



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : Réservé du CAPES CAER-PC INTERNE

Section : Lettres modernes

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Anne VIBERT
Inspectrice générale de l'éducation nationale

Session 2014

CONCOURS ET CAER RÉSERVÉ DE LETTRES MODERNES

La session 2014 des concours réservé est la deuxième 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. On trouvera en annexe de ce rapport le texte officiel définissant les épreuves d'admissibilité et d'admission.

Il y avait 175 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 cette année encore très sélectif puisque les candidats admis ont obtenu une note entre 13 et 20 sur 20 à l'oral. En revanche, tous les postes du concours réservé n'ont pu être pourvus : presque deux fois moins de dossiers ont été déposés pour cette session que pour la précédente et sur les 438 dossiers déposés, seuls 175 candidats remplissaient les conditions d'éligibilité au concours réservé. Le nombre d'admissibles s'est révélé inférieur au nombre de postes.

Nous ne pouvons donc qu'encourager les candidats au CAER qui n'ont pu être admis en raison du nombre restreint de postes à se représenter à la session 2015, mais également les candidats non admis au concours réservé à mieux anticiper la préparation et la rédaction du dossier de RAEP et à poursuivre leur préparation à l'épreuve orale afin de saisir toutes les chances de réussir ce concours très ouvert qui doit permettre aux enseignants contractuels de valoriser leur expérience et leurs compétences.

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

	Concours réservé	CAER réservé
Nombre de postes	175	50
Nombre d'inscrits	438	369
Nombre de candidats non éliminés	175	229
Nombre d'admissibles	153	130
Nombre de candidats non éliminés	144	129
Nombre d'admis	97	50
Barre d'admission	8 / 20	13 / 20
Moyenne des candidats non éliminés	9,08	11,29
Moyenne des candidats admis	10,93	15,08



Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche

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

Le ministre de l'Éducation nationale

- Vu l'arrêté du 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture de concours réservés de recrutement de professeurs certifiés stagiaires exerçant dans les disciplines d'enseignement général,
- Vu l'arrêté du 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture de concours réservés pour l'accès aux échelles de rémunération des professeurs certifiés des établissements d'enseignement privés sous contrat,
- Vu l'arrêté du 29 octobre 2013 désignant les présidents des jurys des concours réservés de recrutement de professeurs certifiés exerçant dans les disciplines d'enseignement général et des concours réservés pour l'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés des établissements d'enseignement privés sous contrat correspondants ouverts au titre de la session 2014,
- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours réservé de recrutement de professeurs certifiés et du concours réservé pour l'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés exerçant dans les disciplines d'enseignement général, section LETTRES MODERNES est constitué comme suit pour la session 2014 :

Présidente

Mme Anne VIBERT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Magali BRUNEL VENTURA
Professeur agrégé

Académie de NICE

Vice-Président

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

Académie de BORDEAUX

Secrétaire Général

M. Sébastien HEBERT
Professeur agrégé

Académie de LILLE

Membres du jury

Mme Catherine BALDOUS
Professeur agrégé

Académie de LILLE

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

Académie de la MARTINIQUE

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT
Professeur agrégé

Académie de NICE

M. Richard BOSSIS
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Mme Véronique CAILLE
Professeur certifié

Académie de LILLE

M. Fabrice CARNET
Professeur certifié

Académie de LYON

M. Hervé CERF Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Laurence CORNEMILLOT Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Catherine DAUMAS Inspecteur d'académie /inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
Mme Annette DESCHAMPS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Pascal DUCHENE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Patricia FAUQUEMBERGUE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Gwenn-Aëlle GEFROY Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Sylvain GONZALEZ Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Carole GUERIN-CALLEBOUT Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Damien LENOIR Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Hélène LENTIEUL Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Sara LOPEZ Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Olivier MARKWITZ Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Martine NOLOT Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Laurence POLOWCZAK Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Elisabeth SEYS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

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

Paris, le 12 novembre 2013

Pour la ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le directeur de l'enseignement

Patrick LASSERE

Rapport présenté par Anne Revert

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

DOSSIER DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Depuis la session 2012 pour le CAPES et le CAER internes et depuis la session 2013 pour le concours réservé, l'épreuve d'admissibilité consiste en un dossier de RAEP. Nous invitons donc les futurs candidats à la session 2015 à relire avec attention les trois rapports précédents qui précisent les attentes du jury, redéfinissent les contenus du dossier et donnent des conseils indispensables à tout candidat, notamment sur la première partie de l'épreuve – la présentation du parcours professionnel en deux pages –, mais aussi sur les éléments les plus problématiques de la partie consacrée à l'analyse d'une réalisation pédagogique. Le présent rapport a moins pour objectif de soumettre des exemples d'erreurs et de maladroites à éviter que de proposer des analyses pertinentes et réussies afin d'offrir des exemples concrets du type de réflexion attendu et permettre aux candidats d'avoir une plus juste image des enjeux et des attentes de ce concours. De larges extraits ont été puisés dans l'éventail des propositions d'expériences pédagogiques de deuxième partie, issus des dossiers évalués par l'ensemble du jury lors de la session 2014 que je remercie pour son aide précieuse dans l'élaboration de ce rapport.

Pour la première partie du dossier de RAEP, le jury souhaite rappeler qu'il est important de faire apparaître lisiblement les niveaux d'enseignement dans lesquels le candidat a exercé, mais également les années scolaires concernées par ces expériences. Le jury s'efforce en effet de proposer, dans la mesure du possible, une question d'oral en lien avec les niveaux dont l'enseignant a eu la charge. Mais nous rappelons que tout candidat au concours réservé de lettres est susceptible, en cas de réussite, d'enseigner à tous les niveaux du secondaire, et doit donc être capable de traiter à l'oral des questions concernant aussi bien le collège que le lycée.

Nous rappelons également que les propositions les plus pertinentes sont celles qui émanent d'expérimentations, de tâtonnements, de remédiations, affichant la posture d'enseignants en recherche, en réflexion sur leurs propres pratiques et en constante évolution. Ces candidats, à l'oral, ont d'ailleurs obtenu d'excellentes notes, face à un jury heureux d'avoir, face à lui, des enseignants ambitieux, investis et portés par le goût de leur discipline.

1. Choisir une expérience ordinaire de classe

Le jury souhaite rappeler qu'il ne s'agit pas ici de retenir le moment particulièrement exceptionnel d'une année d'enseignement mais de décrire et analyser, avec recul et distance critique, une expérience ordinaire de classe qui permettra de vérifier que le professeur sait conduire son enseignement avec rigueur, dans le souci constant des apprentissages des élèves et des programmes mais aussi dans le respect de sa personnalité et des goûts personnels qui

portent son enseignement. Ainsi, certains candidats proposent dans leur dossier un projet autour de la rencontre avec un écrivain, les annexes proposant des photos de la séance de dédicace par exemple. Il s'agit là d'un projet porteur, tout à fait louable, mais ne permettant pas au jury de mesurer les connaissances et compétences de ces enseignants de lettres.

Plusieurs pistes de réflexion sont possibles dans un dossier : la trace écrite, l'oral, les modalités de l'évaluation, la décomposition des tâches en vue d'un travail d'écriture, les enjeux de l'analyse de l'image (qui n'est pas qu'illustrative comme trop de dossiers ou de prestations orales le laissent à penser), la place du sujet-lecteur, de l'histoire des arts, ou encore la place de la langue dans notre enseignement.

2. Envisager un transfert des compétences dans le secondaire

Il est capital pour les candidats n'ayant pas d'expérience dans le secondaire, ni même dans la discipline du concours, de tisser des liens, de lancer des hypothèses, d'envisager une continuité entre leur expérience spécifique et les exigences des programmes de français du collège et du lycée général et technologique. Une candidate enseignant à l'université en FLE propose une séquence incluse dans un module de civilisation « Histoire culturelle de la France ». Cette séquence a pour thématique « le rôle de Guillaume le Conquérant dans la conquête de l'Angleterre et sa représentation sur la tapisserie de Bayeux ». Le lien avec le programme de 5^e a été habilement proposé dans le dossier, mais il serait bienvenu de l'approfondir davantage autrement que par l'entrée de l'objet d'étude au programme.

En revanche, un candidat enseignant en CAP a choisi de proposer un projet autour de l'écriture du paragraphe argumentatif en s'appuyant sur des textes littéraires, donnant ainsi matière au jury de pouvoir interroger à l'oral le candidat sur le transfert possible de l'étude de ces textes à différents niveaux du collège.

Une candidate enseignant en 6^e décrit une activité menée avec une dizaine d'élèves en difficulté, sur un semestre, dans le cadre d'un dispositif spécifique décroché des séances de cours, dans lequel elle intervient en co-animation avec un enseignant de SEGPA issu du premier degré. Un protocole ou un scénario permet de créer un univers de référence, de l'animer en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage. Si le dispositif est intéressant, c'est bien l'analyse de l'enseignante qui est évaluée, non le dispositif. C'est la conception et la réalisation de son enseignement auprès des élèves que nous souhaitons comprendre. Non seulement la candidate ne dit pas en quoi les apprentissages mis en place lors de ces séances peuvent ou pourraient être réinvestis en classe de 6^e mais encore elle formule des regrets en affirmant qu'aucun transfert n'est possible. Travailler en petits groupes est pourtant une bonne occasion de pouvoir expérimenter des techniques d'apprentissage sur la langue, l'oral ou encore l'autonomie des élèves.

En conclusion, l'objectif pour le jury est de comprendre, à partir de l'expérience décrite et analysée dans le dossier, comment l'enseignant conçoit et conduit ses cours. L'expérience décrite doit, sur ces points-là, être explicite, au sens étymologique : elle doit déplier, révéler,

dévoiler les choix de l'enseignant, sa capacité à problématiser et à décomposer des tâches en vue d'un objectif précis, sa capacité d'analyse, d'auto-réflexivité outillée. On évitera les formulations laconiques du type « les élèves travaillent sur telle notion ». Ce qui intéresse le jury, c'est de comprendre comment ils travaillent et dans quel objectif. Qu'est-ce qu'un « cours classique » ? « une évaluation classique » ? « une séance de langue en bonne et due forme » ? « une petite évaluation ? » « une petite lettre » ? Ces expressions restent trop allusives et ne permettent pas au jury de se représenter les réalisations pédagogiques ainsi évoquées.

3. Choisir des supports d'étude pertinents

Certaines lectures au programme, largement représentées dans les manuels, reviennent dans les dossiers de manière récurrente et témoignent du peu de recherche personnelle des candidats pour renouveler les textes proposés aux élèves. Le jury apprécie que la séquence présentée témoigne de recherches et de connaissances actualisées. Les ouvrages de didactique, références bibliographiques et autres supports théoriques en lien avec le projet soumis dans le dossier sont les bienvenus pour constituer un point de réflexion ou nourrir le choix d'une problématique.

4. Affiner sa problématique d'étude

Beaucoup de candidats choisissent leur corpus d'étude en puisant (au sein de la liste des noms d'auteurs au programme) les titres qu'ils connaissent, ou bien les textes patrimoniaux, ou encore ceux qui figurent dans le manuel des élèves, avant même de réfléchir à une problématique, juxtaposant ainsi les supports sans réflexion préalable. Ainsi, un dossier proposant de travailler sur le genre épistolaire en 4^e soumet d'emblée ces supports dans l'ordre suivant, reproduits ainsi dans le dossier : Mme de Sévigné, « la mort de Vatel » Montesquieu, lettre XCIX, sur les caprices de la mode, Zola « J'accuse » et Georges Sand, lettre à Alfred de Musset, accompagné d'un tableau de Vermeer, « la femme en bleu lisant une lettre ». Cependant, aucune problématique ne permet de justifier le choix de ces textes plutôt que d'autres. Pourquoi ce tableau de Vermeer plutôt qu'un autre ? Le thème de la lettre ne suffit pas à le justifier. L'œuvre artistique doit tisser des liens avec le texte étudié en amont ou en aval, prolonger, élargir, ou faire écho et non pas juxtaposer un document iconographique pour répondre au seul impératif d'étudier une image fixe sur le thème de la lettre.

Un objet d'étude n'est pas une problématique. « En quoi *l'Avare* est-elle une comédie ? » n'est pas une problématique suffisante pour faire le choix d'extraits précis ; « en quoi ces textes sont-ils des fabliaux ? » non plus ni même « Quelles sont les fonctions de la lettre ? ». Une problématique a la fonction de resserrer les choix possibles, elle est indissociablement articulée au choix du corpus. Les textes choisis en regard de cette problématique ne devraient pas être interchangeable ; la lettre sur les caprices de la mode tirée des *Lettres persanes* ne

doit pas pouvoir être remplacée si facilement par n'importe quelle autre lettre persane par exemple. C'est bien dans ce choix d'une problématique que le regard expert de l'enseignant doit s'affirmer.

Voici l'extrait du dossier d'un candidat qui a savamment démontré comment il a élaboré sa problématique et fait du choix des œuvres l'aboutissement de sa démarche :

« Je ne suis pas parti des entrées du programme de lecture (formes de récit aux XX^e et XXI^e siècle) mais des compétences à acquérir, de lecture et d'écriture, définies par ces programmes (travaux d'écriture narrative d'un récit complexe présentant une utilisation complexe de la chronologie) ainsi que par le socle (en lecture comme en écriture, utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés). Une problématique simple a été retenue : comment l'étude de la chronologie d'un récit complexe donne-t-elle des clefs essentielles pour le comprendre ? Cette première étape, didactique, ayant livré les objectifs, il était alors possible d'y ajouter une problématique littéraire ». Le choix de l'œuvre est ensuite justifié : « Pour atteindre ces objectifs, il convenait d'abord de choisir un support adéquat. J'ai opté pour une nouvelle de Dino Buzzati, *Les Souris*, qui raconte l'invasion progressive d'une maison par des souris. Cette nouvelle présente à mes yeux plusieurs avantages. Elle est en adéquation avec les programmes, livrant un regard sur le monde contemporain, en l'occurrence la montée du fascisme italien. Elle est également en adéquation avec mes objectifs, contenant un récit enchâssé composé de plusieurs analepses. Qu'elle s'inscrive dans le genre fantastique, privilégié en quatrième, ne me semblait pas une mauvaise chose, sa position en début d'année permettant quelques rappels ».

Un dossier travaillant sur le roman de Delphine de Vigan, *No et Moi*, en classe de 3^e explicite ainsi à la fois le choix du roman et de sa problématique d'étude de manière particulièrement pertinente :

« L'œuvre entre bien dans cette généalogie du genre romanesque puisqu'il s'agit d'une sorte de roman d'apprentissage. En effet, l'héroïne est confrontée à des épreuves qui vont lui permettre de se forger une certaine conception de la vie. L'étude de cette œuvre est également l'occasion de faire connaître aux élèves un auteur contemporain à la notoriété croissante. D'autre part, ce roman aborde les thèmes du don de soi, de la générosité, de la capacité de chacun à se battre pour autrui mais aussi à reconnaître ses limites. Des questions se posent alors : savons-nous écouter, regarder, apprivoiser l'autre ? Sommes-nous ouverts au monde qui nous entoure ? De plus cette histoire à l'écriture simple, touche par sa sincérité puisqu'elle est racontée du point de vue de Lou, le personnage principal, qui a treize ans mais qui, comme No, est à la dérive...cette héroïne surdouée nous transmet donc, par son regard, sa voix, ses révoltes, une réflexion sur le monde et la réalité qui peut m'amener à engager une discussion socioculturelle avec les élèves et leur permettre de développer une sensibilité face aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire. Au vu de ces considérations, j'ai intitulé la problématique du parcours : « la précocité de Lou : clé ou obstacle pour comprendre la société ? ».

Ainsi, les choix sont justifiés, les questions soulevées, les enjeux posés et la problématique aboutie.

5. A propos de la séance inaugurale...

Bon nombre de séances inaugurales se déroulent au CDI, autour de recherches incitant les élèves, par des consignes bien trop vastes et ambitieuses, à définir la notion, le mouvement littéraire abordé lors de la séquence à venir. Comment et pourquoi demander à des élèves de définir, par des recherches, le style d'écriture de Baudelaire, de définir la modernité en poésie ou encore le mouvement réaliste ou classique, surtout s'il s'agit là de l'un des objectifs de la séquence !

Voici, par ailleurs, une proposition tout à fait intéressante extraite du dossier d'une candidate ayant travaillé sur le fabliau en classe de 5^e :

« La première séance avait pour objectif la représentation de l'époque médiévale. Avec le professeur d'histoire-géographie et moi-même, les élèves ont visité un monument représentatif de cette société, la cathédrale d'Amiens. L'objectif était qu'ils prennent conscience de l'importance de la religion au Moyen-âge. En face de la cathédrale se trouvait l'atelier de Claude Barre, atelier qui restaure les vitraux de la cathédrale et des églises. Les élèves ont ainsi pu découvrir, dans des caves du XIII^e siècle, des mini-vitraux sous forme de médaillon, des scènes représentant différents métiers et fonctions de l'époque : le paysan, le boucher, le clerc, un autre représentant une scène de la vie paysanne en hiver avec des animaux domestiques en liberté, ce qui a suscité leur curiosité. Ils ont alors décrit, par une activité en binômes, des enluminures représentant des paysans, labourant la terre au moyen d'un araire tiré par des bœufs. L'animateur a projeté quelques enluminures avec un encadrement textuel total et j'ai demandé aux élèves de relever la phrase qui illustrait l'image, puis nous avons complété l'étude par le choix des angles de vue, des couleurs et de la lumière selon les programmes préconisés en 6^e à la page 8. Ce premier jet de travail sera développé dans le second volet de cette séquence ».

Si les enseignants n'ont pas tous à proximité un patrimoine historique permettant ces activités, ni les moyens d'organiser ces sorties, le choix des TUIC¹ (pour la vidéo-projection), un travail précis, circonscrit et critérié, une étude menée en transdisciplinarité avec l'histoire-géographie ou le professeur-documentaliste peuvent alors trouver une place toute légitime.

Cette autre candidate, qui souhaite travailler la poésie engagée en classe de 3^e, choisit de regrouper des poèmes utilisant des moyens de diffusion particulièrement efficaces (la clandestinité, la radio, la chanson) pour faire de la littérature une arme en temps de guerre. Cette excellente problématique littéraire s'accompagne d'une séance inaugurale au musée de la Résistance en Argoat à Saint-Connan, organisée en collaboration avec les collègues d'histoire-géographie du collège :

« La place de la séquence dans l'année permet de faire le lien avec le programme d'histoire-géographie qui traite de cette période et introduit notre séquence de français. Cette transdisciplinarité est indispensable à l'élève afin d'interroger la portée humaine d'une création artistique (les textes choisis) dans un contexte politique particulier (comme le préconise le socle). Ce lien est utile dans la construction du sens pour les élèves. Cette séance a pour objectif de faire connaître aux troisièmes des exemples d'actions menées par des figures locales de la Résistance et de leur faire prendre conscience de ce que pouvait être la vie dans le maquis. Cette séance veut aussi permettre de revenir sur les conditions dans lesquelles les œuvres littéraires qu'ils seront amenés à étudier étaient diffusées. Comme support de séance, il s'agissait d'exploiter le livret des

¹ Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication.

élèves que nous avons préparé et qu'ils devaient remplir au fil de la séance. A la fin, il a été demandé aux élèves de trouver deux raisons pour lesquelles ils pourraient devenir résistants et prendre le maquis. Nous retenons de l'échange oral qui s'en suivit les motifs suivants : par volonté de vaincre l'ennemi, par solidarité, pour la liberté ».

Nous ne pouvons que valoriser cette démarche de l'enseignante allant vers l'histoire et la littérature incarnées, cherchant à ce que les élèves s'investissent émotionnellement, trouvant alors du sens à l'étude proposée.

6. L'utilisation des TUIC

La plupart des dossiers qui évoquent l'utilisation des TUIC décrivent et analysent des séances de recherches sur ordinateur. Après une première séquence sur un groupement de textes issus de la comédie classique, puis une œuvre intégrale consacrée à la tragédie classique en seconde, la candidate propose à ses élèves de réécrire le passage comique du monologue d'Harpagon dans l'*Avare* (IV, 7), étudié en séquence 1 dans le registre tragique, en réinvestissant les procédés travaillés en séquence 2 :

« Le texte sera dactylographié. Ils doivent être capables d'utiliser Word et de proposer une mise en page avec marges, en-tête et pied de page, d'ajouter des didascalies en majuscules et caractères gras pour le nom des personnages et en italiques entre parenthèses pour les autres didascalies, d'utiliser efficacement le correcteur d'orthographe et d'insérer des notes et définitions en bas de page. Pour cette dernière étape, les élèves vérifient que quelques mots employés dans leur texte appartiennent bien au lexique usité au XVII^e siècle et ils en donnent une définition grâce au site internet *Lexilogos* qui propose un grand nombre de dictionnaires français et notamment le *Dictionnaire de l'Académie française* dans sa première version datant de 1694. Cette activité peut les faire réfléchir à l'évolution des mots et de leurs emplois ».

Les critères sont précis, s'appuyant sur les programmes officiels, les outils sont choisis avec pertinence, permettant un travail sur le lexique. L'utilisation des TUIC est dans ce cas un moyen de construire du sens et des apprentissages et non une simple activité de mise en page.

7. L'importance cruciale des annexes

Certains dossiers ne comportent toujours pas ou peu d'annexes, en dépit des commentaires des trois rapports de jury sur leur rôle essentiel et éclairant. Il est inconcevable d'envisager un dossier portant sur l'écriture sans annexe proposant une ou plusieurs copies d'élèves, par exemple pour mesurer l'évolution du brouillon au texte final, mais également pour observer la pertinence des remarques et annotations du professeur en lien avec les consignes données aux élèves.

8. Les modalités d'évaluation

Le jury est sensible aux dossiers qui portent une vraie réflexion sur les différentes modalités de l'évaluation.

Une candidate s'interroge sur l'auto-évaluation :

« Seules les erreurs pouvant être abordées à leur niveau sont identifiées, je corrige moi-même les autres. Pour cela j'ai mis en place un code leur permettant de comprendre la nature de leur faute (cf annexe 2). Ainsi, la correction est individualisée et les étudiants sont acteurs de leurs apprentissages. Ce type de correction prend du temps mais me paraît extrêmement important pour eux car ils y trouvent une place active ».

De façon plus poussée, une candidate propose en annexe un travail d'élève dont la consigne était : « Vous êtes maquisard et vous décidez d'écrire un texte poétique pour inciter à la lutte ». Une grille de critères de réussite est donnée aux élèves pour guider leur travail. Un commentaire sur ce que l'élève a réussi accompagne la copie en annexe. L'enseignante propose des séances de remédiation individualisées, avec des consignes données à chaque élève, soit trois ou quatre consignes à chacun, de recherches dans le dictionnaire, de reformulations, d'ajouts à partir d'une liste d'éléments proposés. Les élèves retravaillent leur premier jet pendant une heure mais guidés par des questions qui leur sont propres.

Voici enfin une excellente proposition de travail d'écriture à la suite de la lecture analytique de la scène d'exposition d'*Iphigénie* de Racine en classe de seconde :

« La séance qui suit l'étude de la scène d'exposition consiste en un travail en binôme : tous les élèves doivent rédiger la lettre qu'Agamemnon envoie à son épouse Clytemnestre pour la convaincre de ne pas le rejoindre avec leur fille Iphigénie. Ce travail guidé en classe permet de réinvestir les caractéristiques de la lettre déjà abordées au collège et revues dans la première séquence en initiation à l'écriture d'invention. C'est aussi l'opportunité de mieux cerner les acquis concernant la notion d'argument, initiée en troisième. Les élèves doivent en effet retrouver les arguments présents dans la tirade du roi, analysée au préalable à la maison et reprise en classe au début de la séance, et surtout les réinvestir dans leur écrit, puis en imaginer d'autres. »

La notion didactique de « réinvestissement des acquis » est ici parfaitement illustrée, tissant les apprentissages d'un niveau à l'autre, d'une séquence à l'autre, redonnant ainsi toute sa cohérence au continuum des programmes. La candidate poursuit avec une expérimentation tout à fait pertinente d'une modalité d'évaluation :

« Le travail de chaque binôme est ensuite évalué successivement et de manière participative par deux autres binômes selon des critères et une grille de notation en facteur commun. J'ajoute ensuite ma correction à la moyenne des deux notes obtenues pour aboutir à une note finale sur vingt points. Cette évaluation a pour objectif d'éveiller leur esprit critique sur ce que font les autres et sur ce qu'ils font eux-mêmes, de les responsabiliser et les inciter à s'investir, tout en me permettant d'observer leurs acquisitions et leur comportement vis-à-vis de leurs camarades ».

9. Prendre plaisir et transmettre ce plaisir

Faire naître le plaisir de la lecture, donner le goût de la littérature, faire le choix d'une démarche inductive à l'écoute des élèves sont des priorités pour les candidats, à juste titre, et ces impératifs sont récurrents dans les dossiers. Cependant peu de candidats proposent et réfléchissent à des séances permettant en profondeur de contribuer à la construction du sens

par les élèves. Une fois les impressions des élèves recueillies, celles-ci sont rarement traitées dans une démarche progressive d'appropriation du sens, les élèves restant souvent rivés aux choix du professeur, autour d'axes prédéfinis, voire d'un cours magistral et/ou d'une lecture techniciste aride.

Nous espérons que les conseils et les exemples proposés permettront aux candidats de la session 2015 de mieux réfléchir non seulement à la réalisation de leur dossier de RAEP mais également et surtout à l'élaboration de leurs séquences d'enseignement et aux finalités de l'enseignement du français.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

ENTRETIEN AVEC LE JURY

Nous répétons dans ce rapport que la première partie de l'oral ne doit pas reprendre de manière chronologique le RAEP. Ce temps d'exposé doit avoir été préparé en amont de l'épreuve et ne devrait donc pas connaître de difficulté de gestion du temps. Un exposé trop bref ou trop long par rapport au temps imparti amène à douter de la capacité de l'enseignant à gérer, au sein d'une classe, le temps d'une séance de cours. Trop de lenteur dans l'élocution nuit au dynamisme de l'exposé ; trop de précipitation, à sa clarté.

Voici deux exemples de questions posées pour la seconde partie de l'épreuve orale, exemples qui viennent s'ajouter à ceux déjà évoqués dans le rapport précédent.

- « Vous évoquez, dans votre dossier sur la nouvelle en classe de 4^e, la différenciation pédagogique. Pourriez-vous, en vous appuyant sur des séquences précises, relater quelques situations d'apprentissage mises en place au collège afin de prendre en compte cette différenciation ? »
- « Vous évoquez, dans votre dossier, le difficile passage à l'écrit pour certains de nos élèves. Quelles stratégies pourriez-vous proposer à des élèves de collège pour s'investir dans cet acte d'écriture et pour améliorer cette compétence ? Vous vous appuyerez sur des exemples précis tant pour la recherche de motivation que pour l'amélioration des écrits. »

Les questions se fondent sur l'expérience du candidat, à partir d'un point que le dossier aborde mais que le jury souhaiterait voir développer par le candidat à l'oral, sur un autre niveau d'enseignement et sur un autre point du programme que celui abordé dans le RAEP. Il impose de s'appuyer sur des exemples précis, vise à vérifier les connaissances institutionnelles et scientifiques du candidat, sa culture, sa capacité à analyser un sujet, à le traiter de manière claire et synthétique dans un projet didactique cohérent.

Voici maintenant une série de questions auxquelles le jury est susceptible de s'intéresser au cours de l'entretien. L'épreuve orale doit permettre de leur donner une réponse.

1. Comment les élèves travaillent-ils en classe ?

Le dossier d'une candidate évoque l'étude du roman *Aziyadé* de Pierre Loti, « roman d'amour et vision fantasmée de l'Orient », en classe de 1^{re} STG, par ailleurs guidée par une problématique pertinente, à savoir « Dans quelle mesure ce roman traduit-il une quête insatisfaite de l'identité ? ». Nous reproduisons ici l'extrait du dossier d'écrit concernant l'intégralité de la séance 3, dans laquelle l'enseignante se propose d'étudier un passage du roman en lecture analytique, afin de travailler sur la figure de l'orientale, entre tradition et transgression sous l'angle de la problématique suivante : « Dans quelle mesure Azyiadé est-elle une femme libre ? » problématique tout à fait judicieuse :

« Dans cette scène capitale du roman, centrée autour d'un dialogue entre Loti et Azyiadé, l'auteur traite du thème de la transgression. La femme orientale apparaît ambiguë, partagée entre la défense de l'institution culturelle du harem et le désir de s'en affranchir par tous les moyens. C'est Loti qui représente ici l'ailleurs qui fait éclater des conventions établies. Occident et Orient entretiennent des relations ambivalentes faites d'attraction et de répulsion. L'auteur dépeint ici une civilisation en évolution, en train de s'occidentaliser et de perdre son âme. Les axes de lecture mettent en lumière une progression : la vie quotidienne au harem, le harem comme société parallèle, le harem entre tradition et transgression. Le sujet d'invention (dialogue délibératif) donné lors de la séance 1 s'appuie sur cet extrait. Il permet aux élèves de traiter le thème de la liberté et de construire deux argumentations opposées. Le tableau d'Ingres fournit, par contraste, une vision stéréotypée du harem. Concernant les activités, les élèves ont travaillé dans cet extrait la valeur des temps (présent et imparfait exprimant transgression/ manque et tradition/ plénitude), les conventions d'écriture du dialogue, les intentions de communication et le champ lexical de la maladie. Le tableau d'Ingres sert de support à une interaction sur la notion de cliché ».

Le dossier précisait que cette séance durait une heure. Nos questions ont visé à comprendre comment autant d'activités étaient possibles en une heure de cours mais également quelles compétences l'enseignante avait travaillées en séance 1 pour permettre à ses élèves d'écrire un dialogue délibératif en séance 3. La réponse de la candidate a envisagé la lecture comme moyen d'apprentissage. Mais on ne peut en rester au stade de la lecture pour s'assurer que les élèves ont compris les notions, quand bien même ils affirment tous « avoir compris ». Seul le passage à l'écrit permet de le vérifier, de diagnostiquer et de remédier et c'est par des tâches décomposées, variées et fréquentes que les élèves s'approprient les notions. Proposer à ses élèves de n'écrire que toutes les 2 à 3 semaines un devoir long qui réinvestisse l'ensemble des notions abordées par la lecture d'extraits ne permet pas une progression des apprentissages. Des objectifs décomposés et progressifs limitent les tâches multiples complexes, rassurent et mettent en confiance, donc favorisent la progressivité des apprentissages.

Enfin, pour éviter de « perdre du temps », l'enseignante donne les axes de lecture à ses élèves dont l'activité est de prendre en notes la trace écrite. Comment ont-ils investi cette lecture ? Comment ont-ils travaillé l'image ? Voilà des questions souvent posées par les membres du jury soucieux de comprendre de quelle manière les élèves travaillent en classe.

2. Quelle connaissance des programmes officiels ?

Une question d'oral propose à un candidat de travailler sur le théâtre en 4°. Il choisit *Le Médecin malgré lui* en œuvre intégrale, mais il l'accompagne d'une lecture cursive issue du programme de 6° (*Le médecin volant*) et d'une pièce de Feydeau issue des programmes de 5°, ce qui témoigne de sa méconnaissance du programme de collège. En revanche, certains candidats manifestent un souci constant de référer avec précision au programme et au socle commun, en opérant notamment des liens entre programmes du collège et du lycée quand ces liens sont appelés par la question posée.

3. Quelles connaissances littéraires et culturelles ?

Il est toujours douloureux d'entendre que « Madame de Sévigné, philosophe des Lumières » aurait écrit des « romans épistolaires », que « Rimbaud incarne magnifiquement le naturalisme », ou encore d'avoir face à soi un enseignant qui étudie la nouvelle réaliste avec ses élèves sans connaître les théories et définitions de ce mouvement. Une candidate devant travailler sur le théâtre classique en deuxième partie d'épreuve propose comme problématique : « En quoi la pièce *Les Fourberies de Scapin* marque-t-elle le retour au théâtre classique au XVII° ? », le théâtre classique étant défini comme le théâtre de l'antiquité. La candidate ne sait pas nommer le mouvement littéraire qui a remis en cause les règles du théâtre classique. Le vaudeville est cité comme théâtre de l'époque médiévale, ayant pour synonyme « théâtre de rue ».

Une candidate ayant travaillé sur le rire du fabliau est interrogée par le jury sur les autres dimensions du rire, en particulier sa dimension diabolique et il lui est demandé de proposer un support filmique. L'enseignante pense au film de J.-J. Annaud, *Le Nom de la rose*, mais sans pouvoir citer le nom du réalisateur et sans faire le lien entre le livre empoisonné et son contenu.

Un candidat travaillant sur les *Fables* de La Fontaine en classe de 6° avance, dans son dossier, l'idée que l'hétérométrie « prend une distance joueuse avec l'esthétique régulière du classicisme ». Mais dans l'entretien, l'enseignant se limite à définir le classicisme par rapport à l'alexandrin et enseigne à la classe que « ce qui n'est pas alexandrin n'est pas classique ». Une candidate travaillant sur la nouvelle réaliste ne peut définir le réalisme autrement que comme un mouvement du XIX° siècle. Une candidate explique que dans la préface de *Pierre et Jean*, Maupassant définit le réalisme comme devant être la peinture la plus juste et la plus fidèle possible.

Nous invitons donc les futurs candidats à relire avec précision les grands textes théoriques et définitoires et à approfondir les enjeux des œuvres artistiques et littéraires. Les références culturelles, si elles sont convoquées, doivent être évoquées avec précision et maîtrisées.

Ainsi, rappelons que l'étude d'une œuvre est indissociable de son contexte d'écriture et que l'enseignant doit posséder certains repères historiques fondamentaux. Une candidate étudie en troisième « Souvenirs de la nuit du 4 » de Victor Hugo. Lors de l'entretien, le jury demande naturellement de resituer le poème dans son contexte : celui du coup d'état du 2

décembre 1851, fomenté par Louis-Napoléon Bonaparte, qui n'était pas parvenu à réformer la Constitution pour se faire réélire. Deux jours plus tard, un soulèvement populaire est réprimé par le sang. Le poème d'Hugo évoque cette journée sanglante. Or, la candidate, hésitant d'abord entre 1830 et 1848, finit par évoquer le coup d'état de 1851, mais il mettrait fin, selon elle, à la troisième république, et elle rajoute qu'on « pourrait ranger Hugo dans autre chose que le romantisme ». En revanche, pour contextualiser le drame romantique avec des élèves de 3^e, un candidat a su judicieusement évoquer les *Mémoires* d'Alexandre Dumas, relatant la dispute célèbre entre Victor Hugo et Mademoiselle Mars, interprète de Dona Sol, au sujet du vers fameux d'*Hernani* : « vous êtes mon lion, superbe et généreux ». Dans une étude sur Gilgamesh en 6^e, le genre de l'épopée est finement interrogé comme passage du singulier au collectif, de la divinité à l'humanité du héros. Dans le cadre de l'étude de la tragédie en classe de troisième, les visées politiques des réécritures de la tragédie antique d'*Antigone* de Sophocle par Anouilh ont été judicieusement évoquées comme mise en scène symbolique de la résistance à l'oppression nazie.

Enfin, le jury est porté à vérifier la compréhension littérale de certains textes. Au sujet d'une lettre de Rica proposée en évaluation finale, l'enseignante demande à ses élèves si Rica est sincère et l'épreuve orale confirme ce que le RAEP laisser entendre : la candidate attendait que les élèves parlent d'ironie. Cependant ce n'est pas Rica qui est ironique, mais Montesquieu, le procédé de double énonciation n'est pas perçu, ni identifié à la demande du jury.

4. Le candidat possède-t-il une solide maîtrise de la langue française ?

Nous invitons les futurs candidats à revoir et approfondir leurs connaissances grammaticales. Certains enseignants restent muets face à la notion de « degré de l'adjectif », par exemple. Le jury en arrive à apprécier qu'un candidat se révèle simplement capable d'énumérer toutes les classes grammaticales, de préciser les quatre classes grammaticales des différentes expansions du nom et de les mettre en relation avec les quatre fonctions afférentes. Il est rassurant également d'avoir face à soi des enseignants qui refusent la facilité des cahiers d'exercices ou des activités « ludiques » plus occupationnelles que véritablement formatrices et réfléchissent à la manière d'enseigner la grammaire, des enseignants qui font preuve de créativité en matière de dictée : dictées à choix multiples, autodictées, dictées négociées, et ne craignent pas de s'atteler à un véritable apprentissage de l'orthographe. Une séance de langue pertinente est par exemple celle qui sait mettre le point étudié en corrélation avec le sens du texte. Ainsi, les procédés de modalisation ont fait l'objet de deux études très bien pensées : une candidate a choisi d'« étudier les procédés de modalisation qui traduisent l'hésitation fantastique », une autre, de les « étudier en ce qu'ils témoignent de la manipulation du lecteur et de ses personnages voulue par Maupassant dans sa nouvelle "La Parure" ».

5. La mise en œuvre didactique et pédagogique est-elle riche et cohérente ?

« L'étude de l'image est menée comme elle doit être faite » dit un candidat. Mais encore ? Le jury a besoin d'explicitations. Nous rappelons aux candidats qu'une image se lit et s'analyse comme un texte, de l'explicite à l'implicite. Les lacunes terminologiques en matière d'analyse de l'image sont importantes : les plans, le cadrage, les lignes de force, les couleurs, les techniques picturales, l'angle de prise de vue sont rarement commentés. Les candidats doivent donc se former également à la lecture de l'image, qui fait partie des programmes de français.

Toutes les démarches mises en œuvre et proposées par le candidat doivent être interrogées. Nous avons relevé des propositions nombreuses et variées de lectures cursives pour nourrir les séquences d'enseignement, témoignant d'une volonté bienvenue de proposer aux élèves des textes lumineux, porteurs et enthousiasmants. En revanche, nous rappelons que tout choix est à justifier. Ce qui importe au jury est moins le choix d'une œuvre que sa justification didactique dans le cadre de la problématique de la séquence proposée. Ainsi l'expression « par exemple » est-elle contreproductive quand il s'agit de faire des propositions de lectures cursives. Certes, les candidats ont peu de temps de préparation pour établir leur projet, mais tout ne peut pas être égal à tout. Il faut prendre le temps de peser les idées, et non de les faire défiler le plus abondamment possible. Un seul exemple suffit, s'il est justifié didactiquement. Au sujet des évaluations de ces lectures cursives, nous avons relevé une volonté louable d'éviter le questionnaire de lecture (ou fiche de lecture) et de soumettre des expérimentations : évaluations par l'image, par la création de blogs, de textes d'accroche, par l'écriture de lettres à l'auteur, par des exposés courts avec choix d'extraits, lecture et justification, par la réalisation d'anthologies, la participation à un défi lecture, ou encore la tenue régulière d'un carnet de lecture recueillant impressions et réactions de lecteurs.

Quant aux travaux écrits, nous avons noté quelques propositions pertinentes, notamment par exemple lors d'une séquence sur les fabliaux : le travail de contextualisation sur les conditions de transmission orale du genre a donné lieu à l'évocation de la dimension dramatique des fabliaux, lesquels sont ensuite réécrits par les élèves sous forme de saynètes théâtrales.

6. Que révèle la posture du candidat ?

Certains candidats sont parfois d'un naturel désarmant. Il faudrait veiller à contrôler une spontanéité peu valorisante, des erreurs de français rédhibitoires (« les quatre z années passées au collège », « si on m'aurait dit ça »), les réponses décalées ou à l'emporte-pièce. D'autre part, ce n'est pas parce que le jury pose une question qu'il faut changer de direction à vue. Une candidate, qui donne comme objectif principal d'une séquence le travail d'écriture, va, deux minutes plus tard, expliquer que son objectif principal n'était pas du tout l'écriture mais la lecture.

Enfin nous conseillons aux futurs candidats d'éviter les stratégies de contournement que le jury identifie bien, qui permettent d'éluder les réponses méconnues en revenant aux éléments

maîtrisés, mais ne permettent pas de prolonger l'entretien dans le sens où le jury souhaiterait le mener pour valoriser la prestation.

En revanche, certains candidats ont le mérite de se confronter à la difficulté avec beaucoup de courage et d'honnêteté intellectuelle. Voici une question posée à une candidate ayant stipulé dans son RAEP qu'elle avait enseigné en lycée :

« Dans le cadre d'une séquence en première sur l'objet d'étude « poésie et quête de sens », quelles démarches choisiriez-vous de mettre en place pour amener les élèves à comprendre la perspective particulière « quête de sens » ? Vous donnerez des exemples précis ».

La question a déstabilisé la candidate qui précise, lors de l'oral, qu'elle a effectivement enseigné en lycée mais il y a très longtemps. Néanmoins, elle a traité la question en l'analysant, en y portant une réflexion personnelle et une organisation de réponse claire, nourrie d'exemples précis permettant de mesurer qu'elle possède une culture littéraire solide et une capacité certaine à problématiser.

Pour conclure, le jury apprécie que l'élève soit toujours placé au centre des apprentissages, que sa réception soit traitée réellement par l'enseignant, que ce dernier ose, innove, mette au profit de ses élèves sa culture artistique personnelle, ses lectures, sa curiosité. Certains candidats, notamment ceux qui n'ont pas de formation initiale en lettres, possèdent une culture parallèle très intéressante et qu'il ne faut surtout pas brider lors de cet oral qui vise avant tout à valoriser les prestations d'enseignants investis, humainement portés par l'amour de la culture, de la littérature et de la langue.

ANNEXES

Concours réservé : modalités (*Journal Officiel*, 30 décembre 2012)**CONCOURS RÉSERVÉS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS ET DE PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE***A. – Épreuve d'admissibilité*

Épreuve 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).