



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours et CAER réservés

Section : lettres modernes

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

RENAUD FERREIRA DE OLIVEIRA
président du jury

Session 2015

CONCOURS ET CAER RÉSERVÉS DE LETTRES MODERNES

La session 2015 des concours réservés est la troisième des recrutements organisés en application de la loi du 12 mars 2012 relative à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels de la fonction publique. Ses modalités d'organisation sont fixées dans les décrets 2012-1512 et 1513 et l'arrêté du 28 décembre 2012. Comme pour le CAPES et le CAER internes, l'épreuve d'admissibilité consiste en un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) mais à la différence des concours internes, ce dossier ne donne pas lieu à une note chiffrée. Sur la base de cet examen, le jury fixe la liste des candidats qu'il juge aptes à se présenter à l'épreuve d'admission. Cette épreuve orale donne lieu à une note qui permet ensuite de classer les candidats par ordre de mérite.

Bilan de l'admissibilité et de l'admission

	Concours Réserve	CAER Réserve
Nombre de postes	150	85
Nombre d'inscrits	365	302
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	157	180
Nombre d'admissibles	104	146
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	101	140
Nombre d'admis	68	85
Barre d'admission	7,5/20	10/20
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9,5	10,99
Moyenne des candidats admis	11,30	13,49

150 postes étaient ouverts cette année au concours public et 85 au CAER, d'où une barre d'admission significativement plus élevée pour le CAER. Le nombre de dossiers réellement

examinés pour le CAER étant en outre plus important que pour le concours réservé de l'enseignement public, le CAER réservé a été une nouvelle fois nettement plus sélectif, en dépit d'une augmentation significative du nombre de postes offerts (85 contre 50 en 2014).

En revanche, tous les postes du concours réservé n'ont pu être pourvus cette année encore. De très nombreux dossiers ont dû être écartés, en raison de leur incompatibilité avec les critères administratifs et professionnels spécifiques pour l'inscription à ce concours. Dans ces conditions, le jury n'a pu déclarer admissibles qu'un nombre de candidats inférieur à celui des postes offerts. Au final, l'oral a permis de pourvoir à une barre acceptable 68 postes seulement.

Le jury ne peut qu'encourager les candidats de la session 2016 à mieux anticiper la préparation et la rédaction du dossier de RAEP, et à bien vérifier leurs conditions d'éligibilité. Nous les invitons également à s'entraîner régulièrement à l'épreuve orale, afin de mettre de leur côté toutes les chances de réussir un concours très ouvert, qui valorise particulièrement les compétences et l'expérience des enseignants contractuels.

**ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ:
DOSSIER DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS
DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE**

L'admissibilité à l'épreuve orale du concours réservé du CAPES et du CAER de lettres modernes est soumise depuis décembre 2012 à la rédaction d'un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP). Ce document constitue l'amorce de l'entretien d'admission. Les rapports du CAPES réservé des sessions 2012, 2013 et 2014 - comme ceux du CAPES interne - précisent les attendus du dossier. Deux pages doivent être consacrées au parcours professionnel, six pages au compte rendu d'une expérience pédagogique menée. Des annexes comportant « un nombre de pages raisonnable » attestent de l'authenticité des situations d'enseignement décrites.

Lors de la session 2015, le jury a constaté que la conception et la rédaction du dossier de RAEP répondaient le plus souvent aux exigences de contenu, d'organisation et de présentation telles qu'elles sont énoncées dans le Bulletin Officiel n° 47 du 20 décembre 2012. Une meilleure connaissance des attentes du jury expliquées au fil des rapports a conduit à l'amélioration constante de la qualité des projets. On peut donc inviter les futurs candidats du concours réservé 2016, qui ont composé un dossier les années précédentes, à en renouveler la matière.

Ce rapport, qui s'appuie sur les observations circonstanciées des membres du jury de la session 2015, reprend successivement les points cardinaux de la réalisation d'un dossier de RAEP. Rappelons dès maintenant que, dans la mesure où ce document constitue l'unique composante rédigée du concours du CAPES réservé de lettres, il est impératif d'en soigner

particulièrement la rédaction, d'y respecter l'orthographe et la syntaxe dont la maîtrise est primordiale pour un enseignant de français.

1° La présentation du parcours professionnel

La partie de présentation du parcours professionnel constitue une étape à ne pas négliger. Les deux pages dans lesquelles le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale ou en formation continue des adultes, ne sauraient donner lieu au récit de la naissance d'une vocation, à l'exposé des aléas d'un parcours ou à des digressions sur les difficultés de la profession. Cette tendance est moins affirmée cette année, sans pour autant avoir disparu. Il ne suffit pas non plus, dans la première partie du rapport, de détailler diplômes et expériences diverses, de mentionner les classes rencontrées et les missions ordinaires de professeur principal, de jury de l'épreuve d'histoire des arts, de correcteur d'examens. Ces précisions sont certes utiles, notamment lors de l'entretien d'admission ; le jury sollicite de préférence le candidat sur les niveaux qu'il maîtrise bien et dans lesquels il a exercé récemment afin d'optimiser ses chances de réussite. Pour autant les candidats doivent attester une connaissance éclairée de l'ensemble des programmes du second degré, pour le concours comme dans leur pratique quotidienne, afin d'assurer la continuité entre les cycles.

Si la première partie du dossier permet au jury de connaître l'itinéraire du candidat au sein du système éducatif et l'étendue de son expérience pédagogique, elle doit surtout faire apparaître sa capacité à discerner les étapes essentielles, les acquis et les atouts de son parcours. Une réflexion constructive sur le cheminement professionnel est attendue et doit prévaloir dans les deux pages initiales.

Ainsi, des présentations organisées et équilibrées qui soulignent l'évolution professionnelle de candidats en exercice ont retenu favorablement l'attention du jury. Un professeur annonce avec justesse les étapes de la phase liminaire de son dossier : « Je convoquerai d'abord les motivations et raisons qui m'ont mené sur la voie de l'enseignement afin de mettre en lumière les responsabilités confiées durant les étapes significatives de mon parcours professionnel, ainsi que les compétences pédagogiques et didactiques acquises ». Un autre articule son compte rendu d'expérience autour de quatre pôles : « Faire preuve d'autorité en donnant confiance aux élèves / Des expériences morcelées / Cohérence d'un suivi sur l'année : le partenariat équipe éducative et parents d'élèves / Un début de formation très apprécié ».

Le dossier de RAEP n'étant pas un « récit de vie », l'usage du passé simple est logiquement déconseillé dans les deux premières parties : le confondre avec le passé composé constitue une approximation pénalisante.

Pour faire écho au désir d'enseigner du candidat ou exposer une réflexion sur l'éducation, des citations d'auteurs sont intégrées parfois avec maladresse à la partie professionnelle du dossier. On usera sans en abuser de ces références en évitant le côté artificiel de l'exercice. Ces quelques remarques et exemples ne visent nullement à la modélisation, mais veulent engager les candidats à faire état, avec authenticité et inventivité, d'une conscience problématisée de leur parcours professionnel.

2° Quel projet didactique présenter ?

Dans l'exposé du projet on veillera à ne pas confondre pédagogie et didactique. De longues digressions concernant la gestion de classe ne sauraient servir la démonstration. Un professeur décrit inutilement l'entrée en classe des élèves : « J'attends le silence pour autoriser les élèves à s'asseoir », et les moments les plus insignifiants du cours : « J'inscris tous les manquements dans le carnet de correspondance ». Il n'est pas utile de procéder à un relevé exhaustif des notes obtenues par les élèves lors d'évaluations pour se livrer ensuite à des analyses statistiques. On évitera également de s'attarder sur la composition généralement hétérogène de la classe, surtout si aucun processus de différenciation des apprentissages n'est mis en œuvre.

Le jury conseille de retracer une activité de classe pertinente au regard des programmes et, de préférence, récemment réalisée afin que le professeur puisse exposer les raisons qui l'ont amené à opérer un choix de textes, justifier les démarches et les activités mises en place avec les élèves. Le souvenir vague d'une expérience passée n'est évidemment pas suffisant, alors que l'on attend de tout enseignant qu'il soit au fait des dernières évolutions de sa discipline. Il est regrettable que la connaissance actualisée des programmes de l'enseignement secondaire, absolument essentielle, ne soit pas toujours manifeste dans les dossiers. Le jury a pu lire cette année encore bon nombre de séquences autour de « L'autobiographie » en classe de 3^e qui s'appuyaient largement sur un corpus de textes de Rousseau, de Chateaubriand et la notion de « pacte autobiographique » alors que les programmes du collège parus dans le BO spécial n° 6 du 28 août 2008 préconisent d'étudier les « Formes du récit aux XX^e et XXI^e siècles, notamment des récits d'enfance et d'adolescence » en offrant aux élèves l'occasion de découvrir Colette, Nathalie Sarraute, Georges Pérec, Fred Uhlman, Alain-Fournier, Romain Gary, Italo Calvino, Driss Chraïbi, Camara Laye, Amos Oz, Annie Ernaux, Tahar Ben Jelloun, etc.

Les candidats ont fortement intérêt à sortir des sentiers battus, à manifester leur inventivité pédagogique et leur culture en mobilisant d'autres extraits que ceux des manuels eux-mêmes fréquemment repris d'édition en édition. On peut regretter que certains d'entre eux mettent en place des séquences pédagogiques dont ils ont glané presque intégralement les contenus sur Internet ou dans des guides pédagogiques. Cette pratique ne témoigne pas des qualités de recul et d'analyse requises, et trahit de manière criante que le professeur n'a pas su ou osé mobiliser ses propres connaissances littéraires ou son expérience de lecteur. Le jury a observé cette année une surreprésentation de projets stéréotypés autour de l'écriture de contes en 6^e, du récit d'enfance et d'adolescence en 3^e, de la nouvelle réaliste en 4^e. A ce titre, le niveau 6^e semble d'ailleurs constituer une "valeur refuge", un horizon indépassable. Les programmes de l'enseignement du français au collège et au lycée sont pourtant suffisamment riches pour que l'on ne s'en tienne pas aux parcours usés par une trop fréquente exploitation, alors que l'on attend une créativité et une recherche sur l'appropriation des textes et leur usage en classe. Le manque d'ambition et la facilité de certains scénarios pédagogiques est regrettable. L'étude de la poésie engagée se réduit souvent à l'analyse conventionnelle de poèmes de Paul Eluard, de Robert Desnos, et à une seule période historique (celle de la Résistance).

Les candidats doivent éviter un autre écueil : la fuite dans la présentation de projets marginaux qui relèvent davantage de l'action éducative que du cours de français. Cette dérive ne permet nullement d'évaluer les qualités d'un professeur au service d'une question véritablement didactique et pédagogique. Ainsi une candidate a présenté la réalisation de toute une équipe - la création d'une pièce de théâtre plurilingue dans un établissement français du Honduras - qui mêlait tous les niveaux de la 6^e au lycée et toutes les matières, travail dans lequel elle contribuait essentiellement au choix des accessoires et au maquillage des acteurs.

En revanche des parcours qui relevaient d'une véritable expérience de terrain et dont le candidat défendait les choix avec conviction, en s'appuyant sur des justifications didactiques et scientifiques, ont été valorisés. Leurs auteurs ont le plus souvent mis en place leur séquence en se souciant des apprentissages et des réactions des élèves. Ainsi de très bons dossiers ont été remarqués non pour l'originalité de leur sujet mais pour le sérieux de leur réalisation, tant dans le compte rendu que dans l'analyse. Ils développaient tous un fort ancrage dans les programmes et portaient sur des lectures intégrales de *L'Étranger*, de *Vendredi ou la vie sauvage*, sur l'étude de l'épistolaire en classe de 4^e, les rapports entre l'art et la Première Guerre mondiale en 3^e, la poésie en 6^e et les jeux avec le langage, la poésie lyrique en 4^e, l'écriture de nouvelles fantastiques, les genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles en classe de 2nde.

On ne peut qu'inciter les candidats à construire des exposés personnels dont ils peuvent justifier les étapes de mise en œuvre en accordant toute leur place aux élèves. Le professeur doit pouvoir expliquer les choix qui ont présidé à l'élaboration de la séquence et l'adaptation pensée pour la classe, montrer l'appropriation des textes étudiés, analyser la réception par les élèves. Le jury attend également que son travail témoigne de son aptitude à mobiliser les références historiques, culturelles, artistiques et de son envie de les partager.

3° Proposer un projet cohérent

Un déroulé linéaire n'est pas forcément la forme la plus appropriée à la réalisation d'un dossier : mettre en lumière des moments particuliers d'une séquence s'avère souvent un choix de présentation pertinent. On ne saurait trop insister sur la nécessité de préciser la progression logique, de montrer que les séances ne sont pas permutable mais obéissent à un ordre nécessaire et cohérent. Les capacités du candidat à ouvrir le groupement sur des prolongements de lectures personnelles et cursives, à citer des références cinématographiques ou picturales, à faire appel à l'image dans toutes ses dimensions, sont appréciées et valorisées.

Il n'est pas davantage souhaitable de juxtaposer le détail des séances de lecture analytique. Certains dossiers s'apparentent à des cours de littérature, à des chapitres à visée anthologique dans lesquels les textes sont commentés à grand renfort de relevés exhaustifs de tropes. Le candidat perd de vue les élèves, les objectifs didactiques, leur mise en œuvre, les modalités d'exécution qui seules peuvent permettre d'apprécier la faculté de l'enseignant à transmettre son savoir et à développer les compétences. Par ailleurs certaines lectures analytiques n'en possèdent que le nom et l'on renvoie les candidats à la lecture de publications et d'ouvrages de référence sur le sujet. La lecture analytique n'est pas la validation d'un sens

préconçu, le remplissage d'une grille préalable, mais une quête active, faite de tâtonnements fructueux et nécessaires, loin des mises en œuvre dont des dossiers de RAEP témoignent parfois : « Je faisais comprendre aux élèves », « ils devaient expliquer en quoi », « je leur demande de chercher ».

Le jury constate des déséquilibres dans la présentation des différentes composantes de la discipline. Lecture, écriture, étude du lexique et de la langue doivent être étroitement associées, notamment pour les dossiers s'intéressant au collège. Le principe de cohérence des activités proposées dans un projet, affirmé dans les programmes, est souvent mis à mal dans la pratique : « L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent » (*Eduscol BO spécial n° 6 du 28 août 2008 Preamble - Principes et objectifs*).

Des dossiers continuent pourtant à présenter des séquences dépourvues d'expressions écrites. On ne peut se satisfaire du fait qu'elles se réduisent à l'assemblage de lectures, d'exercices systématiques d'orthographe et de grammaire. Les relations didactiques qui justifient le passage de la lecture à l'écriture doivent être pensées et précisées. Un projet pédagogique ne peut se confondre avec une juxtaposition d'activités sans réel lien avec la problématique initialement définie. Des choix s'avèrent nécessaires: sur leur logique et leur clarté, se fonde l'évaluation de la pertinence des projets.

4° Définir une problématique

Définir une problématique qui justifie la pertinence d'un groupement de textes devrait retenir particulièrement l'attention des candidats. La problématique est trop souvent manquante, mal formulée et confondue avec un objectif. Au lycée, on l'assimile à l'objet d'étude. De nombreux projets se contentent de mentionner un genre et un niveau, d'inventer un titre plus ou moins évocateur pour justifier le groupement de textes. Lorsque la problématique est bien envisagée, celle-ci reste couramment définie de manière large et évasive, ne soulevant pas de réelle question et ne proposant aucun jeu entre les textes : « Comment la poésie en jouant avec les mots parvient-elle à nommer le monde ? », « Dans quelle mesure la Grande Guerre vient-elle bouleverser l'art ? ». Parfois, le travail mis en place ne permet pas d'apporter de réponse satisfaisante à des problématiques peu adaptées qui ne découlent pas de la réception des élèves : « Quelle image du chevalier est présentée dans les récits du Moyen Âge ? Comment cette image idéalisée reste-t-elle ancrée dans les œuvres contemporaines ? ». D'autres problématiques ne se justifient pas, tant la question posée appelle une réponse attendue : « Le conte : un genre traditionnel ou moderne ? ». Enfin, le jury déplore des disjonctions entre des problématiques porteuses de promesses et des activités de séance qui les perdent de vue. Un projet de 3^e intitulé « Les grandes émotions de la jeunesse » qui s'interroge ainsi : « Pourquoi et comment se raconter ? » n'a pu donner lieu qu'à un catalogue thématique et générique.

La problématique doit au contraire manifester la cohésion de la séquence en émanant de la confrontation de textes singuliers qui ne sont ni déclinables à l'infini, ni interchangeables.

Elle propose à l'élève un fil rouge lui permettant de s'impliquer dans les textes, d'en apprécier les similitudes, les écarts, afin d'en construire une appréhension fine et différentielle qui s'approfondit à la faveur des mises en regard et des passerelles ménagées. Parmi les problématiques judicieuses qui ont attiré l'attention du jury, un projet en classe de 4^e, « Paysages poétiques, paysages intérieurs », questionne l'écriture poétique en ces termes : « La relation privilégiée que le poète tisse avec la nature lui permet-elle de se dire et de dire le monde ? ».

5° Les connaissances institutionnelles et scientifiques

Citer des essais critiques afin d'éclairer certains aspects majeurs de la littérature, le récit, l'autobiographie, la dramaturgie, permet d'assurer aux examinateurs que les candidats maîtrisent un minimum de connaissances. Pourtant il n'est pas utile de multiplier les références scientifiques et savantes qui abondent dans certains dossiers, se juxtaposent sans se mettre au service du propos et de la problématique. Dans tous les cas le candidat doit établir des liens entre son projet didactique et la référence scientifique qu'il convoque sous peine de lui conférer un aspect artificiel.

Les références aux programmes ne sont également nécessaires que dans la mesure où elles permettent d'apprécier les connaissances du candidat sur les exigences de son métier. Elles montrent sa pleine conscience de la cohérence des objectifs à poursuivre, le recul qu'il a sur ses pratiques. De ce fait, elles ne peuvent être proliférantes ni se substituer au travail réalisé avec les élèves qui doit avoir la plus grande part dans la mise en œuvre du projet. Une candidate présentant un dossier sur l'écriture de nouvelles fantastiques cite avec justesse Tzvetan Todorov, *Introduction à la nouvelle fantastique* ou Anne Armand, *Présentation du nouveau programme de français dans la voie professionnelle* : « Ainsi durant la réalisation du projet d'écriture, les élèves disposent de certains pré-requis et de solides notions sur les nouvelles. Ceci me permet, comme le dit Anne Armand, *d'évaluer la capacité de l'élève à s'approprier ses lectures et à les transformer en compétences d'écriture* ».

On évitera de décliner systématiquement et de manière exhaustive les compétences du socle travaillées. Certains dossiers sont jalonnés de longues parenthèses les mentionnant ce qui fait perdre de la fluidité au discours du professeur. Des notes de bas de page seraient mieux venues afin de ne pas alourdir le corps du dossier de références scientifiques ou de renvois aux programmes et aux compétences.

L'emploi de termes métalinguistiques précis est rare. Il donne pourtant un indice des connaissances dont disposent les candidats pour analyser les textes. Une plus grande précision dans l'usage de la terminologie des genres, des mouvements, des courants artistiques serait également souhaitable. Maintes fois des approximations concernant l'histoire littéraire sont constatées. Le romantisme pâtit des clichés ordinaires en vigueur sur son compte : sentimentalité, émotivité, grandes passions. La différence entre le réalisme et le naturalisme est floue dans certains dossiers. La notion de "réalisme" est encore naïvement envisagée comme une copie du "réel" et non comme un "discours contraint" selon la formule célèbre de Philippe Hamon. Le "lyrisme" est confusément appliqué à des textes antérieurs au XIX^e siècle, alors que le terme est, comme on sait, inventé par Vigny: lyrisme et lyrique sont confondus. Le jury

tient à rappeler solennellement que la culture littéraire et artistique, la connaissance fine et problématisée de l'histoire littéraire, de l'histoire des idées, des grands mouvements culturels et esthétiques, la fréquentation personnelle des textes et des œuvres, ne doivent pas être considérées comme accessoires pour réussir ce concours, et au delà pour nourrir et intéresser les élèves dans l'exercice du métier de professeur de français.

6° Savoir transférer ses compétences

Certains candidats n'ont pas d'expérience d'enseignement dans le second degré. On attend d'eux qu'ils envisagent un transfert de compétences vers le secondaire. Le jury leur conseille d'observer des pratiques de classe afin que la réflexion sur le projet présenté ne soit pas limitée à des représentations qu'ils auraient pu se forger. Les enseignants en français langue étrangère peuvent par exemple s'appuyer sur leur expérience de la langue et de l'oral pour tirer profit de ce rapport.

Le jury a ainsi pu apprécier des dossiers ne relevant pas d'une forme d'enseignement majoritairement représentée. Ainsi, une enseignante de littérature francophone pour étudiants étrangers en Université propose un groupement de textes de Yacine, Senghor, Kourouma, Césaire, Chamoiseau. Elle projette de faire partager « la difficulté à représenter une quête identitaire dans une langue qui n'est pas celle de la culture et de la civilisation que l'on cherche à se réapproprier ». La candidate mène une réflexion de qualité sur les possibilités d'adaptation de son projet en 2nde en « littérature et société » ou en 3^e, sur l'apport spécifique de son parcours notamment par rapport à la maîtrise de la langue d'élèves en difficulté. Les démarches sont variées et propices à soutenir l'intérêt des étudiants : pédagogie différenciée et travaux de groupes, recherche Internet guidée par un document. L'analyse du rapport à la langue française des étudiants étrangers est précise et la perspective de remédiation dans le secondaire sur les niveaux de langue - à partir de l'idée que le registre soutenu pourrait être perçu comme une langue presque « étrangère » par certains élèves - offre des perspectives fécondes.

7° L'analyse de la séquence proposée

Certains candidats choisissent de conduire leur analyse au fil du dossier quand d'autres la renvoient dans la seconde partie. Ce n'est pas la place de ce regard réflexif mais sa présence qui est essentielle. Un professeur justifie ainsi l'intégration de la séance de langue à son projet sur le récit de vie : « J'ai souhaité travailler sur la notion du groupe nominal et ses expansions, mon objectif de langue était de faire apprendre les différentes fonctions et natures des expansions du groupe nominal ce qui devrait leur permettre de construire des phrases plus riches et les amener à développer la description ».

Le jury a constaté que l'analyse se réduit couramment à un simple paragraphe en fin de dossier et qu'elle est en général prétexte à une succession de témoignages autosatisfaits: « La classe a reconnu avoir découvert des sujets dignes d'intérêt ». Il ne faut pas hésiter au contraire à montrer une aptitude à repérer les limites, les excès, les manquements du projet mené. Exposer ce qui n'a pas fonctionné n'est pas pénalisant pour le candidat. Tous les changements envisagés, tous les reculs réflexifs sont les bienvenus. Il est donc souhaitable de réaliser une analyse de l'efficacité de la séquence et de proposer des améliorations possibles pour une

meilleure mise en place dans la classe. Des professeurs imaginent dans cette partie du dossier des variantes pour les choix d'abord effectués : « Le travail s'est avéré difficile pour certains élèves qui n'avaient pas les mêmes repères que d'habitude du fait de la complexité de la tâche. L'an prochain, si je dois refaire cet atelier, je pense que je travaillerai de façon plus morcelée, par paliers ». Ce type de recul est valorisé par le jury. Dans un projet de lecture de *La promesse de l'aube*, une enseignante se livre à une analyse lucide en reconnaissant sa tendance à se réserver l'interprétation des textes.

Une évaluation précise du travail mené est souhaitée. Se contenter d'observer que l'activité n'a pas été appréciée ou réussie par les élèves et proposer seulement un autre type d'exercice ne démontre pas que l'on a su tirer un enseignement de cet échec. Souvent le constat établi n'est pas suivi de remédiations.

Enfin il faut rappeler que l'élève doit être pris en compte dans le dossier, lequel n'est pas une construction imaginaire plaquée sur une situation fictive. C'est à l'aune de cette réalité humaine que se vérifie le plus sûrement la validité d'un projet.

8° Les annexes

On insistera au préalable sur la nécessité de produire des annexes en quantité raisonnable ; des dossiers soumettent en effet à la lecture du jury des annexes pléthoriques. Or empiler les documents sans justification ni hiérarchisation ne sert pas la démonstration du professeur et peut même interroger sur son aptitude à discerner de façon générale, au sein de ses propres cours, l'essentiel du superflu. Le soin apporté à l'édition des documents fournis en annexe est déjà un gage du sérieux engagé lors de la réalisation du dossier. Certaines photocopies sont d'une qualité si médiocre que l'on s'étonne que le candidat ne s'inquiète pas de leur lisibilité.

Le contenu des annexes est hautement révélateur: il dessert la démonstration si son choix n'a pas fait l'objet d'une réflexion aboutie. Tout document placé en annexe doit être accompagné d'une étude spécifique dans le corps du dossier, servir pleinement le propos, éviter la seule dimension illustrative. Il n'y a donc aucun intérêt à reproduire des pages de manuels. Ainsi un candidat joint un tableau de compétences à acquérir en cours de français sans indiquer ce qu'il fait de ce document. À qui est-il destiné et à qui sert-il ? Quel est son intérêt dans le dossier et dans l'économie du projet ? Un autre, dans une séquence sur la fable en classe de 6^e, propose l'illustration de *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* de Jean de La Fontaine. Le dessin des animaux constitue ici l'activité demandée aux élèves. Aucun travail d'expression, aucun écrit d'imitation ni même l'invention d'un texte parodique ne justifie cette illustration.

De nombreux candidats ont inséré des copies d'élèves dans les annexes. C'est un choix judicieux si ces documents proposent des pistes d'amélioration, s'ils permettent de comprendre à la fois ce qui a été réussi et ce qui peut être amélioré, s'ils attestent du regard bienveillant du professeur dans son évaluation. Or les copies témoins ne sont pas toujours utilisées pertinemment par les candidats. Des travaux d'expression écrite sont à peine annotés par un professeur qui se contente de souligner les fautes d'orthographe, omet de relever des erreurs lourdes ou néglige d'éclairer l'élève sur ses réussites. Deux lignes de commentaire ne sauraient permettre à un élève de 1^{ère} d'évaluer sa marge de progression ou ses compétences dans la

perspective de l'écrit du baccalauréat. On peine alors à concevoir la logique qui a prévalu à ces choix contestables.

Le jury s'est au contraire montré sensible aux dossiers qui intégraient judicieusement des copies: leur présence raisonnée n'a pas pour fonction de prouver que l'activité a été réalisée mais bien de participer pleinement à l'analyse, de mettre en lumière les acquis des élèves, les stratégies de remédiation à travers les strates d'écriture. Un professeur par exemple a proposé l'écriture d'un récit de vie et évoque les difficultés de cet exercice pour ses élèves. Relater des souvenirs d'enfant puis inventer le regard d'un narrateur devenu adulte s'est révélé délicat. La réalisation a nécessité un travail par étapes dont rendent compte pertinemment les brouillons joints.

S'ils sont moins présents cette année dans les dossiers de RAEP, les tableaux de séquence sont également des documents à utiliser avec précaution. Ils mettent souvent en exergue de cruelles carences (absence de problématique, unité qui n'est que thématique, insuffisance d'activités en expression écrite ou en étude de la langue, longueur démesurée du projet). En outre si le choix du professeur est de détailler ces séances dans le corps même du dossier de RAEP, alors le tableau de séquence devient redondant. Les déroulés de séquences, et à plus forte raison des progressions annuelles, trouveraient plus justement leur place dans les annexes et non dans le corps du dossier.

On se rappellera enfin que le dossier de RAEP exigible pour le concours réservé est évalué sans pour autant faire l'objet d'une note. Cependant, lorsque les candidats témoignent dans leur rédaction d'un solide niveau de réflexion scientifique, de capacités à remettre en cause leurs pratiques d'enseignement pour prendre en compte les élèves dans leur diversité, le jury d'oral dispose déjà d'éléments substantiels quant aux qualités manifestées. Il appartient alors aux candidats retenus pour l'oral de tenir les promesses que leur dossier a fait naître.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Ce rapport n'entend pas revenir sur le déroulement d'une épreuve dont les modalités, inchangées, ont été clairement exposées à l'issue des sessions précédentes. Nous invitons les futurs candidats à se reporter aux rapports de jury des sessions 2013 et 2014 pour prendre connaissance, si nécessaire, du contenu de l'épreuve orale, ou en réviser les différentes composantes. Au vu des prestations de la session 2015, nous nous proposons, en revanche, de revenir plus précisément sur les attentes du jury, en développant d'une part, ce que cette épreuve implique pour les candidats en termes de préparation et, d'autre part, ce qu'il convient de respecter ou d'améliorer au cours des différentes parties de l'épreuve.

1. Une préparation indispensable

L'épreuve orale du Concours Réservé et CAER de Lettres **se prépare**. Si la grande majorité des candidats démontrent qu'ils connaissent le déroulement de l'oral, beaucoup se présentent trop démunis devant les exigences pourtant parfaitement prévisibles de l'épreuve et

certaines des questions posées par le jury.

Voici les principaux points sur lesquels le jury estime que le candidat peut et doit être prêt:

- Une première précaution, évidente : la première partie de l'épreuve s'appuie sur le dossier RAEP rédigé par le candidat ; celui-ci doit donc en maîtriser parfaitement le contenu ; il est en mesure d'explicitier les conditions dans lesquelles il a été élaboré, ainsi que les choix qui ont présidé à sa rédaction. Certaines questions posées par le jury peuvent être anticipées : le candidat saura s'exprimer, par exemple, sur les séances qui n'ont été que peu développées dans le dossier ou sur les références scientifiques citées. Le jury est également susceptible de faire préciser la nature et le contenu des supports utilisés. Enfin il peut inciter à un retour réflexif sur la composition du corpus ou la formulation de la problématique. Or, le jury constate que trop de candidats doivent feuilleter leur dossier pour s'en remémorer le contenu. Parmi eux, certains n'ont plus aucun souvenir des textes étudiés ou des supports utilisés. Une candidate qui a travaillé avec ses élèves de seconde, en "Littérature et Société", sur plusieurs séquences d'ouvertures de films, n'a pas été capable d'évoquer les premières images du long métrage d'Ettore Scola, *Une journée particulière*, pourtant choisies comme l'un de ses supports.

- Une révision pertinente du dossier et la préparation personnelle que chacun peut être à même de mener en amont de l'épreuve permettraient également d'éviter un exposé réduit à une lecture atone des notes apportées ; elles doivent, au contraire, conduire à présenter avec aisance et conviction une analyse du travail conduit en classe et l'introduction de nouvelles pistes de réflexion.

- S'agissant d'une épreuve destinée au recrutement de professeurs de Lettres, les candidats ne peuvent ignorer l'importance que revêt leur culture littéraire. Nous répétons donc ici que l'insuffisance des connaissances disciplinaires, voire une réelle indigence dans ce domaine, est incompatible avec les exigences d'un concours de recrutement. Des candidats ont présenté Montesquieu comme un contemporain de la Marquise de Sévigné, ils n'ont pas su situer entre eux Charles Perrault, les frères Grimm et Hans Christian Andersen. D'autres n'ont pu citer, de mémoire, qu'un seul poème de Victor Hugo, « Demain dès l'aube ». Il s'agit donc de prendre la mesure de ses éventuelles lacunes et de les combler, en élargissant l'éventail de ses lectures personnelles. Les candidats peuvent, dans l'urgence de la préparation du concours, prendre comme référence les manuels en usage dans les classes, qui constituent le fonds de la culture scolaire classique qu'aucun enseignant ne peut se permettre d'ignorer, mais surtout cultiver au long cours une fréquentation nourrie et personnelle de la littérature.

- De même, il est indispensable de compléter ou d'approfondir la maîtrise des principaux savoirs littéraires, linguistiques et didactiques. Le jury déplore, cette année encore, les confusions ou le flou entretenus notamment autour des notions de « genre », de « registre », de « mouvement ». Il est extrêmement regrettable qu'interrogés sur la poésie, plusieurs candidats n'aient pas su en proposer une définition opératoire, ou que, mentionnant le conte, la légende, le mythe, il leur ait été impossible d'en énoncer clairement les critères respectifs afin de les différencier. Certains se révèlent incapables de définir et de situer dans le temps le réalisme, le naturalisme ou le romantisme. Si, dans le dossier, ou lors de la présentation orale, est utilisée une formule telle que « tout ce qui a été écrit sur le genre de la nouvelle... », le jury est enclin à

demander un développement plus explicite. La préparation consiste, par conséquent, en la lecture ou relecture d'un minimum d'ouvrages scientifiques donnant prise à la réflexion didactique et pédagogique, ou permettant de l'enrichir. De l'évocation des défaillances les plus préjudiciables qui vient d'être effectuée, on retiendra que le candidat doit impérativement maîtriser la définition claire des genres, registres, formes et mouvements littéraires préconisés par les programmes des différents niveaux d'enseignement. Le temps qui est laissé au candidat pour préparer la deuxième partie de l'épreuve est court ; seules des connaissances suffisamment assimilées, mémorisées, complètes et précises lui donneront la réactivité nécessaire à leur mobilisation pour répondre efficacement à la question posée. Cette agilité dans la connaissance des textes, des œuvres et des notions s'impose d'autant plus que le professeur doit faire preuve d'assez de recul et de sens littéraire pour faire acquérir aux élèves, des connaissances génériques, thématiques et culturelles, mais également les compétences pour apprécier la singularité du style d'un écrivain.

- La préparation de l'épreuve doit aussi permettre au candidat admissible de revoir les points de langue sur lesquels il se sait fragile. Rappelons que le jury se donne la possibilité d'interroger le candidat en grammaire. Or, il a été constaté que l'étude de la langue, dont l'articulation indispensable avec la lecture analytique du texte reste souvent négligée, est envisagée de façon trop superficielle, voire erronée. L'inquiétude du jury est légitime face à des candidats incapables de s'exprimer, avec justesse et précision, à propos des déterminants, de la subordination ou de l'accord du participe passé des verbes pronominaux.

- La connaissance rigoureuse des programmes sur tous les niveaux est également indispensable. Le jury entend bien vérifier que le candidat est à même d'enseigner sur tous les niveaux du secondaire, quelle que soit son expérience récente. Il lui faut donc maîtriser les différentes entrées du programme du collège et les objets d'étude au lycée, en tenant compte des textes en vigueur, sans les confondre avec ceux d'un programme antérieur. Nous rappelons que le Diplôme National du Brevet répond à des exigences très sensiblement renouvelées depuis 2012, dans la continuité de la mise en place du programme de 2008.

- Enfin, se préparer à une prestation orale consiste à envisager sa posture face au jury. Quelques principes élémentaires méritent d'être rappelés. La préparation doit contribuer à une meilleure gestion du temps, incluant la présentation du dossier RAEP rigoureusement chronométrée dans la totalité du temps imparti. Le jury attend des candidats qu'ils fassent usage d'une langue soignée, précise, dépourvue de toute familiarité ou relâchement. Une élocution parfaitement audible et une actio travaillée sont des atouts essentiels au service d'un enseignant. Enfin, à la correction indispensable du langage s'ajoute celle de l'attitude : certains candidats n'hésitent pas à boire à plusieurs reprises au cours de l'entretien, à s'avachir sur leur chaise ou, s'ils restent debout, à poser un genou sur la table, en oubliant, semble-t-il, les exigences de tenue liées à un oral de concours.

Les prestations qui ont obtenu les meilleures notes ont été très bien préparées. Une excellente candidate est revenue avec clarté et précision sur son dossier : celui-ci présentait une séquence organisée avec originalité et reposant sur des supports variés et complexes, dans laquelle il s'agissait de croiser les légendes arthuriennes avec les adaptations modernes. Des connaissances littéraires parfaitement maîtrisées sur le Moyen-âge et des objectifs clairement

posés ont convaincu le jury. La deuxième partie a confirmé les connaissances et les compétences de cette candidate à la faveur d'une réflexion sur la façon dont le professeur pouvait entraîner des élèves aux épreuves du DNB. Elle a su s'appuyer sur des exemples précis, exploités avec intelligence, dans le respect des préconisations officielles.

2. Principaux écueils et propositions d'amélioration

Insistons maintenant sur les défauts et les manques, constatés par le jury, qui ont été principalement pénalisants lors des différents moments de l'épreuve orale.

a - la présentation du dossier RAEP :

Comme cela a déjà été souligné dans les rapports précédents, le jury n'attend ni un résumé du dossier RAEP, ni une récitation des instructions officielles. Cela ne signifie pas qu'il faille renoncer à parler du projet en abordant des éléments marginaux ou en présentant une tout autre démarche. Cette première partie de l'épreuve doit, rappelons-le, consister en une présentation structurée du dossier RAEP, à la faveur d'un angle nouveau, doublée d'un regard intelligemment critique. Le candidat peut saisir l'occasion de revenir non seulement sur le choix du projet pédagogique présenté, mais aussi sur sa conception. Par exemple, une candidate ayant réalisé un dossier présentant une séquence consacrée à l'objet d'étude « Poésie et quête du sens » en classe de Première STI2D, a repris celui-ci à la suite d'une formation TICE, pour montrer la plus-value pédagogique que les nouvelles technologies pourraient lui permettre d'intégrer à son enseignement si elle devait reprendre cette séquence. Un autre candidat a su questionner sa propre démarche, en souligner les limites et les manques avec pertinence et conviction, manifestant ainsi une relecture authentiquement critique de son travail. Relevant à juste titre l'insuffisance des activités d'écriture dans sa séquence, il a envisagé plusieurs types de travaux complémentaires dans ce domaine. Il est également judicieux de revenir sur le corpus choisi afin d'en justifier la composition, ou de construire l'exposé à partir d'une sélection explicitement raisonnée de certains axes de lecture à l'intérieur de la séquence présentée. Une entrée par les activités des élèves s'est révélée adroitement complémentaire de l'exposé chronologique de la séquence utilisé dans le dossier. Enfin, des candidats qui avaient volontairement laissé de côté certaines séances ont profité de cette partie de l'épreuve pour en préciser le contenu. Soulignons qu'il est peu efficace, en revanche, de se saisir de l'exposé pour se livrer à une énumération d'amendements systématiques, accompagnés d'un catalogue de modifications mineures, tendant à prouver une relecture, certes critique, mais pointilliste et superficielle.

b - le traitement de la question posée :

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

Certaines portent sur l'élaboration d'une séquence en rapport avec une entrée du

programme ou un objet d'étude :

- *Comment procéderiez-vous pour mettre en œuvre une séquence sur le genre épistolaire en classe de quatrième ?*
- *Comment mettriez-vous en œuvre une séquence consacrée au texte théâtral en classe de quatrième ?*
- *Comment envisageriez-vous l'étude de l'argumentation en classe de seconde ?*
- *Quelles seraient vos pistes de réflexion pour élaborer une séquence sur la poésie en classe de sixième ?*
- *Comment élaboreriez-vous une séquence portant sur l'objet d'étude « Du romantisme au surréalisme » en poésie, en classe de seconde ?*

D'autres sont centrées sur la démarche ou les activités choisies :

- *Quelles activités écrites et orales pourriez-vous mettre en place en classe de première, dans une séquence consacrée au théâtre ?*
- *Quelles activités pourriez-vous mettre en place dans la perspective de l'épreuve d'Histoire des Arts, en classe de troisième ?*
- *Quelles pratiques diversifiées de lecture pourriez-vous envisager dans une classe de quatrième ?*
- *Présentez la manière dont vous mettriez en œuvre les lectures cursives en classe de troisième.*
- *Expliquez comment vous envisagez la poursuite de l'étude de la langue en classe de seconde.*
- *Comment faites-vous, durant une année de première, pour développer chez vos élèves le goût de lire ?*
- *Comment mèneriez-vous l'étude de l'argumentation en classe de troisième dans la perspective de la préparation au sujet de réflexion ?*

D'autres incitent à réfléchir sur l'articulation entre les différentes pratiques de l'enseignement des lettres :

- *Comment articuleriez-vous les pratiques de lecture et d'écriture, dans une séquence consacrée à la nouvelle réaliste et naturaliste en classe de seconde ?*
- *Comment articuleriez-vous l'étude d'une œuvre intégrale et la pratique de l'écriture en classe de quatrième ?*
- *Quelle place réservez-vous à l'Histoire des Arts dans vos pratiques au collège ? Quelles articulations avec l'enseignement du français opérez-vous ?*
- *Quelle place accordez-vous à l'étude de l'image ? Quelles articulations avec l'enseignement du français opérez-vous ?*

La question peut être d'ordre plus général :

- *En quoi l'image peut-elle être un tremplin à la lecture et à l'écriture en classe de troisième ?*
- *Comment envisageriez-vous de préparer une classe de troisième au DNB ?*
- *Quelle place accordez-vous à l'oral au collège ? Comment mettriez-vous en place, sur un niveau de votre choix, cette partie de l'enseignement du français ?*

Enfin, des questions ont été élaborées à partir d'un point du dossier RAEP, invitant le candidat à compléter ou déplacer la réflexion vers une autre composante ou un autre niveau d'enseignement :

- *Vous évoquez dans votre dossier la « tenue des cahiers » la leçon « traditionnellement notée » ; comment construisez-vous vos traces écrites et, plus généralement, quelle(s) place(s) accordez-vous à l'écrit dans votre enseignement au collège ?*

- *A la fin de votre dossier, vous évoquez la place de l'oral dans les processus d'apprentissage ; quelle place accordez-vous à l'oral dans une séquence consacrée à la poésie en classe de troisième ?*

Dans tous les cas, le jury attend bien une analyse problématisée et documentée par des exemples précis, dans le respect des programmes. Revenons sur quelques points cardinaux.

La récitation du Bulletin Officiel ne saurait répondre au sujet proposé. L'exposé ne peut non plus se réduire à un énoncé d'intentions générales passe-partout, vaguement conforté par les textes de référence.

Il est recommandé aux candidats de reprendre les termes de la question posée pour en dégager une problématique à même d'en dynamiser le traitement. Une problématique doit permettre d'interroger les textes et les liens qu'ils entretiennent entre eux, en faisant apparaître les principaux enjeux qui fondent leur confrontation. Trop souvent absente, ou confondue avec l'objet d'étude ou l'objectif principal de la séquence, la "problématique" retenue par certains candidats n'offrent aucune prise réelle. Ainsi de la formule qui annonce : *Le Malade imaginaire: entrer dans l'univers de la comédie classique, connaître Molière et ses idées à travers Le Malade imaginaire, comprendre les différentes formes de comique au théâtre*. On pouvait plutôt se demander en quoi le rire, chez Molière, favorise une réflexion sur l'homme et la médecine. Un autre candidat, qui s'est demandé : *En quoi les romans de chevalerie offrent-ils une vision idéalisée du héros médiéval et de la société dans laquelle il évolue ?* a fait un choix constructif.

Ajoutons que le jury n'attend pas la présentation d'une séquence aboutie, mais l'exposé structuré de pistes de réflexion, associées à une démarche pédagogique concrète et reposant sur des exemples précis. Il ne doit pas s'agir non plus de se borner à un catalogue ou à une suite de remarques discontinues. Une énumération d'activités, surtout lorsqu'elles sont réduites à des intentions dont on n'aperçoit que très peu la mise en œuvre auprès des élèves, n'ont que peu d'intérêt si elles ne sont pas réfléchies dans le cadre d'une démarche globale.

Si c'est également au service de la défense et illustration de celle-ci que doivent contribuer les textes littéraires retenus dans un corpus, ils ne doivent pas être schématiquement instrumentalisés ou vassalisés par les besoins d'une démonstration didactique. Ainsi, le jury déplore que certaines œuvres ne sont parfois prises que comme des prétextes caricaturaux à l'étude d'un genre, les candidats en proposant une approche formaliste qui en dénature totalement la singularité historique, culturelle et esthétique, et en néglige toute portée humaniste. C'est d'abord celle-ci qui doit être transmise aux élèves, dans une approche vivante et réfléchie de l'écriture littéraire qui ne peut nullement être réduite à un catalogue de notions ou à une structure. Aussi, le vocabulaire technique, l'aspect formel d'une œuvre, ne doivent-ils

pas être étudiés pour eux-mêmes ; mais dans la perspective de l'élaboration d'un sens actualisé et historicisé avec les élèves. L'étude de la versification en soi ne suffit pas à épuiser la lecture d'un poème, pas plus que celle du schéma narratif dans le cas d'un conte, d'un fabliau, d'une nouvelle.

c - les deux entretiens

Il convient de garder à l'esprit deux points essentiels : le candidat doit être capable de **justifier** les affirmations et les choix inscrits dans le dossier, il doit aussi pouvoir **préciser** ce qui n'a pas été développé.

Le jury est particulièrement sensible aux analyses qui manifestent la prise en compte authentique et scrupuleuse des élèves ; c'est au cours de la première partie de l'entretien que le candidat peut revenir plus à loisir sur des activités concrètes ou des situations d'apprentissage, propices au développement des compétences. Le jury apprécie les propos qui attestent une réelle maîtrise de telle ou telle pratique pédagogique, enrichie par l'expérience et la réflexion sur le terrain. Il est en revanche très peu convaincu par une avalanche d'affirmations théoriques et générales.

Le deuxième entretien laisse au candidat la possibilité d'élargir sa réflexion, au-delà de ce qu'il a eu le temps de construire pendant sa courte préparation. Le jury peut lui suggérer une dimension oubliée dans son exposé, lui offrant ainsi la possibilité de compléter son propos. Ainsi, être sollicité par le jury ne signifie pas nécessairement que l'on a commis des erreurs. Il ne faut donc pas hésiter à entrer dans le dialogue, qu'il s'agisse de revenir sur une analyse ou de la prolonger. On ne saurait trop déconseiller, en revanche, aux candidats, d'accaparer la parole dans une voyante stratégie d'évitement du questionnement, qui a parfois contraint le jury à interrompre le candidat avec fermeté afin de réorienter le dialogue dans la direction demandée.

L'entretien est un moment privilégié pour revenir à la culture et aux textes littéraires. Il constitue un temps d'échange entre « lecteurs ». Les candidats doivent par conséquent convaincre le jury qu'ils sont en mesure d'être des « passeurs de texte ». On attend de professeurs de lettres, sensément des lecteurs-experts, le témoignage avisé d'un appétit de lecture, d'une pratique personnelle des œuvres et des textes, d'un goût éclairé et d'une sensibilité littéraire au service de la transmission. Le jury est invariablement déçu par des candidats déconcertés et démunis dès lors qu'il s'agit d'évoquer des lectures personnelles, ou de s'engager dans des paragraphes littéraires autres que ceux qui sont très balisés ou précédemment cités.

Insistons, pour terminer et conclure, sur des qualités auxquelles le jury est particulièrement sensible.

Un dossier RAEP authentique, réalisé dans un passé récent, est plus facile à commenter. On s'exprime plus judicieusement sur des œuvres que l'on a réellement lues ; celles qui ne sont citées que pour les besoins du concours offrent peu de matière à des commentaires pertinents. L'utilisation, même avec aplomb, d'un vocabulaire technique ou théorique, dissimule mal l'indigence des connaissances. On ne saurait donc trop recommander aux candidats de renoncer à tenter d'abuser le jury.

En revanche, ajoutées à la pertinence et à la rigueur des connaissances littéraires et à des pratiques pédagogiques maîtrisées et réfléchies, l'inventivité et l'authenticité de certaines

prestations ont produit le meilleur effet. Ce sont des candidats "en recherche", s'interrogeant de bonne foi, à partir de leur réel enthousiasme pour la littérature, sur leur pratique de classe et les conditions de les améliorer au service des élèves, que le jury souhaite recevoir. Les futurs candidats garderont donc à l'esprit l'enjeu essentiel de l'épreuve orale du concours : convaincre de leur capacité à développer en classe, non seulement la culture et les compétences de lecture et d'écriture des élèves qui leur sont confiés, mais aussi leur sensibilité et leur intelligence. Seuls des professeurs eux-mêmes sincèrement engagés dans une pratique de la littérature et dans une réflexion didactique sont à même d'y parvenir.