



Secrétariat Général

Direction générale des
Ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

CAPES – CAER RESERVE

LETTRES MODERNES

Rapport de jury présenté par

Mme Anne VIBERT

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Présidente du jury

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

Session 2013

CONCOURS ET CAER RÉSERVÉ DE LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Anne Vibert, présidente du jury

La session 2013 des concours réservé est la première 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, dont les modalités étaient nouvelles, donne lieu en revanche à une note qui permet ensuite de classer les candidats par ordre de mérite. On trouvera dans ce rapport le texte officiel définissant les épreuves d'admissibilité et d'admission et une présentation plus détaillée de l'épreuve d'admission dans la partie qui lui est consacrée.

Il y avait 111 postes au concours public et 50 au CAER d'où une barre d'admission significativement plus élevée pour le CAER. Le nombre de dossiers examinés pour le CAER étant en outre plus important que pour le concours réservé de l'enseignement public, le CAER réservé a été très sélectif. En revanche, tous les postes du concours réservé n'ont pu être pourvus. Nous ne pouvons donc qu'encourager les candidats de la session 2014 à mieux anticiper la préparation et la rédaction du dossier de RAEP et à s'entraîner à l'épreuve orale afin de saisir toutes les chances de réussir ce concours très ouvert et destiné à valoriser les compétences des enseignants contractuels.

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

	Concours réservé	CAER réservé
Nombre de postes	111	50
Nombre d'inscrits	824	719
Nombre de candidats non éliminés	441	493
Nombre d'admissibles	200	126
Nombre de candidats non éliminés	188	126
Nombre d'admis	99	50
Nombre d'admis sur liste complémentaire		10
Barre d'admission	8 / 20	13 / 20
Moyenne des candidats non éliminés	9,01	10,76
Moyenne des candidats admis	12,36	15,16

Concours réservé : modalités (*Journal Officiel*, 30 décembre 2012)

CONCOURS RÉSERVÉS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS (...)

A. – *Epreuve d'admissibilité*

Epreuve consistant en l'étude par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi par le candidat.

Dans une première partie (deux 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 (école, collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (six pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques, 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.

Le candidat qui se présente dans une section ou option différente de celle dans laquelle il a exercé peut faire état d'expériences pédagogiques observées ou montrer en quoi son parcours lui a permis de construire une identité professionnelle qui lui permette d'exercer le métier de professeur dans la discipline choisie.

Le candidat souhaitant valoriser son expérience professionnelle en formation continue des adultes ou d'insertion des jeunes développe dans cette seconde partie, à partir également d'une analyse précise et parmi ses activités de formation, celle qui lui paraît la plus significative dans la mise en œuvre et l'animation d'actions articulées aux situations des stagiaires et dans la mise en œuvre de méthodes pédagogiques appropriées.

Il indique et commente ses choix tant en ce qui concerne ses activités d'enseignement et/ou de formation (face-à-face pédagogique permettant la transmission des savoirs et savoir-faire, incluant le suivi pédagogique individuel des stagiaires, l'évaluation et la validation des travaux des stagiaires, la présentation des dossiers des stagiaires) que dans les autres activités liées à l'acte de formation, notamment dans la conception et la construction des formations, la mise en œuvre des méthodes et des outils pédagogiques adaptés aux différents publics, l'accompagnement de ces publics dans leur projet de formation et/ou d'insertion, la relation avec d'autres acteurs.

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. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnable, qui ne saurait excéder dix

pages pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le supérieur hiérarchique 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 et techniques, 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.

B. – Epreuve d'admission

Epreuve d'entretien avec le jury.

Durée de préparation : trente minutes.

Durée totale de l'épreuve : soixante minutes maximum.

L'épreuve comporte deux parties :

I. – Première partie de l'épreuve :

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

Durée de la première partie : trente minutes maximum

II. – Seconde partie de l'épreuve :

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

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

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

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

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

Durée de la seconde partie : trente minutes maximum (exposé : dix minutes maximum ; entretien avec le jury : vingt minutes maximum).

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

DOSSIER DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Le dossier de RAEP demandé pour le concours réservé de lettres modernes ne diffère pas de celui qui est exigé pour le CAPES interne. Aussi est-il demandé aux candidats de se reporter tout d'abord aux deux rapports du CAPES interne (sessions 2012 et 2013) qui précisent les attentes du jury et définissent les contenus attendus, tant pour les deux pages consacrées au parcours professionnel que pour les six pages rendant compte d'une expérience pédagogique et les annexes. Même si les parcours des candidats peuvent différer, le jury du concours réservé a trouvé beaucoup de similitudes entre les dossiers des deux concours, certains candidats s'étant d'ailleurs présentés aux deux avec le même dossier. Aussi les remarques qui suivent seront-elles très synthétiques, pointant simplement les éléments les plus problématiques de la partie consacrée à l'analyse d'une réalisation pédagogique, sans revenir dans le détail sur la définition de l'épreuve et sans multiplier les exemples.

1. Choix et présentation de l'expérience pédagogique proposée

S'il est nécessaire de situer une séquence dans le travail de l'année et de l'introduire en justifiant son choix, en faisant notamment référence au programme, il faut éviter de présenter d'abord toute la progression de l'année, avant de s'arrêter sur une séquence en particulier, décrite plus précisément ; de tels dossiers, n'ont pas la possibilité, étant donné le nombre de pages imposé, de développer ensuite plusieurs séances. Or, il est difficile d'évaluer le travail réalisé sur une seule séance. Certains candidats ont présenté des lectures expliquées de textes, sans aucune mise en œuvre. Même si ces lectures sont de qualité, rappelons que ce n'est pas l'objet du dossier de RAEP qui doit présenter une réalisation pédagogique dans une classe.

Il est également peu judicieux de présenter toute une progression annuelle, dans la mesure où celle-ci ne permet pas de juger de la qualité du travail réalisé en classe. De la même façon, certains dossiers choisissent de présenter plusieurs séquences (deux ou trois) ; le travail est donc peu développé pour chaque séquence et on est souvent face à des remarques générales qui ne permettent pas de juger de la qualité du travail réalisé. En revanche, il peut être intéressant et pertinent de présenter une réalisation pédagogique qui se poursuit à travers plusieurs séquences, qu'il s'agisse, par exemple, de développer un apprentissage de l'oral, de mener à bien un projet d'écriture longue ou de proposer un carnet de lectures. Mais c'est alors le projet pédagogique qui doit être développé dans le dossier, non le détail des différentes séquences.

Pour les dossiers qui ont fait le choix de présenter une séquence, on rappellera qu'une séquence n'est pas une simple juxtaposition de séances, sans articulation entre lecture et écriture, avec des séances de langue sans projet et des travaux d'écriture peu ou pas préparés, mais une progression orientée par une problématique.

Les dossiers souffrent en effet trop souvent de l'absence de problématique aussi bien en ce qui concerne les séquences que les séances ou les mises en œuvre.

Pour les séquences, la problématique est la plupart du temps inexistante ou beaucoup trop large. Souvent elle se confond avec l'objet d'étude, tel qu'il figure dans le programme : on étudie « le conte », ou « le roman de chevalerie ». Ou son intitulé reste purement descriptif : « les différents types et formes de lettres », « les caractéristiques du roman de chevalerie ». Le

jury n'attend pas qu'on lui propose une problématique originale, mais simplement une problématique, et les correcteurs ont valorisé les candidats qui ont essayé de donner un objectif précis à leur séquence. De la même façon, de nombreux candidats proposent des lectures analytiques dénuées de problématique et on a souvent une confusion entre les objectifs de la lecture et la problématique.

Rappelons que tout travail doit être mis en perspective et rattaché à des idées ou des notions qui permettent d'en comprendre l'intelligence. L'esprit professionnalisant du concours réservé – et d'autant plus qu'il est ouvert à des personnels ayant une expérience d'enseignement – devrait inciter les candidats à proposer un questionnement et non de s'en tenir à un simple exposé de notions.

Enfin, les séquences sont souvent beaucoup trop ambitieuses : tout y est, par souci de bien faire alors qu'il faudrait savoir choisir les éléments didactiques et pédagogiques sur lesquels faire porter l'analyse.

2. Analyse de la réalisation pédagogique

Alors que le texte officiel de l'épreuve demande une « analyse précise » de la réalisation pédagogique présentée et que les critères d'appréciation portent notamment sur « la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée » et « la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés », trop de candidats se contentent d'une simple narration de ce qu'ils ont mis en œuvre dans leur classe, sans distance par rapport à leurs pratiques, ou, pour un plus petit nombre d'entre eux, se perdent dans des considérations inutiles (« j'écris au tableau, je demande aux élèves de sortir leur cahier...»). Souvent le choix des textes étudiés ou des supports n'est pas justifié et les séances se succèdent sans explication. Le travail sur telle ou telle notion (pourquoi travailler sur *l'incipit* ?) n'est pas davantage interrogé. Le jury regrette que les candidats s'en tiennent à des descriptifs de séquence et ne s'interrogent pas davantage, par exemple, sur la trace écrite, l'évaluation, l'oral, la place de la langue, ou les enjeux de l'analyse de l'image (réduite le plus souvent à un point de départ attrayant pour les élèves). De même encore ne suffit-il pas de mentionner le plaisir de lire ou la démarche inductive comme le font beaucoup de dossiers : encore faut-il en développer réellement les démarches et les enjeux.

L'analyse critique de la réalisation pédagogique proposée, qu'il s'agisse d'une séquence ou de toute autre expérience, fait particulièrement défaut alors qu'il paraît indispensable de proposer une remise en question constante de ses pratiques pédagogiques tout autant que didactiques. Peu de candidats ont veillé à analyser leurs réussites et leurs échecs, encore moins à proposer des remédiations. Parmi ceux qui ont cherché à le faire, beaucoup en sont restés à de simples constats, assez vagues d'ailleurs comme « les élèves ont compris », « les élèves ont très bien compris » ou « j'aurais dû aborder autrement l'étude de la langue ».

Or cette analyse critique est essentielle : elle montre que le candidat a une conscience claire de ce qu'il a réalisé et elle fait la preuve de ses capacités d'adaptation aux différentes situations d'enseignement. On insistera aussi auprès des candidats qui n'ont pas d'expérience d'enseignement dans le second degré et dans la discipline du concours qu'ils ont à mettre en rapport leur expérience propre avec les exigences du programme en classe ordinaire et à convaincre le jury de leur capacité à transférer l'expérience qu'ils ont acquise dans d'autres situations d'enseignement. La prise de distance avec la situation d'enseignement analysée permettra en outre un réel échange autour des pratiques pédagogiques lors de l'entretien oral avec le jury.

3. Annexes

Les candidats ne mesurent pas toujours l'importance des annexes. Bien souvent ils se sont contentés de photocopier les textes du corpus, de reproduire des textes à trous ou des questionnaires vides, en particulier ceux des manuels, sans distance critique, et de redonner en annexe le déroulement de la séquence sous forme de tableau, ce qui ne présente pas un grand intérêt. De manière générale, le jury a trouvé très peu de documents élaborés par le professeur alors même qu'ils permettraient de montrer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre son enseignement. Plusieurs dossiers ne comportaient pas d'annexe, ce qui est regrettable voire très gênant pour un dossier sur l'écriture par exemple. Les annexes permettent en effet de donner corps au travail proposé et le jury a particulièrement apprécié de trouver des travaux d'élèves qui authentifiaient la séquence. Il attendait aussi que ces travaux soient commentés et exploités, ce qui a été rarement le cas.

Pour finir, on notera que dans l'ensemble, les candidats se sont efforcés de respecter les consignes (nombre de pages en particulier) et que les dossiers étaient soignés dans leur grande majorité mais on rappellera pour les autres la nécessité de porter un soin particulier à la présentation, en n'omettant pas de justifier le texte, en veillant à rédiger l'ensemble du propos (certains dossiers se présentaient comme une prise de notes organisée au lieu de proposer une analyse rédigée) et à le structurer. Une organisation déficiente, voire une absence d'organisation du dossier, accompagnée d'erreurs grossières de langue (« il à été constater » par exemple) soulève la question des compétences scientifiques des candidats et ne saurait convenir à un professionnel de l'enseignement du français. Les candidats doivent d'abord montrer leur capacité à réfléchir sur leur propre utilisation de la langue avant de pouvoir l'enseigner à des élèves.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

ENTRETIEN AVEC LE JURY

Si le dossier de RAEP de l'épreuve écrite avait déjà été expérimenté pour le CAPES interne, l'épreuve orale du concours réservé, telle que définie dans le texte officiel, était, quant à elle, inédite et le jury a dû en préciser les modalités.

Rappelons que l'épreuve dure une heure, avec une préparation de 30 minutes, et qu'elle comprend deux parties. Il est demandé aux candidats de bien vouloir fournir au jury un deuxième exemplaire de leur dossier, eux-mêmes disposant de leur propre exemplaire au cours de l'épreuve.

Pour la première partie de l'épreuve, portant sur le dossier de RAEP, les candidats ont dix minutes pour présenter au jury les 6 pages de la partie didactique et pédagogique, et non leur parcours personnel. Cette présentation a été préparée en temps libre au préalable, les 30 minutes de préparation étant réservées à la question posée pour la deuxième partie de l'épreuve. Les candidats sont libres de conduire cette présentation comme ils l'entendent, en s'appuyant sur des notes s'ils le souhaitent. Il est attendu un exposé construit et vivant, qui ne soit pas la simple redite du dossier de RAEP que le jury a déjà lu, mais qui en justifie les choix et revienne sur des questionnements suscités par la réalisation pédagogique présentée. Le candidat motive le parcours d'enseignement qu'il a choisi de présenter, en exposant les besoins qu'il a identifiés et les objectifs qu'il a voulu atteindre. On attend qu'il fasse preuve du recul nécessaire pour analyser le profit que les élèves ont pu tirer de ce travail, qu'il sache dégager éventuellement les points faibles de la démarche didactique, et en tirer les enseignements pour sa pratique professionnelle ultérieure. Quel est le travail qui a été conduit ? Pourquoi a-t-il été conduit de cette manière ? Quels en sont les effets ? Autant de questions auxquelles le candidat doit essayer de répondre avec clarté et concision.

Cette présentation est suivie d'un échange de vingt minutes avec le jury qui peut engager l'échange à partir des questionnements exposés par le candidat ou à partir des points du dossier qu'il souhaite voir précisés, explicités, développés ou discutés.

Dans la deuxième partie de l'épreuve, qui s'enchaîne avec la première, les candidats ont de nouveau dix minutes d'exposé et présentent la réponse à la question qui leur a été posée au début de leur temps de préparation de 30 minutes. Cette question, d'ordre didactique, a été préparée par le jury à partir du dossier de RAEP du candidat, conformément à ce que prévoit le texte officiel :

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

On trouvera à la fin de ce rapport un échantillon de questions qui ont pu être posées lors de cette première session. Elles invitent à approfondir un aspect du travail présenté dans le dossier, à le compléter en déplaçant la réflexion vers une autre composante de l'enseignement du français (l'écrit, l'étude de la langue, la lecture, l'oral) ou vers un autre niveau d'enseignement, ou encore à explorer d'autres objets d'étude des programmes. À partir de son expérience professionnelle, le candidat est donc amené à concevoir un projet didactique. Le jury peut ainsi évaluer sa capacité à concevoir des activités de classe, à construire un parcours didactique cohérent et motivé, et à recourir à des connaissances précises pour nourrir son enseignement.

L'entretien de vingt minutes qui suit peut revenir sur la réponse présentée par le candidat pour la faire préciser, en développer certains aspects ou en tirer des éléments de discussion. L'entretien entend aussi s'assurer des connaissances disciplinaires et de la culture littéraire des candidats : connaissances en histoire littéraire et histoire des arts, connaissance des œuvres au programme, des textes et œuvres d'arts cités par le candidat, connaissances en langue française (orthographe, grammaire, lexique). Des questions peuvent donc être posées au candidat pour évaluer sa culture et son niveau de connaissance dans la discipline, en lien avec les compétences attendues d'un professeur de français-lettres dans le second degré, l'essentiel de l'entretien portant cependant sur les aspects didactiques et pédagogiques du métier. La deuxième partie de l'épreuve permet en effet d'évaluer la capacité d'un candidat à se projeter dans une autre situation que celle présentée dans le dossier de RAEP ainsi que sa réactivité et ses connaissances dans d'autres domaines.

Le rapport qui suit entend préciser les attentes du jury et les éléments d'appréciation de l'épreuve. Il a été rédigé à partir des rapports des différentes commissions. Je remercie tout particulièrement les membres du jury pour ce travail de définition et d'analyse d'une épreuve inédite à laquelle ils ont su donner tout son sens et sa portée.

I. Remarques générales

Les modalités de l'épreuve semblent avoir été comprises par la grande majorité des candidats. On a pu s'étonner cependant du fait que plusieurs candidats ont paru ne pas se souvenir du contenu de leur dossier de RAEP, ce qui pouvait laisser penser qu'ils n'avaient pas suffisamment préparé la première partie de l'épreuve et n'avaient pas pris la peine de relire leur rapport. Il faut également signaler le cas, heureusement rare, des candidats qui semblent ne pas être les auteurs du dossier. Faut-il rappeler que les candidats doivent pouvoir rendre compte avec précision d'un travail effectivement accompli et répondre à des questions sur la mise en œuvre concrète de la séquence d'enseignement qu'ils ont choisi de présenter ? La maîtrise du contenu du dossier RAEP est donc un préalable essentiel à la participation à l'épreuve orale. Rappelons aussi que la moitié de la note finale porte sur le contenu de ce dossier.

On a constaté à de nombreuses reprises que les programmes de l'enseignement du français dans le secondaire étaient mal connus. Cette méconnaissance représente un handicap sérieux pour les candidats. Rappelons que toute l'épreuve repose sur une bonne connaissance de ces programmes, dans l'ensemble comme dans le détail, et que les manuels ne tiennent pas lieu de programmes. On s'étonne que beaucoup de candidats ne connaissent que les programmes de la ou des classes qu'ils ont en charge, comme si ces programmes étaient dissociables de ceux des autres classes. En outre, si le dossier de RAEP amène à revenir sur le niveau d'enseignement dans lequel le candidat a exercé, il peut être amené à s'interroger, dans la deuxième partie de l'épreuve, sur une situation correspondant à un autre niveau d'enseignement. Il est également regrettable que la majorité des candidats n'aient qu'une idée vague de ce qu'est l'enseignement de l'histoire des arts au collège et au lycée, alors que l'histoire des arts constitue aujourd'hui un élément important de l'enseignement dans les classes du collège et du lycée.

Cette méconnaissance des programmes a été particulièrement sensible chez des candidats qui n'ont pas eu d'expérience professionnelle dans les classes du secondaire, ou alors très peu. Si l'on peut comprendre que, de ce fait, ils ne connaissent guère le contenu des programmes et n'aient pas encore pu en prendre la mesure dans les faits, on peut cependant difficilement accepter que, se présentant à un concours de recrutement de professeur de français dans le

secondaire, trop d'entre eux n'aient manifestement pas eu la curiosité de les lire et n'aient pas essayé de s'imprégner sinon de toute leur lettre, au moins de leurs grandes lignes et de leur esprit. Il est difficile de comprendre qu'un candidat puisse prétendre enseigner au collège ou au lycée tout en avouant ne pas connaître les programmes, ne pas savoir ce qu'est la lecture analytique, le travail en séquence... et donc se trouver dans l'impossibilité de répondre aux questions posées. Rappelons à ces candidats qu'il est nécessaire de se mettre au courant non seulement des programmes mais des pratiques de l'enseignement du français au collège et au lycée.

Enfin, une épreuve orale est également un exercice de communication avec ses exigences propres : prise en compte de l'auditoire, parole dégagée des notes, construction de l'exposé, bonne gestion du temps, clarté et cohérence du discours, correction de la langue, mais aussi engagement et conviction. Quelques candidats, malgré de bons dossiers, ont adopté une attitude défaitiste comme s'ils ne croyaient pas réellement en leurs chances de succès et il a fallu aider certains à aller jusqu'au bout de leur épreuve. À l'inverse, des candidats pugnaces ont bien défendu des dossiers peu originaux et ont su communiquer leur enthousiasme au jury. Les candidats doivent se préparer aux deux exposés mais également aux entretiens qui suivent : trop d'entre eux adoptent encore une attitude de repli ou se figent face aux questions, sans parvenir à s'engager sur les pistes de réflexion proposées par le jury. Les questions posées n'ont pourtant pas vocation à tendre des pièges aux candidats, mais au contraire à les aider à donner le meilleur d'eux-mêmes. Nous les invitons donc à s'entraîner à de tels échanges afin de les dédramatiser, de mieux en percevoir les enjeux et d'aborder l'épreuve orale avec confiance.

II. L'exposé et l'entretien à partir du dossier RAEP

1. Le premier exposé

Concernant le premier exposé, on peut regretter que trop souvent les candidats se contentent de répéter le contenu du dossier, parfois linéairement, sans le mettre en perspective. Or c'est la capacité à prendre du recul et à porter sur son travail un regard critique qui intéresse principalement le jury et qui, d'ailleurs, constitue la lettre et l'esprit de cette partie de l'épreuve. Regard critique qui doit être une véritable réflexion et non une simple collection de constats ou d'impressions sur le succès – ou l'insuccès – d'une séquence. Quelques candidats ont été capables de prendre de la hauteur par rapport à leur travail écrit et ont opéré une relecture propre à susciter des éclairages critiques et des questionnements fructueux. Des propositions comme « Si je devais reconduire cette séquence, je changerais... » ont été appréciées, surtout si elles recoupaient des questions que se posait le jury et sur lesquelles il comptait revenir. Des propositions d'amendement (suppression de séances, changement de place d'une séance, prolongements plus opportuns...) ont été bienvenues. À un exposé, vite fastidieux, du déroulement de la séquence présentée dans le dossier, on a toujours préféré une réflexion dynamique, même modeste, sur les choix qui ont présidé à l'activité présentée, sur la pertinence des objectifs poursuivis, sur la mise en œuvre du travail. C'est en tout cas ce type de prestation qui a recueilli les meilleurs suffrages, d'autant que le plus souvent, les candidats ont proposé à la suite un entretien qui a fait la preuve de leur dynamisme et de leur prise de recul critique.

2. L'entretien sur le dossier de RAEP

Remarques générales

L'entretien exige de la part des candidats une assez grande réactivité – car le temps de l'épreuve est court – et, encore une fois, une capacité de recul par rapport à leur travail. Ce sont des qualités que le jury a souvent constatées. Les meilleurs entretiens ont été ceux des candidats qui ont compris que les questions posées ne signifiaient pas une remise en cause de leurs qualités ni de leur investissement, mais une occasion pour eux d'approfondir tel ou tel aspect de leur approche, d'amender telle modalité de leur travail, d'enrichir ce dernier par des apports littéraires et culturels, et enfin d'amorcer une réflexion didactique.

Mentionnons l'exemple d'une candidate qui, au sujet d'une séquence en 6^e sur la Bible, a construit au cours de l'entretien un questionnement constructif et pertinent, n'éluant rien des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette séquence mais au contraire s'appuyant sur celles-ci pour proposer des pistes susceptibles de réorienter, préciser et approfondir le travail mené en classe.

En revanche, on a regretté que plusieurs candidats, il est vrai souvent troublés par le contexte d'une épreuve de concours, n'aient pu se détacher de leurs premières remarques, et n'aient pas réussi à prendre un peu de hauteur pour entrer dans un échange satisfaisant.

La plupart du temps, ces entretiens décevants ont révélé que les connaissances des candidats étaient trop fragiles et incertaines pour leur permettre de véritablement construire une réflexion. Trop assujettis aux approches des manuels et à des savoirs littéraires stéréotypés et réducteurs – on a pu ainsi noter la persistance du schéma narratif ou actantiel sur les quatre années de collège –, ils n'ont pu justifier la mise en œuvre qu'ils avaient retenue et prendre la mesure des aspects discutables de leurs propositions.

Aspects particuliers de l'entretien

Le jury s'est appuyé sur les propos du candidat afin de déterminer à la fois sa connaissance des programmes, son bagage culturel et littéraire et sa maîtrise de la langue française. Il s'est attaché à amener le candidat vers plus de précision, l'invitant à indiquer les titres des œuvres étudiées, à en citer les auteurs, à justifier le cas échéant leur appartenance à un siècle, à un mouvement littéraire. Le candidat a pu également revenir sur la problématique de la séquence qu'il présentait en exemple. On reviendra ici sur certains points que le jury souhaite mettre en évidence pour permettre aux candidats de mieux se préparer à l'épreuve.

○ *Culture et enjeux littéraires*

Toutes les notions littéraires (mouvements, genres, tonalités...) évoquées par les candidats à l'écrit et à l'oral peuvent être reprises par le jury, qui a été ainsi amené à demander à des candidats de définir par exemple « mythe », « épopée », « merveilleux », « tragique, tragédie », « fantastique », « apologue », « farce », « réalisme » et « naturalisme ». À cette occasion, le jury a pu constater chez certains des flottements sémantiques sur ces notions ou l'absence de réflexion étymologique sur des termes aussi usuels que « quiproquo », « merveilleux » ou « autobiographie ». Les bons candidats ont su proposer des définitions claires de ces notions.

Le jury a pu également vérifier que les œuvres étudiées avec les élèves ou proposées comme lectures cursives étaient bien des lectures de première main, que les références critiques étaient maîtrisées. Une bonne connaissance de l'histoire littéraire a permis aux meilleurs candidats d'éclairer par exemple certains aspects du réalisme et du naturalisme (la théorie de la physiognomonie et son influence sur Balzac, l'influence d'Hippolyte Taine et de Claude Bernard sur Zola).

À l'inverse, le questionnement a fait surgir certains contresens comme celui sur « L'Affiche rouge », présentée comme un éloge de la Résistance, ou des failles culturelles (*Au bonheur des dames* de Flaubert !), la méconnaissance des œuvres picturales emblématiques des différents mouvements littéraires (Courbet par exemple), l'impossibilité pour certains candidats d'évoquer d'autres œuvres en relation avec la séquence proposée. Un dossier envisage l'étude des *Caprices de Marianne* en 4^e mais l'entretien met en lumière une méconnaissance totale de cette pièce que le professeur n'a visiblement pas lue et dont il ne peut nommer aucun personnage. Un candidat ne peut citer d'œuvres écrites par Molière, un autre ayant travaillé sur *Le Voyageur sans bagage* d'Anouilh n'a jamais entendu parler de burlesque. Un professeur confond romantisme et lyrisme quand un autre pense que *Les Châtiments* ont été écrits contre Napoléon 1^{er}.

Mais plus encore qu'à la vérification des connaissances et plus fondamentalement, le jury s'est intéressé à la perception des enjeux du texte littéraire par les candidats. À ce titre, l'absence de sensibilité littéraire a été jugée réductrice pour des candidats qui souhaitent enseigner les Lettres. C'est ainsi que deux écueils majeurs ont été remarqués : le détournement de l'œuvre littéraire à des fins moralisantes et la technicisation excessive. On signalera le cas d'une candidate prenant la liberté d'ôter les passages ironiques d'un texte de Voltaire pour le soumettre à la classe ainsi expurgé ! Et celui d'une autre qui a conduit une séquence entière sur l'amour au théâtre afin de dissuader ses élèves de se laisser aller aux « dangers de la passion » comme Roméo et Juliette, Camille et Perdican, Tristan et Iseult et autres couples emblématiques de la littérature, – et ce dans le cadre de la prévention des dangers de l'excès, travail collaboratif avec une infirmière scolaire ! Une autre candidate, interrogée sur ce qui faisait selon elle l'intérêt de la nouvelle « L'Aveugle » de Guy de Maupassant, œuvre qu'elle disait apprécier, n'a pas su dire un mot sur ce que lui évoquait le sort de l'aveugle – victime expiatoire d'une société cynique et allégorie pathétique de tous les laissés-pour-compte – tant elle était *aveuglée* par le schéma narratif de la nouvelle, le relevé des indices spatio-temporels et la recherche de pronoms. Certains ont réduit l'étude de la poésie à une approche thématique ou formelle (règles de métrique et de versification, formes fixes...), d'autres se sont évertués à « désacraliser le texte littéraire ». Le comble a été atteint lorsqu'une candidate a déclaré n'avoir pas étudié de textes littéraires dans sa séquence car « [elle] ne voulai[t] pas mettre ses élèves en difficulté ».

De manière plus générale, il est regrettable que certaines pratiques pédagogiques instrumentalisent tant les textes que les documents iconographiques : ôter la dimension littéraire ou artistique d'une œuvre – même d'un extrait – pour en faire le simple support à l'apprentissage d'une notion par les élèves n'est pas recevable.

Fort heureusement, le jury a entendu aussi des candidats qui ont su conjuguer réflexion sur le sens et goût pour la littérature. Une candidate brillante a ainsi dégagé « la signification singulière » du réalisme balzacien dans une analyse fine du *Colonel Chabert* où elle a montré que le fantastique le dispute au réalisme et que la volonté d'enterrer « une deuxième fois » le colonel dans une fosse peut symboliser la volonté de la Restauration d'enterrer définitivement l'Empire et Napoléon. Certains candidats, doués d'une présence et d'une autorité de bon aloi, portés par un enthousiasme sincère et une culture solide, ont, par l'acuité de leurs analyses, prouvé que le « plaisir du texte » était encore d'actualité. Le choix d'étudier de grands textes patrimoniaux de la littérature française, la volonté de faire apprendre par cœur certains textes, ont aussi été appréciées par le jury.

Enfin les capacités du candidat à ouvrir un groupement de textes sur des prolongements de lectures personnelles, cursives, à citer des références cinématographiques, à faire appel à l'image ont été valorisées.

○ *Étude de la langue*

Le jury a aussi interrogé les candidats sur les points de langue abordés dans les dossiers et sur ceux qu'ils auraient pu proposer. Ainsi, un candidat qui mentionnait dans son dossier une séance sur les différents discours a été interrogé sur la mise en place de cette leçon. Il lui a été demandé de préciser le déroulé, les pré-requis de l'étude et d'exposer sa propre connaissance des discours direct, indirect et indirect libre.

Si certains candidats confirment en étude de la langue leur excellent niveau en littérature, on regrette que pour d'autres les savoirs grammaticaux fassent souvent défaut et qu'ils ne trouvent leur place dans la séquence que de façon très artificielle. Des exercices très simples ont désarçonné les candidats (transformer un énoncé emphatique, accorder des verbes pronominaux très simples). Une question sur les expansions du nom a donné lieu à de nombreuses confusions. Certains n'ont pas su dire si le conditionnel était désormais considéré comme un temps ou un mode. On signale des imprécisions que ne compense pas toujours une trouvaille poétique comme « l'imparfait à valeur caressante ». La dimension aspectuelle du présent de l'indicatif ne saurait être étudiée en regard d'une lecture analytique portant sur une description au passé, et sa réduction au présent gnomique ou d'habitude se révèle erronée.

Pour de nombreux candidats, l'étude des notions grammaticales se borne aux occurrences rencontrées dans les textes et ils ne savent pas proposer une leçon à partir de l'observation des faits de langue et de la manipulation d'énoncés. Certains semblent ignorer qu'il faut conduire un apprentissage de l'orthographe, ou que la morphologie des temps doit être étudiée. On ne saurait donc trop insister auprès des candidats pour qu'ils consolident leurs connaissances en langue française et qu'ils approfondissent la didactique de la grammaire, de l'orthographe et du lexique.

○ *Questionnement didactique et pédagogique*

Le jury évaluait enfin les démarches des candidats : la logique de leur progression, les dispositifs mis en place et leur pertinence par rapport aux objectifs à atteindre. Les candidats ont été interrogés sur leur pratique, le déroulement concret des cours (l'ordre des activités, le genre de questions posées, les énoncés de consignes, etc.). Mais si certains ont su revenir de manière précise sur ce qu'ils avaient proposé à leur classe, pour d'autres, en dépit de nombreuses questions, le jury ne parvenait que difficilement à percevoir les situations concrètes de cours.

Dans le dossier, les passages vagues ou confus ont ainsi fait l'objet d'un questionnement particulier afin de déterminer la pertinence des choix didactiques. Il a pu être demandé à un candidat : « Vous avez fait réécrire un passage de la *Dame de Pique* de Pouchkine : quel était ce passage ? Pouvez-vous expliquer ce que vous entendez par réécriture et justifier la démarche ? » Cette question a permis de vérifier la connaissance de l'œuvre, voire de l'auteur, mais aussi le statut de l'écrit proposé – travail d'écriture ou simple exercice de langue ? –, ainsi que son intérêt dans l'ensemble d'un projet qui portait sur le fantastique.

Le questionnement du jury a fait surgir un certain nombre de problèmes didactiques, que l'on a pu retrouver également dans le deuxième entretien. Ainsi, des questions ont porté sur les différentes phases de la lecture analytique, dont trop peu de candidats savent ce qu'elle est précisément, alors qu'ils disent la pratiquer quotidiennement avec leurs élèves. Ces questions ont pris appui sur des textes cités par les candidats. Ainsi une candidate, qui restait très vague sur sa démarche et que les enjeux de cet oral inhibait, a réussi à rendre vivante et satisfaisante sa mise en œuvre de la lecture analytique du *Loup et l'agneau* de La Fontaine. Inversement un candidat indiquera que la lecture analytique a consisté, avec ses élèves de 6^e, à étudier la ponctuation et les figures de style dans les textes *Vive la ponctuation* de Rolande Causse, *Topaze* de Marcel Pagnol et *Battre la campagne* de Raymond Queneau.

La pratique de la lecture cursive, quand elle existe – une candidate a reconnu ne jamais exiger de lecture cursive de la part de ses élèves de première parce que « de toute façon, ils ne lisent pas » –, ne va pas non plus sans difficulté : les ouvrages, lus à la maison sans accompagnement, ne sont pas toujours en lien avec le travail effectué et ne font pas suffisamment l'objet d'une exploitation avec les élèves. Dès que l'on pose des questions aux candidats, on s'aperçoit qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas toujours l'œuvre qu'ils ont donné à lire. La lecture cursive continue, en outre, à être évaluée trop souvent par une fiche de lecture ou un questionnaire. Certains candidats, fort heureusement, ont su mettre en place dans leurs classes des moyens pour développer les pratiques de lecture cursive dans l'esprit des instructions officielles. C'est ainsi que pour la restitution de la lecture cursive, un professeur a invité les élèves à s'interroger entre eux, comme dans une émission littéraire, ce qui permet également un travail sur l'oral.

Mais tout travail sur l'oral doit être préparé et faire l'objet d'un apprentissage, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on confie la première lecture d'un texte aux élèves en début de séance ou lorsque l'argumentation, en classe de troisième, donne lieu à des débats improvisés au détour d'une lecture de texte. Les prises de parole ne sont pas encadrées, n'ont pas fait l'objet d'une préparation susceptible d'éviter les écueils et sont propices à des débordements dont on ne saurait rendre les élèves responsables. Quant à la mise en voix qu'évoquent certains candidats à propos du théâtre, elle ne fait l'objet d'aucune définition ni du moindre exemple concret.

Souvent la pratique de l'écriture est négligée et réduite à une évaluation sommative, à une production sollicitant l'imagination, faisant la part belle aux suites de textes ou aux écrits d'imitation. Les travaux d'écriture ne sont pas assez ou sont mal accompagnés : soit les consignes sont insuffisantes et n'aident pas suffisamment les élèves, soit au contraire elles sont trop nombreuses et imposent un cadre trop strict. Les écrits réflexifs sur les œuvres littéraires sont peu représentés. Seule la synthèse a gagné en notoriété et ponctue parfois une séquence, plus rarement une séance. L'écriture intervient trop peu au début du cours pour laisser l'élève exprimer ses impressions ou lui permettre de structurer sa propre pensée. Cette démarche n'est en général que du ressort de l'oral dans une brève phase de mise en commun orchestrée par le professeur.

Globalement l'usage des TICE est peu maîtrisé. Un candidat indique qu'il aurait pu utiliser les TICE pour élaborer un projet de cahier d'écriture avec les élèves mais n'a en fait aucune idée des possibilités offertes par ces nouvelles technologies. Il n'y voit qu'un gain de lisibilité lié à l'emploi du traitement de textes et à l'apport d'un correcteur d'orthographe. Aucune utilisation des dictionnaires numériques gratuits (Lexilogos) pour la recherche des synonymes ou la vérification des conjugaisons (Reverso) n'est envisagée. Le travail du brouillon n'est pas évoqué, la trace des strates d'écriture et l'intérêt de les confronter n'apparaît pas.

En histoire des arts, les candidats ont eu du mal à dépasser la fonction illustrative ou récréative de l'œuvre d'art, et à faire de cette dernière un moteur pour l'écriture ou l'analyse textuelle et un prolongement culturel vivant. Au mieux, les œuvres sont instrumentalisées, au pire elles ne font pas partie de leurs pratiques. Qu'il s'agisse de cinéma ou d'arts plastiques, elles sont étudiées sans créer de sens et parfois même sans être comprises, alors que le recours au cinéma devrait être l'occasion d'aborder les spécificités de ce moyen d'expression et que l'œuvre picturale devrait être un point de confrontation ou d'éclairage du texte.

Enfin, on s'arrêtera sur la notion d'« autonomie » – celle des élèves, qui doit être un des buts de la formation dispensée par l'enseignant – qui semble avoir été souvent mal interprétée, et a pu se traduire en séances de recherches plus ou moins guidées, et pendant des durées un peu trop longues, au CDI ou en salle informatique. Le jury a constaté chez certains candidats une difficulté à envisager une position magistrale et une perception réductrice du rôle du professeur comme une simple « personne ressource ».

Les meilleurs candidats ont proposé des séquences équilibrées : alternance entre séances de littérature et de langue, travaux écrits et oraux, travaux écrits réguliers, pertinence des choix en Histoire des Arts. Surtout, ces candidats avaient une vision claire de ce qu'est une lecture analytique et n'oubliaient pas la phase capitale du ressenti des élèves, de l'émotion face au texte littéraire, dont ils faisaient habilement le point de départ de leur travail.

II. La seconde partie de l'épreuve

1. L'exposé en réponse à la question posée

La majorité des candidats présentent, à partir de la question qui leur a été posée, un exposé honorable étant donné le peu de temps qu'ils ont eu pour le préparer. Beaucoup d'entre eux sont parvenus à mettre en place les grandes lignes d'une séquence, avec des propositions de textes et de travaux acceptables, voire assez pertinents dans certains cas.

Les principales difficultés observées au cours de cette première partie de la seconde épreuve ont tenu aux points suivants :

- une méconnaissance des programmes du niveau sur lequel portait la question, qui a empêché de faire des propositions adéquates ;
- une approche vague des finalités de l'enseignement de telle ou telle notion, tel ou tel genre etc., et une difficulté à adapter les objectifs au niveau concerné ;
- des connaissances littéraires et culturelles trop vagues, voire inexistantes, ce qui invalide toute tentative de projet sérieux ;
- des lacunes souvent lourdes en langue ;
- des difficultés à présenter un propos un peu structuré et clair.

2. Le deuxième entretien

Au cours de ce deuxième entretien, le jury a pu également être amené à s'assurer des connaissances des candidats sur les mouvements littéraires, les genres ou les œuvres les plus connues de la littérature ainsi que sur le vocabulaire de l'analyse littéraire et quelques notions de grammaire (point de vue, paroles rapportées, valeur des temps...). Il a constaté que trop de candidats présentaient des lacunes préoccupantes en histoire littéraire et, plus généralement, sur le plan culturel. Que penser des candidats qui hésitent sur le siècle d'appartenance d'auteurs comme Rimbaud ou Baudelaire ? De ceux qui ne savent pas vraiment si Molière et La Fontaine étaient des contemporains ? De ceux qui disent n'avoir jamais lu *Phèdre* ou *Madame Bovary* sous prétexte qu'ils enseignent au collège et non au lycée ? De ceux qui hésitent longuement avant de citer un auteur engagé ou ne se souviennent pas de poètes évoquant la guerre ? De ceux qui ne parviennent pas à indiquer quelques caractéristiques, même simples, du classicisme ou du réalisme ? Ou, encore, de ceux qui, pour formaliser les différences entre la comédie et la tragédie, ne peuvent que dire que l'une finit bien et l'autre finit mal ? Plus généralement, le jury attend que le professeur de français fasse preuve d'une culture personnelle, qu'il ait le goût de lire et nourrisse son enseignement de ses découvertes. Or, de nombreux candidats qu'on interroge sur leurs lectures personnelles restent muets. Si l'argument de la préparation au concours était parfois opposé, il a paru souvent dommage que des phrases convenues sur le métier d'enseignant prennent le pas sur l'évocation d'un réel engouement pour la lecture, l'écriture, les différentes expressions artistiques, et la volonté de transmettre ce goût.

En ce qui concerne la lecture des élèves, on soulignera aussi une contradiction récurrente entre un discours qui insiste sur le plaisir de l'élève, et des approches formelles et scolaires

(grilles, schémas narratifs, questionnaires de lecture) qui ne font guère place au sens, à l'émotion et au plaisir. Plus fondamentalement, si le professeur n'a pas lui-même de goût et d'intérêt pour la lecture et les pratiques artistiques, il paraît difficile de le susciter chez les élèves.

Heureusement, beaucoup de candidats ont manifesté des connaissances convenables voire, pour les meilleures prestations, d'un bon niveau. On a remarqué que, le plus souvent, les savoirs des candidats étaient un peu figés et stéréotypés mais cela a été souvent compensé par des remarques qui ont montré que le ou la candidate avait la capacité d'approfondir sa culture et de nuancer son approche trop convenue de l'histoire littéraire.

En outre, plusieurs candidats, présentant des parcours de carrière atypiques, ont su tirer parti de leurs expériences professionnelles passées pour concevoir des projets innovants, ouvrant par exemple sur le monde de l'art, de l'interculturalité ou du spectacle. Loin alors de présenter un handicap, ces différentes orientations universitaires ou professionnelles ont pu valoriser leur présentation et donner à voir leur capacité à transférer avec pertinence leurs compétences dans des situations d'enseignement.

Les entretiens les plus convaincants ont été ceux qui ont permis de déceler chez les candidats une ouverture d'esprit, une curiosité intellectuelle, un sens du dialogue, une vivacité d'esprit qui ont paru au jury des qualités primordiales pour un enseignant. Ces qualités ont permis de compenser des savoirs un peu lacunaires ou convenus et une approche didactique encore pauvre, car elles ont paru à même de permettre aux candidats, dans le futur, de justement amender ces aspects.

L'épreuve orale a également permis à certains candidats de témoigner de leur aptitude à mener des projets enrichissants avec les élèves dans le respect des programmes, à s'exprimer avec clarté, à donner toute sa place à la littérature dans les classes et à s'interroger sur leurs pratiques. De très bonnes prestations ont été appréciées pour avoir justement répondu aux attentes du jury et laissé entrevoir de réelles qualités de professeur.

*

* *

Ce concours doit être considéré par les candidats comme une heureuse occasion qui leur est offerte de faire reconnaître leur expérience professionnelle en vue d'enseigner ultérieurement dans des classes de collège et de lycée. Cela suppose de la mettre en valeur en faisant état de connaissances et de compétences essentielles pour l'exercice du métier de professeur. À cet égard, on attend des candidats qu'ils sachent concevoir et mettre en œuvre un véritable projet pédagogique et didactique. Un professeur prévoit et organise des parcours d'enseignement centrés sur des objectifs vers lesquels il conduit ses classes par paliers successifs, à l'aide d'activités et de modalités d'enseignement appropriées. Parce qu'ils ont conçu eux-mêmes ces parcours, les candidats que le jury peut légitimement distinguer sont en mesure de les évaluer pour les adapter ensuite à d'autres élèves et les rendre ainsi plus profitables. Ce travail de conception suppose d'abord des connaissances maîtrisées dans la discipline français-lettres, aussi bien en littérature qu'en langue française, mais aussi une réflexion sur les différents domaines de la didactique du français et une connaissance précise des programmes. Si tous les aspects de ces programmes ne peuvent être également traités voire dominés, il importe au moins que les candidats témoignent de la curiosité d'esprit et de l'ouverture culturelle qu'ils sont censés susciter chez leurs élèves. Les prochains candidats aux épreuves du concours réservé doivent donc comprendre que les différents moments du concours ne visent pas à valider, chez de futurs professeurs, la simple conformité de leurs pratiques et de leurs propos à des attentes purement scolaires mais, plus fondamentalement, leur capacité à exercer une profession qui vise le développement et l'épanouissement des élèves.

Exemple de questions posées dans la deuxième partie de l'épreuve :

1. Comment envisageriez-vous l'étude de la poésie engagée en 3^e ?
2. Quelles démarches précises pourriez-vous mettre en œuvre pour accompagner la lecture cursive des élèves au collège ?
3. Comment concevez-vous l'articulation entre l'étude de la langue et l'étude des textes littéraires au collège ?
4. Comment concevez-vous l'articulation entre la lecture analytique et le travail d'écriture au lycée ?
5. Comment élaboreriez-vous une séquence consacrée au roman réaliste en classe de seconde en y intégrant le programme d'enseignement de l'Histoire des Arts ?
6. En vous basant sur votre expérience et dans le respect des programmes, expliquez comment vous articulez l'étude de l'œuvre intégrale et la pratique de l'écriture au collège.
7. Votre dossier relate un projet mené en Accompagnement Personnalisé en seconde. Comment envisageriez-vous, dans le cadre de cet Accompagnement Personnalisé, d'articuler le cours de français avec les exigences pluridisciplinaires propres à ce dispositif ?
8. En quoi l'image peut-elle être un tremplin à la lecture et à l'écriture ? Appuyez-vous sur des exemples précis.
9. Pourriez-vous préciser les enjeux littéraires et humanistes de votre séquence sur la farce et préciser la place de l'étude du théâtre en classe de 5^e ?
10. Quels sont les enjeux et les objectifs de la lecture analytique au collège ?
11. Quel travail sur la langue pouvez-vous intégrer à votre séquence sur la nouvelle réaliste ? Exposez-les raisons de votre choix.
12. Dans le cadre d'une séquence en classe de 6^e, comment feriez-vous découvrir à vos élèves la spécificité du texte poétique ?
13. Comment envisagez-vous l'usage des TICE et/ou du numérique dans une séquence sur les textes de l'Antiquité en 6^e ?
14. Quelle place accordez-vous aux différents types d'écrits en classe de 3^e ?
15. A partir de votre expérience personnelle en collège, vous direz quelle est la place de l'oral dans l'enseignement du français et quelles pratiques vous pouvez mettre en place. Vous vous appuyerez sur des exemples précis.
16. En vous appuyant sur des exemples précis et en lien avec les programmes, comment envisageriez-vous l'approche de la perspective particulière « quête du sens » dans l'étude de la poésie en première ?
17. En vous appuyant sur des exemples précis, comment envisageriez-vous l'enseignement de l'orthographe en classe de 6^e ?
18. En vous appuyant sur des exemples précis, expliquez quelle part prend l'évaluation dans l'apprentissage des élèves.
19. En vous appuyant sur des exemples précis, comment envisagez-vous d'articuler la préparation des élèves à la nouvelle épreuve de français du DNB et la mise en œuvre des programmes ?
20. Quelles sont vos pistes de réflexion lorsque vous envisagez une séquence sur les textes fondateurs en 6^e ?