqué plus haut, sur une phrase particulière, sur un mot. Rien n'empêche de le faire non plus dans une organisation composée.

L'explication se conclut comme tout propos et il ne faut pas considérer cette ultime étape de l'exposé comme une formalité rhétorique. Ni tautologique, ni statique, elle doit jouer pleinement son rôle dans l'explication. Même si au cours de l'exposé, qui n'est pas une lecture de la préparation, le candidat est amené à préciser voire à approfondir l'étude qu'il a préparée, la nécessité de ne pas improviser cette conclusion doit être ici réaffirmée. C'est durant ces dernières minutes que le candidat doit montrer comment le projet annoncé a été mené à bien, en quoi il s'est avéré fécond pour la lecture du texte. Les déclarations finales sur la splendeur ou autre pureté du texte, sur l'émotion qu'il a suscitée chez le candidat... ne sont pas utiles, même si elles sont sincères. L'ouverture, très fréquemment proposée par les candidats, sur d'autres œuvres n'est pas une obligation et elle doit surtout se justifier rigoureusement : le jury ne manquera pas d'y revenir durant l'entretien si les passerelles évoquées lui ont paru saugrenues. Mieux vaut, si le candidat doute du bien fondé de certaines références ou de certains parallèles, favoriser une transition habile avec la question de grammaire qui généralement suit l'exposé.

- L'esprit de l'épreuve

L'explication doit traduire l'engagement du candidat dans son étude du texte. C'est pour cette raison que les textes proposés par les commissions évitent les extraits anthologiques trop attendus sans toutefois rechercher l'originalité déconcertante ou l'extrait qui piègerait les candidats. Au sein d'œuvres connues, celles qu'un enseignant respectant les programmes de collège ou de lycée pourrait étudier en classe, les commissions ont choisi généralement des passages moins fréquentés par les manuels ; l'objectif était bien entendu d'éviter les échos de cours entendus ou donnés, les grilles de lecture de ces extraits canoniques. Le jury a trop entendu que les nouveaux romanciers recherchaient « une certaine objectivité, une certaine absence de psychologie », mais faut-il pour autant conclure à la « mort du personnage » ou à « l'absence d'intrigue » ? Il ne se passe donc rien dans *Les Gammes* ? C'est dans ce cas oublier qu'il s'agit d'une intrigue policière, réécriture de *L'Œdipe roi* de Sophocle. Ce parti pris de proposer des textes (un peu) moins fréquentés ou familiers aurait dû inciter les candidats à prendre de la distance avec des lectures trop conventionnelles, voire stéréotypées. Le jury invite donc fortement les futurs candidats à ne pas rester prisonniers de certaines idées reçues sur les textes qui desservent leur lecture. Cette mise en garde sous forme d'appel à la lecture personnelle ne dispense pas un candidat au CAPES de se nourrir, tout au long de sa préparation, de lectures théoriques et critiques ou de la fréquentation d'anthologies. Les connaissances d'histoire littéraire, lorsqu'elles sont bien assimilées, ont toujours été appréciées par les commissions. L'exigence de savoir est au cœur de cette épreuve au même titre que l'exigence d'appropriation du texte. Les meilleurs candidats ont su montrer au jury qu'ils disposaient d'une vraie culture littéraire, artistique, philosophique qui leur permettait de comprendre le texte parce qu'ils pouvaient le situer dans

une époque, dans un contexte, dans un courant d'idées ou un mouvement. Mais pourquoi choisir d'expliquer un extrait de *L'écriture ou la vie* si l'on ignore tout du combat désespérant que devaient mener les rescapés des camps, tous ces « narrateurs potentiels », pour se faire entendre, publier et lire, et des raisons politiques qui leur imposaient, sans vraiment le dire, le silence ou l'abandon ? A ce propos, et pour ne citer qu'un seul exemple, comme nous regrettons les « mésinterprétations » de la phrase d'Adorno sur l'écriture de la poésie après Auschwitz, phrase extrêmement complexe que deux candidats ont lue comme une interdiction alors qu'elle ne fait que poser, en 1966, la question si terrible de l'après Auschwitz et de l'abîme qu'ouvre l'inédit concentrationnaire dans l'expression artistique¹. L'attente d'une culture générale, dans le sens élevé de cette expression, demeure au cœur de ce concours, garante de l'ouverture d'esprit du professeur de français et de sa capacité à répondre aux sollicitations si diverses d'un texte... et des élèves.

- Les écueils de l'épreuve

Si l'on met à part les défauts les plus élémentaires qui relèvent du contresens, d'une gestion du temps maladroite, ou encore d'une explication qui oublie la singularité du texte au profit d'un discours général et impersonnel, si l'on met à part également les explications sans projet, on peut retenir trois écueils majeurs qui ont nui à certaines prestations pourtant honnêtement entreprises.

La question de la paraphrase n'est pas simple. L'unanimité s'est faite au sein du jury pour admettre qu'une part de paraphrase s'imposait très souvent au sein des *explications*. Tremplin vers l'interprétation, ce parti pris de reformulation, grâce auquel le sens littéral du texte est explicité, ne disqualifie en rien les candidats. Elle est au contraire très souvent la bienvenue à condition qu'elle soit pertinente : « résumer » la scène finale des *Fourberies de Scapin* en insistant sur le repentir du valet farceur semble difficilement défendable, même au prix de la subjectivité de la lecture... Tout comme en classe, le sens premier du texte doit être éclairé mais à condition d'être dépassé. La poésie, elle aussi, elle surtout, supporte parfaitement cette étape initiale où l'on s'intéresse à la lettre du texte avant d'en proposer des interprétations. Le jury a été souvent surpris de constater à quel point les images poétiques pouvaient déconcerter et donner lieu à des lectures originales, pour ne pas dire infondées : telle celle qui consiste à ne voir dans *Vieille chanson du jeune temps* de Hugo qu'une plainte pathétique alors que le poète s'amuse et ironise sur la naïveté d'un jeune amoureux à qui il ressemblait. Des regrets sans doute, mais point de chagrin ou de douleur. Comment expliquer ce vers de Du Bellay « *Déjà le ciel aux Indes rougissait* » dans son sonnet LXXXIII « A la gloire de l'Olive » quand on prétend que ce poème évoque la beauté des paysages de l'Inde ? Très souvent, une lecture attentive permet d'éviter ces contresens fâcheux (le lieu poétique qui associe la grâce de la belle matineuse au lever du soleil ne doit pas surprendre un candidat au CAPES) et l'élucidation reste une des principales conditions d'une explication féconde. Toutefois, cette élucidation du sens ne peut tenir lieu de projet ; celui-ci vise la complexité de la signification dans tous ses aspects (rhétorique, stylistique, symbolique...). Un texte en dit toujours plus que ce qu'il dit et la compréhension devient littéraire lorsque le lecteur fait sienne la célèbre phrase de Rimbaud à qui on demandait des comptes sur le sens de ses

¹ En 1949, dans un article intitulé « Critique de la culture et de la société », Adorno écrit : « La critique de la culture se voit confrontée au dernier degré de la dialectique entre culture et barbarie : écrire un poème après Auschwitz est barbare, et ce fait affecte même la connaissance qui explique pourquoi il est devenu impossible d'écrire aujourd'hui des poèmes ». Devant les réactions et surtout l'incompréhension suscitées par cette phrase, Adorno revint à de nombreuses reprises sur cette question de la place (l'échec ?) de la culture après Auschwitz, notamment en 1966 dans son dernier ouvrage, *Dialectique négative*.

poèmes : « *cela veut dire ce que ça veut dire, littéralement et dans tous les sens* ». Faire sacrifice de l'évidence est une règle en matière de lecture littéraire et le candidat au concours ne doit pas être seulement ce lecteur « traducteur » ; il doit se faire expert et interroger l'œuvre dans ce qu'elle lui dit et dans ce qu'elle dit du monde. En 2010, Vincent Jouve, dans son essai au titre provocateur *Pourquoi enseigner la Littérature ?*, mettait en garde les professeurs : « *il ne suffit pas de constater que l'œuvre nous parle de quelque chose, il faut savoir ce qu'elle nous en dit* »... et si possible pourquoi. A ce niveau, que tout professeur doit savoir atteindre en classe, se déploie l'ambiguïté fondamentale de tout langage littéraire bien au delà du sens littéral ou de tout « message » univoque.

Le candidat doit savoir éviter l'autre piège le plus fréquent lorsqu'il s'agit de « parler » des textes littéraires, qui plus est le jour d'un oral de concours : celui de la critique d'admiration qui fait de l'extrait un objet de vénération intouchable. C'est souvent de cette façon que les élèves perçoivent les textes : c'est beau (ou du moins il faut dire que c'est beau) parce qu'on me dit que c'est beau et parce que c'est au programme. C'est peu dire que l'on attend autre chose d'un oral de recrutement de professeurs de lettres. Or, trop de candidats semblent prisonniers de cette approche sacrosainte qui tend à coller des protocoles de lecture sur des textes singuliers. Il n'y a pas de mécanique explicative et chaque texte contient en lui un élément qui suscite une certaine manière de l'aborder. C'est cette singularité qu'il faut saisir, ce détail problématique, ce point de résistance sur lequel on s'arrête et qui fera que cette explication au projet bien défini sera meilleure que celle qui se contentera de placer quelques figures de style, quelques schémas ou quelques connaissances d'histoire littéraire qui ne font parfois que différer la rencontre avec le texte, qui devient alors simple prétexte. Beckett peut bien entendu être classé parmi les « auteurs de l'absurde », mais si ce mot « absurde » annihile la réflexion du lecteur sur les problématiques propres à l'écriture beckettienne (son constat d'une impasse d'une certaine forme de théâtre, ses influences cartésiennes, sa volonté de renouveler la réflexion sur le langage, ses rapports personnels particuliers à la famille et aux figures parentales...), alors l'explication échouera. On ne demande pas pour autant aux candidats d'être des spécialistes de Beckett, mais simplement de ne pas être aveuglés par ce qu'ils en savent, au point d'instrumentaliser le texte qui leur est proposé pour le rendre conforme aux points d'ancrage qu'ils pensent maîtriser.

Dernière remarque sur les écueils à éviter, qui n'est pas la moindre : l'absence d'un projet clair qui guide l'explication et lui donne sens aux yeux du jury. Quelle que soit la méthode retenue pour l'explication, elle sera inopérante si elle n'est pas soutenue par une problématisation qui assure la cohérence du parcours. Telle étude de registre, telle analyse d'un mécanisme argumentatif, telle illustration d'un courant littéraire ne peuvent constituer un projet de lecture d'un texte. Ces éléments sont des points d'entrée possibles dans les textes, des moyens souvent indispensables pour bien les lire, mais ils ne représentent pas la substance du livre, sa « substantifique moelle » évoquée par Rabelais, dans le fameux prologue de *Gargantua* où il invite le lecteur à « casser » l'os. Ainsi un projet de lecture efficace éclaire tout le passage à étudier, il est fréquemment convoqué au fil de l'explication pour en montrer la pertinence. A cette candidate qui choisit pour expliquer une page de *L'Assommoir* de « se demander en quoi cet extrait illustre bien les thèses naturalistes de Zola » nous préférons celle qui propose de « montrer comment et pourquoi le naturalisme confine ici au fantastique, faisant de Gervaise la victime d'une force qui la manipule ». D'un côté un projet indexé aux *topoi* de l'écriture naturaliste; de l'autre une interrogation sur le dépassement de cette écriture et le sens que revêt cette apparente transgression dans la page.

- **L'exposé de grammaire**

Les candidats sont encouragés à préparer effectivement cette partie de l'épreuve. Les points qu'elle permet d'obtenir ne sont pas à négliger et, trop souvent, les commissions ont assisté à un classement rapide (parfois sans définition préalable du fait de langue ou de la notion) sans qu'une mise en perspective interprétative ni une conclusion ne soient envisagées. Si telle question a été posée à partir du texte, c'est qu'elle a sa raison d'être et qu'elle doit servir l'analyse du texte. Cette relation n'est toutefois pas exigée durant l'exposé de grammaire. En revanche, il est conseillé au candidat de prendre en considération la question de grammaire dans son explication : elle peut lui offrir une entrée intéressante en fonction du projet de lecture retenu. Dans ce cas, il peut être habile de commencer par la question de grammaire si la conduite et les conclusions de l'analyse contribuent à l'explication de texte. Très rares cependant ont été les candidats retenant cette option.

La note de commentaire présentant cette partie de l'épreuve précise : « la réponse à la question de grammaire ne se veut pas un exposé théorique ou la récitation d'une leçon. Elle a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à raisonner sur la langue et à mettre en relation les faits linguistiques avec l'interprétation du texte ». Si les deux parties de l'épreuve ne sont pas forcément liées, l'exposé de grammaire contient bien une dimension interprétative, et l'organisation de la réponse ne peut donc se dispenser de cette « littéarité grammaticale » ou de cette « grammaticalité littéraire ».

Tout comme pour le texte retenu dans le sujet, la question de grammaire s'appuie sur les programmes des deux niveaux du secondaire : le collège ou le lycée. Bien entendu, de nombreuses questions peuvent se voir orientées indifféremment vers l'un ou l'autre niveau, le traitement dépendant du rôle, dans le texte, du fait de langue à analyser. Toutefois, précisons que le jury attend un exposé de grammaire et non de didactique de la grammaire. Il ne s'agit pas de proposer un cours de langue tel qu'on le mènerait en classe. De même, l'étude grammaticale ne se confond pas avec une étude stylistique. Le libellé de l'épreuve précise : « *En vous appuyant sur les occurrences du texte (ou une partie du texte alors indiquée), vous étudierez..... dans un développement organisé* ». Ainsi, comme pour l'explication de texte, une problématisation de la question et une organisation de la réponse sont attendues. Le candidat doit construire son raisonnement et ne pas se contenter de juxtaposer les remarques ou les relevés. Là encore, la méthode adoptée procèdera de la démonstration et elle se pliera aux exigences d'un exposé construit autour d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion.

L'introduction définit la notion et la distingue d'autres grammaticalement proches ; elle problématise ainsi le sujet et annonce, en le justifiant, le plan choisi pour le développement. Celui-ci peut, et ce fut souvent le cas dans les exposés de cette session, distinguer en deux parties ce qui relève de la « macrostructure » puis de la « microstructure ». Si cette bipartition permet effectivement une approche progressive du problème, du général vers le particulier des occurrences du texte, elle présente souvent le défaut de se limiter à des définitions et des relevés dénués de tout objectif clairement soutenu. Définir la notion et appliquer les critères de cette définition au texte ne constitue pas une approche problématique et les manipulations effectuées (syntaxiques ou sémantiques), en guise de démonstration, ne suffisent pas à rendre compte de la complexité des mécanismes que le sujet invite à analyser dans le texte proposé. Lister les occurrences n'est pas non plus suffisant et cataloguer, par exemple, les différents aspects du verbe ne tient pas lieu de problématique sur cette question particulière. Il faut veiller cependant à ne pas étendre outre mesure l'introduction, surtout si cela se fait au profit d'un propos exclusivement théorique qui retarde dangereusement la confrontation au texte.

L'organisation du plan gagne à ne pas rechercher une trop grande simplicité qui, en grammaire, est souvent réductrice et trahit la complexité et l'intérêt des phénomènes à

analyser. Sur ce point, nous regrettons que la dimension critique et interprétative ait été souvent sacrifiée au profit d'une approche exclusivement catégorielle. Tout comme pour l'explication de texte, l'étude linéaire doit être motivée et ne pas entraîner de redites qui, parfois, cachent une stratégie d'évitement de certaines occurrences atypiques. Dans une question sur les formes de l'injonction, il est inutile de repérer tous les impératifs s'ils débouchent sur la même analyse. En revanche, on n'oubliera pas les formes plus implicites de l'injonction. Dans de nombreux cas, l'exposé de grammaire supporte mal l'étude linéaire qui, outre les répétitions, produit souvent une impression d'inorganisation ou de catalogue : tel cet exposé consacré aux « verbes » dans un passage de Zola, qui s'est limité à une approche syntaxique consistant à répertorier les différentes morphologies des temps. L'aspect des verbes, la valeur des temps, leur spécificité sémantique ont été délaissés.

L'exposé de grammaire se conclut comme l'explication de texte : c'est l'occasion de dresser le bilan de l'usage que fait le texte de la notion portée à l'étude du candidat, d'évaluer la singularité ou la conformité (les cas écheants) de cet usage et ses répercussions sur la littérature.

Les meilleures prestations ont délimité la notion, l'ont définie, en ont classé les occurrences (soit de manière complète, soit en procédant à des choix, quand le segment d'analyse était long), en ont analysé l'intérêt et le rôle particulier joué dans le texte ou le passage. Le jury a senti, durant ces auditions, que des questions étaient posées, que la posture du candidat traduisait une dynamique de questionnement pertinent même si toutes les réponses n'étaient pas apportées. Est-il besoin de rappeler que l'étude grammaticale propre au concours ne peut relever de la simple illustration de faits de langues parfaitement identifiables et que l'on pourrait catégoriser, comme le font les grammaires avec des exemples *ad hoc* ? Pour cet exercice spécifique du concours, le candidat doit savoir évaluer les différences avec les exemples canoniques et situer les occurrences du texte par rapport à ces cas typiques. Toutefois, que les futurs candidats soient rassurés : les sujets proposés ne relèvent en rien de l'exception ou de la question piège ; leur traitement, s'il demande réflexion et connaissances, est à la portée de tout futur professeur certifié qui a préparé son épreuve de longue date, établi des fiches, consulté fréquemment des grammaires. Mais il est certain que travailler sur la forme interrogative ne signifie pas relever les phrases qui se terminent par un point d'interrogation. Le jury attend un peu plus et a dû constater que les savoirs fondamentaux eux-mêmes n'étaient pas toujours maîtrisés : la forme attributive n'est pas réservée au sujet, les modalités de l'énonciation se distinguent des modalités de l'énoncé, les relatives peuvent être aussi substantives, attributives, circonstancielles... Ces exemples ne sont pas des faits « périphériques » dans la langue et toutes les grammaires les répertorient. L'objet du présent rapport n'est pas de proposer un catalogue des identifications et classifications plus ou moins bien réussies, mais d'insister sur la nécessité d'assurer ses connaissances avant cet oral. On ne peut en effet se satisfaire d'une terminologie trop approximative qui indistinctement parle de « forme » ou de « type » de phrases, de modalité ou de modalisation, de discours indirect libre ou de monologue intérieur... Il est permis également de rappeler qu'une phrase ne se définit pas seulement par la présence d'un point à son terme, pas plus qu'une proposition par le verbe conjugué qui la compose, ou les compléments circonstanciels par une distinction d'ordre sémantique (de temps, de lieu, de manière, mais aussi, rencontrés durant cette session, de moyen, de sentiment...). On invitera toutefois les futurs candidats à la plus grande prudence dans le maniement d'une terminologie trop fortement attachée à certaines grammaires et qui, mal maîtrisée, donne parfois aux propos un contenu énigmatique et jargonnant.

Le rapide constat qui précède invite à tirer la conclusion qu'il ne faut surtout pas négliger l'épreuve de grammaire ; un concours se joue parfois à quelques dixièmes de points. Ce conseil doit donc inciter les futurs candidats à une mise à jour consciencieuse de leurs connaissances dans ce domaine.

3. LA SECONDE PARTIE DE L'ÉPREUVE : L'ENTRETIEN

Dans cette seconde partie de l'épreuve, le jury, après avoir fixé une note plancher, revient, dans l'ordre qu'il souhaite, sur l'explication de texte et sur la question de grammaire. Systématiquement, il va demander au candidat de revenir sur certains propos trop peu précisés, de détailler certains points trop rapidement esquissés, et parfois de corriger certaines affirmations. C'est alors que le candidat doit montrer d'autres qualités que celles déployées durant l'explication. La première d'entre elles réside dans la capacité à clarifier sa démonstration sans raidissement agacé et sans résignation. Tout peut être soumis à discussion, et jusqu'au terme de ces trente minutes, le candidat doit pouvoir revenir sur ce qui a été une première fois entendu par le jury, y compris pour rectifier telle ou telle affirmation ou hypothèse difficilement défendable. Cela signifie que les enjeux sont importants car cette capacité à écouter et à exercer, si nécessaire, une posture réflexive sur ce qu'on a dit, est toujours appréciée par le jury. Les candidats ne doivent donc pas être décontenancés par une question ou une remarque qui leur semblerait remettre fortement en cause leur travail d'explication. Le jury est par nature réceptif et ouvert au dialogue, il ne souhaite que la réussite des candidats et sait combien un tel entretien suscite de doutes et de fébrilité. Néanmoins cette tension, parfois visible et nuisible chez certains candidats, ne peut justifier le mutisme, la palinodie, voire l'autoflagellation. En revanche, sans doute faut-il déconseiller de s'entêter, parfois malhonnêtement, face aux objections d'un jury qui fait tout pour ramener un candidat hors du chemin scabreux dans lequel il s'est engagé. Les commissions ont souvent entendu avec plaisir des candidats s'engager prestement sur quelques pistes qui leur étaient ouvertes. Réfléchis et motivés, les rectifications ou les approfondissements apportés lors de l'entretien sont forcément source de quelques points supplémentaires. La capacité à dialoguer, la volonté de prendre en considération la parole de ses interlocuteurs et de s'y ajuster sont des compétences qu'un professeur doit savoir exercer, devant ses élèves comme devant un jury.

Ces minutes d'échanges fournissent fréquemment au jury l'occasion d'ouvrir la discussion sur des domaines où la culture du candidat peut s'exprimer. Dans le champ de la littérature, des arts en général mais aussi de l'histoire, ces échanges doivent être l'occasion d'affirmer des connaissances servies par une expression maîtrisée et mesurée. Les jurys peuvent également profiter de cet entretien pour évoquer le dossier RAEP ou pour orienter la réflexion sur le texte vers une approche plus didactique.

Cette seconde partie ne peut excéder trente minutes. Que les candidats ne tirent aucune conclusion hâtive sur l'éventuel resserrement de cette durée : il ne signifie en aucun cas un quelconque échec ou une supposée réussite.

Cette session 2012 a donné l'occasion au jury d'entendre des prestations de grande qualité dans lesquelles le savoir nourrissait une réflexion en alerte et toujours ambitieuse. Ces candidats, qui ont su créer une relation particulière avec le texte et le sujet qui leur étaient proposés, ont convaincu les commissions de la vitalité de l'épreuve d'explication de texte, lorsqu'elle est menée avec rigueur, modestie et sensibilité.

Auteurs des textes proposés pour l'épreuve orale (par siècle et genre)

	16 ^e	17 ^e	18 ^e	19 ^e	20-21 ^e
Roman	Rabelais	Madame de Lafayette Guilleragues	Laclos Abbé Prévost Diderot Montesquieu Rousseau	Balzac Stendhal Gautier Hugo Flaubert A. Dumas A. Daudet Maupassant Zola J. Verne A. France	Alain-Fournier R. Radiguet Camus Céline Aragon R.-G. Cadou B. Vian J. Kessel A. Robbe-Grillet M. Duras G. Pérec M. Tournier M. Yourcenar J. Semprun A. Ernaux Ph. Grimbert E. Carrère A. Nothomb
Nouvelle, conte			Voltaire Mme Leprince de Beaumont	Mérimée Hugo Maupassant Zola	
Fable		La Fontaine	Fontenelle Florian		Charles Clerc Georges Jean
Genres argumentatifs	Montaigne	La Bruyère Pascal	Montesquieu Jaucourt Diderot Voltaire O. de Gouges		David Rousset
Théâtre		Molière Corneille Racine	Marivaux Beaumarchais	Hugo Musset Feydeau E. Rostand	Jarry Claudel Giraudoux Anouilh Cocteau Ionesco Beckett Lagarce
Poésie	D'Aubigné Du Bellay Ronsard L. Labé	Tristan L'Hermite Boileau Saint-Amant Benserade		Vigny Hugo Nerval A. Bertrand Baudelaire Corbière Verlaine Rimbaud Mallarmé	Apollinaire Aragon Eluard Desnos Prévert Supervielle R.-G. Cadou Césaire Queneau Ponge Marc Alyn
Autres genres (autobiographiques, épistolaire...)		Madame de Sévigné	Rousseau	Stendhal	Colette R. Gary N. Sarraute M. Leiris

Exemples de questions de grammaire

La phrase interrogative
L'apposition
L'interrogation
Les types de phrase
L'adverbe
Analyse syntaxique d'une phrase
La phrase exclamative
Les temps verbaux
Fonctions de l'adjectif
Les marques de première personne
L'emploi des adjectifs
L'emploi des pronoms
Les infinitifs
Les participes passés
Les pronoms personnels
L'adjectif
Les expansions du nom
Les compléments circonstanciels
Les propositions subordonnées
Le présent de l'indicatif
Les marques du genre et du nombre
Les propositions subordonnées relatives
Ordre et défense
Le conditionnel
L'imparfait
« de » et « des »
Les adverbes
Les verbes
Les compléments d'objet direct
Le discours rapporté
Les formes du discours indirect
Les modes verbaux
Les fonctions dans le groupe verbal
L'emploi des possessifs
Les embrayeurs
Coordination et juxtaposition
Les emplois de « que »
Le verbe pronominal
Les compléments d'objet
Les compléments circonstanciels de manière
Les compléments circonstanciels de temps
Les formes verbales en -ant
Le morphème « que »
Expression lexicale et sémantique de l'amour
Adverbes et fonction adverbiales

Voix active et voix passive
Les désignateurs du personnage féminin
Valeur des temps de l'indicatif
La métaphore
Les compléments du nom
Les déterminants
Le groupe nominal
Phrase simple et phrase complexe
Le mot « de »
L'infinitif
Les possessifs
Les temps de l'indicatif
« On »
Le lexique de la religion
Les formes de l'exclamation
Phrases exclamatives et interrogatives
L'expression de la condition
Les propositions subordonnées complétives
L'attribut
Les prépositions
Le vocabulaire du corps
La subordination
La polysémie
Les modalités
Les groupes nominaux prépositionnels
La négation
Les paroles rapportées
Faire toutes les remarques utiles sur la première phrase
Les mots invariables
La ponctuation