



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : interne du CAPES et du CAER

DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Session 2016

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

Session 2016

CAPES ET CAER INTERNES DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Le CAPES interne de Lettres et le CAER correspondant ont vu leurs modalités modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013. Sur la définition exacte de celles-ci, en vigueur depuis trois sessions, l'on se rapportera aux rapports des années 2014 et 2015.

Bilan de l'admissibilité et de l'admission 2016

Option Lettres Modernes :

	CAPES	CAER
Nombre de postes	111	124
Nombre d'inscrits	1445	752
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	653	464
Nombre d'admissibles	252	256
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	246	228
Nombre d'admis	111	124
Barre d'admission	10	10
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles et admis)	9.97	10.23
Moyenne des candidats admis	12.20	12.08

Option Lettres Classiques :

	CAPES	CAER
Nombre de postes	17	12
Nombre d'inscrits	69	36
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	25	19
Nombre d'admissibles	23	17
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	20	15
Nombre d'admis	11	11
Barre d'admission	8	8
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles et admis)	8.37	10.42
Moyenne des candidats admis	9.85	11.61

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

La constitution d'un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle, qui constitue l'épreuve d'admissibilité des CAPES et CAER internes de Lettres, ne présente plus de difficulté majeure: les candidats qui se présentent ont assimilé les contraintes et les attentes de l'exercice. Les productions de la session 2016 illustrent bien cette réalité. Les analyses et recommandations du Jury ont favorablement guidé les développements des candidats sur de nombreux aspects et les meilleurs dossiers sont, clairement, ceux qui se les sont appropriés.

Le présent rapport prend d'abord acte de cette évolution positive et la salue. La rédaction du dossier de RAEP, globalement, cerne mieux ses principaux enjeux: donner du sens au parcours professionnel dans la première partie, inscrire l'activité décrite dans une démarche argumentative cohérente pour ce qui concerne la deuxième partie, prendre en compte les élèves, sans que l'analyse didactique et pédagogique n'a plus de sens.

Cependant, cette intégration des enjeux de l'épreuve dans la construction du propos reste encore, dans la majorité des dossiers, très formelle. Il s'agira donc, dans une deuxième partie, d'attirer l'attention des candidats sur les limites d'un tel formalisme, qui n'est pas sans effet sur la qualité de la réflexion.

Dans un dernier temps, on s'attachera à définir une nouvelle fois la posture réflexive attendue des candidats, de la problématisation du projet à son analyse. Toutes les remarques qui suivent prennent appui sur les contributions diverses des membres du Jury. Qu'ils en soient remerciés.

I. UNE NORMALISATION DES DOSSIERS:

I.1. Rendre compte d'un parcours professionnel:

La présentation du parcours professionnel du candidat, première partie du dossier, s'est améliorée d'année en année, et les précédents rapports l'ont signalé.

Le Jury est conscient de la difficulté de la tâche, qui demande à la fois de donner du sens rétrospectivement à un chemin de carrière dont on n'a pas nécessairement programmé ou choisi toutes les étapes, et de procéder à une auto-évaluation des compétences acquises dans les responsabilités diverses qu'on a exercées.

Dans cette perspective, l'expérience montre que le choix du "récit de vie" ou d'une simple chronologie des faits n'est pas constructif. Les dossiers qui persistent dans cette démarche sont d'ailleurs significativement moins nombreux chaque année.

En déclinant les différentes capacités relatives aux diverses activités exercées, le candidat ne décrit pas son parcours, en réalité, mais son métier, ou LE métier.

A cet effet, le rapport de la session 2013 déjà suggérait d'inscrire la présentation du parcours professionnel dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation; cette proposition, largement adoptée depuis, permet de donner une orientation à la chronologie ou de lui substituer des thématiques, pourvu que les candidats usent des nuances nécessaires: peut-on s'affirmer compétent dans un domaine parce qu'on a exercé une fonction ou une activité qui en relève? Est-on compétent dans les TICE parce que l'on fait usage du vidéoprojecteur dans sa classe et communique avec les parents ou les élèves sur l'E.N.T? La compétence est variable et comporte différents degrés de maîtrise...

Globalement, les dossiers de la session 2016 évitent les écueils qu'on vient de rappeler, comme en témoignent les exemples d'organisation du propos qui suivent: souvent les candidats retiennent quelques compétences, ou domaines de compétences, qu'ils associent aux différents temps de leur parcours. Une candidate, par exemple, distingue "les responsabilités au sein de la classe (mise en place d'un dispositif pédagogique en vue de l'oral du baccalauréat; le défi de

l'écriture en lycée professionnel), au sein des établissements (la participation active à la vie de l'établissement, le travail en équipe), et au sein du système éducatif (une initiative culturelle: une sortie au musée; un café littéraire; un projet artistique)". On trouve la structure suivante dans un autre dossier: "Maîtriser la discipline", "Prendre en compte la diversité des élèves", " Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement, s'investir". Un candidat encore annonce : "Je dégagerai de ces années trois aspects qui restent importants à mes yeux, en citant le référentiel des compétences professionnelles": la découverte d'une "équipe éducative mobilisée (...) dans une action cohérente et coordonnée"; l'engagement "dans une démarche individuelle de formation"; la participation et l'investissement dans la vie de l'établissement par "la contribution à la mise en oeuvre des éducations transversales".

Une approche plus personnelle peut aussi être envisagée : "1. Une expérience fondatrice; 2. Une orientation confirmée; 3. Une approche nouvelle; 4. Mise en oeuvre de la pédagogie de projet; 5. Un nouvel aspect du métier". Le candidat cherchait ici à montrer que son parcours avait été "formateur". On peut également retenir, dans un esprit comparable, cette autre proposition, qui souligne la singularité de la formation initiale: "Editrice, un métier proche des exigences du métier d'enseignante de Lettres; Enseigner le français à l'étranger et pour des élèves étrangers; Se former et travailler en équipe pour mieux enseigner."

Par la seule organisation de leur compte rendu, tous ces candidats témoignent d'une singularité de leur parcours et mettent en relief les préoccupations qui les animent. Une approche efficace de cette première partie du dossier de RAEP.

I.2. Projet didactique et analyse de la situation d'enseignement:

"[L'] analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisi de présenter."

Ces différents objets de l'analyse n'apparaissaient pas nécessairement en tant que tels jusqu'alors dans les dossiers. En effet, la majorité d'entre eux présentant, en guise de progression, un déroulé linéaire des séances, les références au programme, aux compétences visées ou aux modalités d'évaluation relevaient souvent de l'implicite ou ne bénéficiaient que d'une mention lapidaire ou globale. Les rapports des sessions précédentes ont d'ailleurs maintes fois pointé les limites de ce découpage séquentiel - et ce rapport prendra aussi sa part dans la réflexion ensuite, ce mode de présentation restant majoritaire.

Désormais, tous les dossiers, à des degrés divers, font une place explicite à ces différents thèmes, ce qui permet d'introduire un premier niveau de cohérence dans les parcours en distinguant au moins les enjeux généraux des séances qui se succèdent.

Pour ce faire, un plan "traditionnel", souvent utilisé par les candidats, peut convenir: après une introduction qui contextualise le projet, une première partie le justifie au regard des programmes et des savoirs et savoir-faire qu'il vise à développer avec les élèves ("I. Conception du projet" ou "I. Réalisation du projet"). Une seconde partie présente ou décrit les séances qui se succèdent ("II. Mise en application" ou "II. Mise en oeuvre"). Dans un dernier temps, le candidat propose l'analyse de la réalisation qu'il vient d'exposer ("III. Conclusion" ; "III. Bilan"; "III. Analyse critique"; "III. Bilan critique"...).

Ce schéma est parfois décliné de façon plus thématique ou plus problématisée :

I. La genèse du projet : la conception du cadre

II. L'adaptation: une somme de contraintes

III. Mise en oeuvre pédagogique: l'articulation entre théorie et pratique

ou bien:

I. Les choix didactiques

II. La démarche pédagogique (1. Entrée en matière dynamique; 2. L'exemple de deux séances)

III. La carte mentale, une autre façon de travailler les épreuves anticipées

A l'autre extrémité du champ des exemples, on trouve encore ce dossier plus abouti consacré au *Roman de Renart*:

I. La place du *Roman de Renart* dans le programme de cinquième

II. L'orientation didactique

III. Les outils d'accompagnement : aider l'élève à devenir acteur de son apprentissage

a. Le journal de lecture

b. Les masques: " s'appuyer sur la capacité de représentation, la capacité à imager"

c. L'atelier d'écriture; de l'exercice au projet

e. L'évaluation des compétences

IV. La séance de préparation du procès : de l'argumentation à la représentation

a. Une approche civique et sociale

b. Une approche coopérative

c. "Franchir le stade du langage argumentaire"

d. La représentation

Bilans et perspectives

Il n'y a certes pas de plan type à suivre mais un équilibre à trouver, mais l'on comprendra qu'entre le simple récit d'une expérience vécue ou la mise en forme minimale proposée par les premiers exemples et la projection virtuelle d'une construction didactique idéale, la qualité substantielle du dernier exemple, qui "indique et commente" à la fois, satisfait davantage les attentes du Jury (et ce, en dépit des éventuelles maladresses, insuffisances ou artifices de ses développements).

I.3. La prise en compte des élèves:

S'il existe encore un certain nombre de dossiers qui font l'impasse totale sur les élèves, la quantité est moins importante que par le passé et le Jury encourage cette évolution nécessaire: en effet, la réflexion exposée dans le dossier RAEP ne saurait consister en un pur exercice intellectuel mais doit témoigner d'un projet d'enseignement adapté à un public donné, dont la nature, en principe, détermine tous les choix didactiques et pédagogiques. Le cas échéant, les candidats hypothèquent sérieusement la qualité analytique de leur dossier.

Prendre en compte les élèves ne se résume pas à évoquer leurs réactions, leurs émotions, leurs enthousiasmes ou leur apathie. Le texte énonçant les modalités de l'épreuve demande que soient considérés "les résultats de la réalisation que le candidat aura choisi de présenter" et que soient analysés les choix relatifs " au niveau de la classe", " à la transmission des connaissances", "aux compétences visées et aux savoir-faire" et aux "modalités d'évaluation", autant de domaines qui concernent directement les élèves, à travers leurs productions orales et écrites, leur degré d'autonomie ou les compétences qu'ils auront acquises.

Ce sont donc ces éléments notamment qui témoignent de l'attention accordée aux élèves dans la mise en oeuvre du projet, plus que les impressions du professeur qui n'ont de valeur que déclarative. C'est mieux encore quand tout le projet s'articule sur le groupe classe, placé au centre du dispositif et du discours. Ainsi dans une séquence consacrée aux *Fourberies de Scapin*, où il s'agit d'étudier comment les relations entre les personnages font avancer l'action et d'analyser ainsi la dynamique comique de la pièce, une candidate montre dans un premier temps comment elle cherche à "réduire l'étrangeté du discours scolaire", au nom d'une "nécessaire transparence du contrat didactique": c'est l'investissement des élèves qui doit créer du sens. Dans le prolongement de cette analyse, elle aborde la question du "travail sur le métalangage dans une séquence portant sur un texte difficile". Enfin, en s'intéressant à l'écrit et à l'oral dans une troisième partie, elle s'efforce de "proposer des dispositifs pédagogiques adaptés aux difficultés de l'élève et susceptibles de leur donner confiance, plaisir, et de susciter l'implication". Outre des explications et des exemples, le dossier joint des annexes, des fiches-outils distribuées aux élèves et deux copies

d'un même élève (le premier et deuxième jet d'un travail d'écriture). On ne peut pas douter de la prise en compte de la place de l'élève dans cette réalisation.

Sans en faire l'enjeu premier du discours, comme c'est le cas ici, une préoccupation essentielle doit constamment soutenir le propos : **que font les élèves dans telle ou telle séance?** Un candidat, par exemple, explique, à propos d'une lecture de *Cendrillon* de C. Perrault: "[...] la classe s'intéresse essentiellement au début du texte via le ressenti des élèves sur la situation de Cendrillon: l'injustice. La problématique est posée : comment l'auteur s'y prend-il pour faire ressentir au lecteur une situation injuste? Nous cherchons dans la structure même du texte (le passage est alors relu) comment le sentiment est provoqué, en classant dans un tableau les référents à la situation de Cendrillon et ce qui est dit de son caractère vertueux et par comparaison ces deux mêmes entrées pour la marâtre et ses filles: nous constatons que les résultats sont diamétralement opposés. Ainsi est explicité le lien entre construction du texte et ressenti émotionnel du récepteur. Cette séance ne me laisse cependant pas très satisfait : tous les élèves ne ressentent pas nécessairement un sentiment d'injustice ni avant ni après l'explication du texte. Insister sur la réception [...] perd de son sens si le professeur finit par imposer la réception qu'il attendait pour pouvoir continuer la séance comme il l'avait prévue [...]". Le candidat explique ensuite, bien entendu, comment il remédie à cette difficulté. Il ne s'agit pas de multiplier de telles analyses, bien sûr (les six pages du dossier seraient vite insuffisantes) mais l'intérêt de ce développement réside dans ce qu'**il renseigne sur l'activité des élèves et interroge en même temps la place qui leur est accordée dans l'activité**. Il "indique et commente" à la fois, selon les termes du texte officiel de l'épreuve.

De toute évidence, la session 2016 témoigne d'une certaine normalisation des dossiers de RAEP (comprise au sens positif du terme) qu'il faut mettre au crédit des candidats et que le Jury apprécie à sa juste mesure. Il faut bien sûr se réjouir de cette évolution attendue au regard des années et des rapports antérieurs; en revanche, on doit déplorer la dérive qui l'accompagne: de la normalisation à la standardisation, le risque est grand et trop de candidats ne l'évitent pas. Les productions des candidats, à trop se ressembler dans leur forme et dans leurs choix, finissent par imposer un propos uniforme et convenu.

II. L'UNIFORMISATION DES DOSSIERS:

II.1. Un formalisme souvent stérile:

On ose à peine le rappeler ici mais **la cohérence externe du dossier ne garantit pas la pertinence du propos**. Beaucoup trop de candidats se contentent pourtant d'un schéma de présentation dont il faudrait interroger la composition et le contenu.

a) L'introduction.

Elle est une bonne illustration d'un discours devenu convenu ou mécanique: à quoi bon détailler les grands axes du projet d'établissement si l'activité présentée n'entre pas dans ce cadre? Pourquoi décrire la mise en place d'une expérience d'évaluation par compétences si cette dimension ne fait l'objet que d'un paragraphe marginal dans la suite du dossier? La présentation de la classe doit-elle invariablement consister en une classification des élèves en fonction de leur sexe et de leur niveau (bons, moyens, et "dys"!) qui ne sera pas exploitée par la suite? A quoi sert dans cette partie le paragraphe qui énumère les objectifs généraux de la séquence (en distinguant lecture, écriture, oral et étude de la langue, ou en recopiant les items du socle), si l'exposé du déroulement de la séquence et le bilan dressé à la fin n'y reviennent pas?

b) La problématique.

On abordera plus loin plus spécifiquement les conditions d'une bonne problématisation.

Remarquons que les candidats ne songent pas assez à cette étape de leur rapport (il arrive même encore qu'elle ne soit pas mentionnée). On rappellera donc de façon à peine provocatrice qu'énoncer une problématique **n'est pas une simple formalité et ne dispense pas le candidat de la traiter!** Et ce, à tous les niveaux de problématisation que l'on aborde: problématique de dossier, problématique de séquence, problématique de séance. Il est nécessaire que le candidat montre qu'il articule tous ces niveaux d'analyse: le travail sur le détail d'un texte ou sur un point de langue renvoie à la perspective plus globalisante de la séquence, qui s'intègre elle-même dans la démonstration dont le dossier est l'expression (à travers la séquence mise en oeuvre, que cherche-t-on à montrer du travail réalisé avec les élèves? Quel est le fil conducteur?). Or, en général, les dossiers ne font pas la distinction: la problématique du dossier est souvent une problématique de séquence et quand une problématique de dossier existe, elle se substitue à la problématique de la séquence, dont on ignore dans quelle perspective précise elle est conduite.

La problématisation est une démarche complexe: on ne peut la réduire à la formulation d'une question au début du dossier qui servirait de caution pour tout ce qui suit.

c) Le bilan.

Le moment du bilan, souvent associé au temps de l'analyse et à la conclusion, nous apprend en général que les élèves ont "bien reçu" ou "bien aimé" le travail effectué sous l'autorité du candidat, qui, lui, considère le plus souvent avec satisfaction que "la séquence a atteint les objectifs fixés". Certes, se défend-il, telle et telle séances pourraient être améliorées à l'avenir mais le lecteur ne sait pas toujours comment elles seraient transformées. Quand des retouches sont proposées, elles sont mineures. La séquence idéale, après tout, n'existe que sur le papier et "l'enseignement n'est pas une science exacte"!

Cette description paraîtra sans doute caricaturale mais elle traduit la vanité ou le caractère artificiel de ce dernier temps de la réflexion conduite par certains candidats. On attend au contraire du bilan qu'il expose "les résultats de la réalisation" menée et exprime une prise de recul constructive à l'égard des choix didactiques et pédagogiques qui l'ont guidé (on retrouve ici la question de la problématique). Il est l'aboutissement de la démonstration que le dossier a cherché à valider; il devrait au moins mesurer et analyser l'écart entre la séquence prévue et la séquence réellement mise en oeuvre. En réalité, le plus souvent, et dans le meilleur des cas, il consiste en une liste plus ou moins équilibrée "des points positifs et des points négatifs" de la séquence. Ainsi une candidate qui a travaillé avec une classe de Quatrième sur *Le Cid* inscrit-elle parmi les points négatifs, "l'absence d'utilisation des TICE", le fait de n'avoir pas proposé un "travail complémentaire sur l'esthétique baroque" ou encore "les modalités d'évaluation qui pourraient être repensées ou approfondies". Mais à aucun moment, elle ne s'en explique ! A quoi bon ce catalogue, dans ce cas? On mesure là toute la vacuité du propos alors même que la candidate fait oeuvre de sincérité et d'honnêteté en s'efforçant de ne pas se limiter aux "réussites" de son projet. On peut imaginer en revanche qu'elle aurait produit un discours beaucoup plus près de son objet si l'analyse critique avait eu lieu à la fin de chaque séance dans un paragraphe dédié.

d) Les annexes.

On peut s'interroger enfin sur la place et la nature des annexes, trop souvent encore inexistantes, généralement hypertrophiées et globalement inutiles. On ne répètera pas ce que d'autres rapports ont déjà dit; bien sûr, le plan ou le déroulé exhaustif de la séquence ne sont pas sans intérêt quand le dossier présente un choix de séances, mais qu'en est-il quand cette séquence a déjà fait l'objet d'une description de sa mise en oeuvre chronologique dans le développement? Les pages des manuels qui ont servi de supports à certaines activités, les textes à trous et autres questionnaires de lecture ou de recherche documentaire, les tableaux recensant les compétences du Socle commun visées par la réalisation analysée ou les photos des élèves déguisés, les affiches ou

les maquettes réalisées, doivent être soigneusement sélectionnés, hiérarchisés, référencés et commentés: "le candidat joint [...] un ou deux exemples de travaux [...] qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury". Faut-il préciser qu'il appartient au candidat d'expliquer clairement en quoi et pourquoi il juge utiles ces annexes? Les documents les plus intéressants sont souvent les extraits de copies d'élèves, principalement quand elles permettent de mettre en valeur la précision de l'évaluation ou les différents éléments de sa progression.

La formule que l'on a trouvée dans certains dossiers: "Les travaux et la séquence sont joints en annexes" n'est donc pas suffisante. Le Jury s'est montré sensible à la démarche des candidats qui, **dans le fil de leur réflexion**, exploitent les documents auxquels ils renvoient en annexe ou qui **sur ces annexes**, ajoutent les commentaires nécessaires. On peut retenir pour le premier cas l'exemple suivant: "Elève X (copie en annexe 1) [...] a compris la consigne d'écriture de l'acrostiche. Le nom du bonbon se lit verticalement, la sensation et la saveur qu'il produit dans la bouche est lisible ("fondant", "sucré", "goût bubble gum"). On remarque qu'il n'a pas corrigé les fautes que j'ai soulignées dans la première version. Dans sa tentative d'amélioration d'écriture, on constate qu'il réinvestit les notions étudiées en classe en employant des assonances en [f] ("friandise fondante et fabuleuse") et une métaphore ("zèbre qui galope sur ma bouche"). L'ensemble de sa production est enrichi de vocabulaire avec des adjectifs évoquant des sensations ("délicieux", "sucré"). Il respecte la nouvelle consigne et démontre qu'il a acquis des savoirs et savoir-faire." Le candidat se livre ici à une véritable analyse de la copie et justifie ensuite la présence de cette annexe: "Ainsi j'ai compris que les séances de langue peuvent être réemployées de manière efficace dans des exercices d'écriture[...]".

L'intérêt de l'annexe peut être souligné dans le corps du document lui-même, comme dans ce second cas : sous le titre "Annexe 2 : les représentations de l'Ailleurs dans l'imaginaire des élèves", le candidat précise: "Vous trouvez ci-dessous l'ensemble des idées émises par les élèves quant à la représentation qu'ils se font de l'ailleurs consigné par mes soins au tableau, lors des échanges verbaux entre les élèves. Ce travail de réflexion a été effectué à la suite de la première lecture "jouée" du texte de C. Colomb et ce, après avoir recueilli les premières réactions spontanées faisant apparaître l'idée que l'Ailleurs puisse s'apparenter au paradis." Suit le relevé des propos des élèves, auquel succède une analyse: "Il est intéressant de constater l'écart entre les premières réflexions orales et celles émises à l'écrit par les élèves. En effet..." Il n'est pas utile ici de reproduire l'intégralité du commentaire; c'est sa présence même qui importe, autrement dit la démarche de validation de la pertinence de l'annexe. Elle acquiert **un statut argumentatif** qui la distingue de l'emploi formel et factice qui lui est réservé d'ordinaire.

II.2. Un discours figé:

Une routine semble donc s'être installée avec le temps dans la composition des dossiers, introduisant comme une mécanique du discours qui nivelle le propos. Le Jury la mesure bien aussi aux choix didactiques et pédagogiques des candidats: ils se ressemblent et se répètent, dans une même session et année après année.

On n'insistera donc pas sur cet aspect déjà décrit dans les précédents rapports. Selon le cycle et le niveau dans le cycle, ce sont **les mêmes entrées** du programme que l'on retrouve: au collège, le conte, la nouvelle fantastique et la nouvelle réaliste, la lettre, le récit d'aventures et de chevalerie, les fabliaux; au lycée, prioritairement le naturalisme et la poésie. Reviennent ainsi **les mêmes oeuvres et les mêmes auteurs**, choisis souvent dans **les mêmes manuels de référence ou les mêmes sites**, dont ni la fiabilité ni le niveau ne sont analysés. De fait, ce sont les **mêmes séquences** que le Jury est amené à lire, tenant sensiblement le **même discours**, appuyé sur les **mêmes références didactiques et scientifiques**, qui sont rarement des références de "première main" maîtrisées par le candidat.

On croirait lire parfois une paraphrase des manuels ou des constructions "clés en main" dont **on aimerait que le candidat interroge les fondements, les démarches et les outils**: la désormais

traditionnelle séance de "brainstorming", qui s'achève sur une trace écrite en forme de "carte mentale", la "séance TICE", réduite à une recherche documentaire au CDI ou à la projection au tableau d'un texte à trous grâce au vidéoprojecteur, la systématisation des "mises en voix" d'écrits divers, les références vagues au "sujet lecteur", à la "pédagogie inversée" ou au "travail en îlots", la mention des évaluations "diagnostique, formative, sommative et certificative" pour le moindre travail d'évaluation, etc..., ne sont pas des sésames qui authentifient en soi une démarche didactique ou pédagogique. Pour être opérants et ne pas virer au discours plaqué, tous ces gestes, notions, procédures, classifications **doivent être clairement référés à leurs sources théoriques**, et leur inscription dans la démarche **justifiée** par ce qu'ils apportent à la compréhension ou à la réalisation de l'activité décrite.

Le Jury a pleinement conscience des multiples contraintes qui s'exercent sur des candidats en poste, notamment la contrainte de temps qui impose des délais précoces de restitution des dossiers. Il n'oublie pas non plus les candidats qui n'exercent pas en collège ou en lycée, dont la tâche, pour cette raison, est rendue plus difficile. Ces situations expliquent sans doute pour une part la standardisation des dossiers dont on vient de faire état. Cependant, construire un dossier de RAEP ne peut s'improviser: du temps de la conception au temps de la rédaction, chaque étape confronte le professeur à des choix (relire le rapport du jury de la session 2015) dont aucune recette ne saurait rendre compte et qui engagent une réflexion personnelle et des décisions motivées.

Au-delà du bilan de la session et d'un état de l'épreuve, c'est sur cette posture de recul réflexif qui fait encore défaut que ce rapport souhaiterait revenir dans un troisième temps.

III. ADOPTER UNE POSTURE REFLEXIVE:

III.1. La problématisation:

La question de la problématisation s'inscrit dans le cadre plus global des enjeux didactiques et pédagogiques d'une séquence. Pour éclairer la question, il semble utile de rappeler ce que recouvrent les champs de la didactique et de la pédagogie.

Dans la situation d'enseignement, qui engage le professeur et l'élève dans leurs relations au savoir, la didactique concerne la relation du professeur au savoir. Elle consiste en la transposition du savoir en direction des élèves. La pédagogie, elle, s'intéresse à la relation du professeur à l'élève, c'est-à-dire à la démarche qui permet de guider l'élève dans ses apprentissages. **La didactique** se définit par une *réflexion* sur les savoirs: quels objectifs généraux (de contenus et de savoir-faire) l'enseignant se propose-t-il d'atteindre avec ses élèves lors d'une séquence d'enseignement? Quels prérequis cela suppose-t-il? Quelle est la place de cette séquence dans le projet annuel? Le questionnement sur la *transposition* demande par ailleurs d'envisager la transformation des savoirs (objectifs intermédiaires de savoirs et de savoir-faire, "découpage" de la séquence en séances) et leur médiation (les documents supports de l'apprentissage: manuels, images, tableaux...). **La pédagogie** fait porter la *réflexion* sur les élèves (quels sont leurs pré-acquis?) et sur les démarches et méthodes (démarche inductive, par exemple, déductive, travail en groupes...). Elle procède ensuite à une *transposition*: quelles méthodes et démarches ont été choisies? Comment la séquence se déroulera-t-elle (objectifs opérationnels, évaluations)? Comment les élèves sont-ils mis en activité?

Problématiser, à un premier niveau, c'est donc transposer un questionnement du professeur sur les objectifs généraux qu'il vise avec les élèves en un questionnement accessible à ces élèves et servant de fil conducteur à une séquence. Dans le dossier de RAEP, l'analyse du candidat doit être menée sur ces deux niveaux, didactique et pédagogique, ce que l'on a précédemment identifié comme relevant de la problématique de séquence. Les exemples qui suivent devraient illustrer utilement le propos.

Exemple 1: une candidate aborde le conte en 6ème en début d'année. Son **questionnement**

didactique est le suivant: "Comment permettre aux élèves d'utiliser les acquis de leurs connaissances culturelles et patrimoniales pour découvrir et identifier un genre littéraire à part entière?" Elle définit les savoirs et savoir-faire que les élèves doivent acquérir selon elle et qui concernent le genre du conte: reconnaître le schéma narratif, écrire une étape du schéma narratif, identifier le schéma actantiel, savoir conjuguer et utiliser l'imparfait et le passé simple, connaître le lexique de la magie et de la métamorphose. A ces savoirs sont associés des séances de lecture et d'étude de la langue programmées dans le temps. Il y a donc bien une réflexion **didactique** sur **ce qui constitue un conte** mais **il manque un questionnement pédagogique** (quels outils et démarches concrètes utiliser pour faire acquérir ces connaissances et savoir-faire sur le conte?) L'absence de problématique de séquence est assez éloquente de ce point de vue et fait de la séquence un simple "panorama" des "caractéristiques du conte". La candidate ne traite pas la première partie de la question qu'elle se pose: "Comment permettre aux élèves d'utiliser les acquis de leurs connaissances culturelles et patrimoniales?"

Exemple 2: une autre candidate étudie *Le Roman de Renart* en 5ème. Elle justifie la place de la séquence dans le projet annuel: APRES la découverte de l'univers chevaleresque et sa vision idéalisée de la réalité sociale médiévale portée par la figure du chevalier, AVANT l'étude des fabliaux "où ce n'est plus l'animal mais les hommes qui se moquent d'eux-mêmes", *Le Roman de Renart* permet "d'appréhender le roman en tant que déconstruction du modèle chevaleresque et oeuvre satirique." Elle pose ensuite les termes de sa **réflexion didactique**: "Comment transmettre la singularité d'une oeuvre à la fois subversive, parodique, satirique et comique? Comment des élèves d'aujourd'hui peuvent-ils s'approprier cette oeuvre du XIIème siècle?", et sa **transposition** dans une **problématique de séquence** orientée vers ce qui fait la singularité de l'oeuvre: "Comment le roman parvient-il à divertir et à dépeindre l'homme à travers le masque de l'animal?" Elle justifie ensuite ses objectifs intermédiaires et définit les documents qui serviront de supports à la séquence. Sa description des diverses séances prévues précise quelles sont les démarches qu'elle envisage et les outils qui lui permettront d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages: la dimension **pédagogique** n'est donc pas oubliée.

On peut considérer en revanche qu'**il manque une problématique du dossier**, l'autre niveau de problématisation: si la séquence montre comment transmettre la singularité d'une oeuvre comme *Le Roman de Renart*, que souhaite montrer la candidate à propos de ses pratiques, des élèves, de l'enseignement ou de la littérature à travers cette mise en oeuvre de sa réflexion didactique?

Exemple 3: un candidat aborde *Cendrillon* en 6ème avec la **problématique de séquence** "Que penser de Cendrillon aujourd'hui?" La présentation de la séquence dans sa chronologie permet de comprendre que les questions posées sont celles de la permanence et de l'actualité des personnages de Cendrillon et du Prince, et de leur transposition dans le monde d'aujourd'hui; les compétences que la séquence vise à développer chez les élèves sont globalement définies mais on se demande tout au long de l'exposé ce que le candidat cherche à montrer, où il veut mener le lecteur.

Exemple 4: inversement, un autre dossier présente un travail sur les fabliaux en 5ème. La problématique énoncée est la suivante: "Comment, à partir de l'analyse des caractéristiques des fabliaux, travailler l'écriture avec les élèves sous forme de récits courts?" Cette question indique clairement **l'enjeu du dossier** mais vaut pour toutes les entrées du programme: "Comment, à partir de l'analyse des caractéristiques d'un poème / d'un récit d'aventures / de chevalerie...?" La description du travail accompli avec les élèves ("I. Définir les caractéristiques du fabliau; II. Ecrire un fabliau") n'y répond pas, le lien entre les deux parties n'étant pas fait, ni défini **le cadre problématique dans lequel la séquence est menée**: quel sens les élèves doivent-ils donner au relevé des caractéristiques des fabliaux? La conclusion contient la matière d'une problématique de séquence qui n'est pourtant **pas formulée** mais qui aurait pu orienter les activités des élèves: "Nous remontons dans le temps pour comprendre que le rire présent dans les fabliaux se transmet encore à notre époque."

Exemple 5: on peut comparer les cas précédents avec cet autre dossier. La candidate étudie *Vendredi ou la vie sauvage* et se propose de "montrer la manière dont [elle] imprègne [son] geste professionnel d'une sensibilité qui met en perspective les savoirs et tente d'incarner la littérature dans le monde dans lequel évoluent les élèves." Cette **problématique de dossier** est illustrée par la **problématique de la séquence**: "Comment l'aventure du personnage peut devenir celle du lecteur (donc de l'élève)?" La candidate justifie ce questionnement en l'articulant à celui de son dossier: "Ce choix d'un questionnement qui touche les élèves plutôt qu'une problématique littéraire est au centre de mes pratiques." La "mise en pratique" de la séquence précise ensuite la raison d'être de chaque séance au regard du projet et justifie les choix de mise en oeuvre. Ainsi tout se tient.

On le perçoit clairement dans ces différents exemples: la démarche de problématisation détermine toutes les orientations du dossier.

III.2. De la problématisation à l'analyse:

Une problématisation bien comprise et bien construite, traitée selon les deux niveaux de cohérence précédemment décrits (Que veux-je enseigner aux élèves? Que veux-je montrer avec cet enseignement?) est la solution à toutes les erreurs et dérives exposées plus haut parce qu'elle fixe le cadre de la réflexion du candidat et définit le terrain de ses analyses.

a) Les références scientifiques et institutionnelles.

La séquence étant l'aboutissement de la transposition didactique du savoir, toute séquence se construit à partir d'un **savoir savant**, de type universitaire et d'un savoir à enseigner, contenu dans **les programmes**. Le candidat doit donc s'appuyer sur des *références scientifiques* mais celles-ci ne sont pas utiles si elles sont mentionnées sans justification, même sommaire. La référence scientifique ne peut servir de caution au discours que si elle lui donne du sens. Les théoriciens produisent une pensée, formulent une thèse – laquelle n'apparaît jamais dans les dossiers, ou alors caricaturée à l'extrême. Mieux vaut donc s'assurer, avant de citer un nom ou un titre, que l'on sait de quoi l'on parle et surtout que le fait d'en parler permet d'éclairer le dossier.

S'agissant des *programmes*, rares sont les ignorances manifestes. Les finalités, elles, ne sont pas toujours bien comprises. Il faut que les candidats n'envisagent pas un programme comme une nomenclature dont il s'agirait de cocher les entrées à mesure que l'année s'écoule, mais qu'ils s'interrogent davantage sur la nécessité qui préside à chacun des points du programme, ce qui est recherché, ce qui est visé: pour l'essentiel, l'autonomie des élèves face aux textes, dans l'écriture et à l'oral, sans jamais perdre de vue la notion de plaisir.

b) Les références littéraires et culturelles.

Le professeur enrichit ce savoir savant et institutionnel avec ses propres références littéraires et culturelles, le recompose, le transpose et l'adapte dans ses préparations. Le réseau culturel que le candidat peut tisser autour du texte étudié montre qu'il fait preuve de curiosité intellectuelle et irrigue son enseignement de son goût et de son intérêt pour la littérature et les arts. **Ces références ne doivent pas être gratuites**, elles doivent entrer en résonance avec le texte, qui est lui-même nourri d'autres textes, et l'éclairer utilement.

Le travail de recomposition et de transposition du savoir ne pose pas seulement la question du transfert du didactique au pédagogique (objectifs intermédiaires, savoir-faire, nombre, ordre et qualité des séances, supports...) mais aussi **d'un public à un autre**, ou du français à une autre discipline. On pense bien sûr ici, par exemple, aux aides-éducateurs, aux professeurs des écoles, aux collègues de F.L.E. ou à ceux exerçant en université: leur analyse doit montrer les liens existant ou les liens possibles entre l'activité qu'ils présentent, d'une part, et les programmes et pratiques

pédagogiques en usage dans les collèges et les lycées, d'autre part. La majorité des dossiers relevant de cette situation ne le font pas.

c) Les résultats.

Ce savoir transformé par la réflexion didactique et pédagogique est enfin dispensé en classe, avec toutes les modifications éventuelles apportées au cours de la séquence par rapport aux prévisions initiales. Cette phase appelle une réflexion sur la pertinence des démarches et des méthodes utilisées avec les élèves et par eux, et aussi sur les savoirs que les élèves auront intégrés et construits: qu'a-t-on enseigné réellement? Qu'ont retenu les élèves effectivement? Comment, en conséquence, la séquence pourrait-elle être améliorée? A ce niveau, le Jury attend une **analyse des évaluations et des résultats**, qui ne saurait consister en la seule production du sujet de l'évaluation, comme c'est souvent le cas, ou en la vague estimation du pourcentage de réussite.

La démarche d'analyse peut s'opérer de bien des façons: dans un paragraphe dédié à chacune des phases que l'on vient de répertorier, ou dédié à chaque séance, ou dans une rubrique spécifique après la présentation de l'activité. La démarche la plus efficace reste sans doute celle qui combine l'exposition du projet au recul analytique. Chaque fois qu'un choix didactique ou pédagogique est légitimé par une explication rigoureuse, on peut dire qu'une démarche analytique est opérée et que le candidat a fait preuve d'un recul réflexif.

La rédaction du dossier de RAEP est un exercice exigeant qui ne peut être abordé comme une simple formalité: montrer en six pages que l'on maîtrise la didactique de la discipline que l'on aspire à enseigner, que l'on est capable de mettre en oeuvre des dispositifs pédagogiques adaptés à la diversité ou à la spécificité du public à qui l'on s'adresse dans le respect des programmes nationaux, et que l'on sait remettre en question son enseignement et ses méthodes, tout en témoignant d'une culture générale et d'un goût pour la littérature garants d'un enseignement vivant, demande de la part du candidat rigueur et honnêteté intellectuelles, dont doivent témoigner les soins accordés à la construction du dossier et à l'expression. La maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe est indissociable d'une pensée ordonnée et indispensable à l'exercice du métier de professeur de Lettres.

EPREUVE D'ADMISSION

Cette partie du rapport concerne la seule épreuve orale du concours et se fonde sur les observations et propositions des quatorze commissions qui ont composé le Jury de cette session : que leurs membres trouvent ici l'expression de chaleureux remerciements pour les remarques constructives qu'ils ont formulées. Ces dernières ont permis la rédaction de ces pages qui n'ont d'autre but que de permettre aux futurs candidats de se préparer au concours de façon optimale. Ce rapport s'inscrit dans la continuité des précédents, dont la lecture est vivement recommandée, car les précieuses indications qu'ils contiennent ne seront pas reprises ici.

Le rapport de la session 2014 s'attache à expliciter très clairement le cadre, le déroulement et les enjeux de l'épreuve ; celui de 2015 répond très précisément aux questions telles que les candidats peuvent se les poser.

Soulignons la satisfaction des membres du Jury qui ont constaté cette année une meilleure préparation de la majorité des candidats. Les contenus de l'épreuve définie dans l'arrêté du 19 avril 2013 sont mieux connus. Cela se traduit par un nombre significatif de candidats qui respectent le protocole de l'exposé, témoignent d'une bonne connaissance des différents temps de l'épreuve,

s'expriment avec aisance et précision, font preuve de dynamisme et d'une belle capacité à entrer dans le dialogue avec les examinateurs.

Le propos de ce rapport s'organisera ainsi : après un rappel des attentes liées à cette épreuve, il sera question de mettre en garde les futurs candidats contre des difficultés éprouvées par certains, mais surmontées par de nombreux autres, pour terminer par des pistes destinées à aider les futurs admissibles à se diriger "ad augusta"...

I. "...PER ANGUSTA" : UN ORAL EXIGEANT:

I.1. Une épreuve longue:

Le coefficient 2 affecté à l'oral témoigne de son importance (coefficient 1 pour le RAEP). Après 2 h30 de préparation, il faut affronter deux fois quarante minutes d'oral, qui correspondent aux deux temps de l'épreuve : un exposé puis un entretien. L'ensemble mérite donc une concentration et une résistance auxquelles il faut s'être préparé.

I.2. Des savoirs variés à convoquer:

Les candidats doivent faire preuve de savoirs didactiques, linguistiques et littéraires maîtrisés sans lesquels le projet présenté peut rapidement tourner à vide. L'ensemble de la prestation doit s'appuyer sur une culture solide, nourrie par un amour véritable pour la littérature ainsi que par des savoirs universitaires actualisés. L'ensemble de ces savoirs est indispensable pour répondre, à partir du dossier proposé, aux attentes de l'épreuve.

Cette année encore, les dossiers comportent des textes variés, supposés connus des candidats (avec parfois un chapeau introductif et des notes, mais ce n'est pas toujours le cas). Tous les genres, tous les siècles – à partir du XVIème, sont représentés. Voici quatre exemples de dossiers proposés lors de cette session.

Exemple de sujet n°1:

1. COLETTE, *Sido*, 1930, Le Livre de poche, Hachette (extrait)
2. Albert COHEN, *Le Livre de ma mère*, 1954, Folio Gallimard (extrait)
3. Nathalie SARRAUTE, *Enfance*, 1983, Folio Gallimard (extrait)
4. Annie ERNAUX, *La Place*, 1983, Gallimard poche (extrait)

Document complémentaire 1. Séverine BOURDIEU, « Un air de famille : l'histoire familiale à l'épreuve de la mémoire et des photographies », communication au colloque international, Relations familiales dans les littératures française et francophone des XXe et XXIe siècles (Université d'Amsterdam), 2006

Document complémentaire 2. La famille de Colette à Châtillon-Coligny (le père et la mère de Colette en arrière-plan, Colette au centre entre ses deux frères aînés), 1891, collection de Jouvenel, Musée Colette, Saint-Sauveur-en-Puisaye.

Exemple de sujet n°2:

1. Leconte de Lisle, « Les Oiseaux de proie », in *Poèmes antiques*, (1852)
2. Charles Baudelaire, « LXXVIII - Spleen », in *Les Fleurs du mal*, section « Spleen et Idéal », (1857)
3. Paul Verlaine, « Dans les bois », in *Poèmes saturniens*, section « Caprices », (1866)
4. Henri Michaux, « Animaux fantastiques », in *Lointain intérieur*, (1938)

Document complémentaire : Odilon Redon, *L'Araignée qui pleure*, (1881) – fusain. Collection privée, Pays-Bas (dimensions : 49,5 cm x 37,5 cm).

Exemple de sujet n°3:

1. Pierre Corneille, *Horace*, acte premier, scène 1, vers 1 à 34 et 61 à 68, (1640)
2. Pierre Corneille, *Horace*, acte premier, scène 1, vers 95 à 134, (1640)
3. Pierre Corneille, *Horace*, acte premier, scène 2, vers 135 à 168, (1640)
4. Pierre Corneille, *Horace*, acte troisième, scène 6, vers 992 à 1026, (1640)

Document complémentaire : Arthur Pougin, *Dictionnaire historique et pittoresque du théâtre et des arts qui s'y rattachent*, (1885).

Exemple de sujet n°4:

1. Jean de LA FONTAINE, *Les Amours de Psyché et de Cupidon* (1669)
2. Charles PERRAULT, *les Contes de ma Mère l'Oye*, « La Belle au Bois Dormant » (1697)
3. Carlo COLLODI, *Les Aventures de Pinocchio, Histoire d'un pantin* (1881), traduction de Nathalie Castagne (2002)
4. Jean-Claude MOURLEVAT, *L'Enfant Océan* (1999)

Document complémentaire : planches de B.D : Alain AYROLES, Bruno MAÏORANA, Thierry LEPREVOST, Garulfo, « L'Ogre aux yeux de cristal », tome 4, (1998).

Pour les explications de textes, ce sont encore des auteurs couramment étudiés en classe qui ont été proposés : on imagine que les candidats ont fait étudier ces auteurs à leurs élèves ou qu'ils les ont eux-mêmes assidûment fréquentés.

XVI ème	Ronsard
XVII ème	Molière, Corneille, la Fontaine
XVIII ème	Beaumarchais, Marivaux
XIX ème	Villiers de l'Isle-Adam, Baudelaire, Flaubert, Nerval
XXème	Aragon, Robbe-Grillet, Colette, Céline, Tournier, Senghor

Durant l'entretien, le Jury impose au candidat de traiter un point de langue, en lien avec l'un des textes du corpus, et différent de celui qu'il a lui-même proposé pour le projet didactique. La liste qui suit ne constitue pas l'exhaustivité des sujets de cette année, mais offre un aperçu de différentes possibilités:

- les pronoms dans les quatre premières strophes du poème d'Apollinaire (cinq dernières strophes de « La Chanson du mal aimé », in *Alcools*),
- les expansions du nom dans les trois premières strophes du même extrait poétique,
- les adjectifs qualificatifs dans le poème de Ronsard « Sur la mort de Marie » (in *Second livre des Amours*),
- les compléments essentiels dans un passage de l'ouvrage d'Albert Cohen, *Le Livre de ma mère*,
- l'analyse logique d'une phrase extraite de *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe,
- l'emploi des temps dans un extrait de l'acte V, scène 7 du *Mariage de Figaro*, Beaumarchais,
- les paroles rapportées dans deux paragraphes de la *Belle au bois dormant* de Charles Perrault,
- la forme « que » / l'expression de la négation dans les répliques de Sabine dans l'acte premier, scène 1 d'*Horace* de Corneille.

Là encore, rien qui doive surprendre un candidat à un concours de CAPES qui doit faire preuve de **savoirs linguistiques et stylistiques**.

L'épreuve est ardue mais cette année encore, le Jury s'est félicité d'entendre des problématiques convaincantes, des textes correctement lus, expliqués et interprétés, des prestations de grammaire précises. Ce rapport cependant, dans un esprit constructif, se propose aussi de mettre en garde contre certains écueils que nombre de candidats n'ont pu éviter.

II. DES DIFFICULTES RECURRENTES CONSTATEES:

II.1. Le temps de l'exposé:

a) Le projet de séquence.

Le dossier comporte trois à quatre textes et un (ou des) document(s) complémentaire(s): le Jury s'étonne que certains candidats n'utilisent pas tous ces documents ou en convoquent essentiellement d'autres, comme supports à leurs séances. Le recours à d'autres textes est certes permis, comme un complément ou une ouverture, mais ces supports ne doivent en aucun cas remplacer ceux qui sont proposés. Par ailleurs, les candidats doivent aussi pouvoir justifier leurs ajouts.

Trop nombreux sont encore les candidats qui ne se demandent pas pourquoi les documents ont été réunis. L'on s'interroge également trop rarement sur la différence entre les textes principaux et les documents complémentaires. Ces supports n'ont pas en effet le même statut. Il convient par exemple de se demander comment travailler avec les élèves sur des textes théoriques : un extrait de P. Larthomas issu du *Langage dramatique*, ou un passage de la conférence de D. Dubois-Marcoin, « la robinsonnade pour la jeunesse et la question de l'altérité au XIXème siècle », ont été ainsi soumis à la réflexion. Les candidats doivent envisager que certains documents complémentaires peuvent être proposés pour nourrir leur réflexion didactique.

Rappelons que plaquer des connaissances toutes faites n'est jamais payant. Ainsi, traitant le dossier Flaubert/Goncourt/Zola/Maupassant, une candidate trouve judicieux de s'engager dans un développement sur l'histoire du roman en insistant curieusement sur Hoffmann. Elle propose ensuite un autre développement sur le statut des femmes et insiste cette fois sur Olympe de Gouges. Cela lui permet un lien avec Flaubert : madame Bovary devient « une femme résolument moderne qui cherche à se libérer de la condition que la société lui impose. Sa libération sera sa mort »... mais la candidate avoue ne pas avoir lu le roman.

Certains candidats annoncent parfois des problématiques trop longues, hermétiques ou trop larges (« Comment le conte transporte-t-il le lecteur dans l'imaginaire ? »), ou encore ne prenant pas en compte les spécificités littéraires des textes (« nous verrons en quoi ces textes traduisent l'avis de l'auteur »).

Surtout, quelle que soit leur qualité, le Jury a entendu des problématiques auxquelles il n'est jamais apporté de réponse. Doit-on rappeler qu'une problématique est une question posée à laquelle il faut répondre en fin de séquence? C'est précisément ce que l'on fait en classe : la conduite d'une séquence s'organise selon un parcours précis. L'ensemble des séances permet de lever progressivement le voile sur la problématique proposée. Aussi chaque séance, elle-même problématisée, est-elle à même d'aider les élèves à saisir la cohérence d'une réflexion, d'une progression dans la séquence, du choix des supports et des activités. Trop souvent, le projet didactique se résume encore à une succession de lectures analytiques, ce qui manque de variété et fait peu de place aux autres dominantes de la discipline. Le Jury déplore aussi la juxtaposition de séances aucunement liées entre elles.

La séquence proposée doit comporter également une séance de langue : trop souvent, cette dernière n'est pas choisie en fonction de l'élucidation du sens d'un texte et reste insuffisamment développée. Il ne suffit pas, comme l'a déclaré une candidate, de « réviser les temps du récit, car les élèves en ont toujours besoin ». La justification du choix doit être clairement exposée: on peut par exemple choisir l'étude de l'opposition et de la concession dans *Horace*, I,1, vers 15 à 24, afin de

mettre en évidence l'expression grammaticale du conflit. Il est possible également de montrer en quoi le point de langue retenu pourra être réinvesti dans des travaux d'écriture.

Notons enfin que quelques candidats oublient de situer leur projet de séquence dans un ensemble plus vaste, omettant notamment de l'intégrer dans une progression, un niveau scolaire ou même un programme officiel.

b) L'explication de texte.

Une première remarque concerne la lecture précédant l'explication : certains candidats sont surpris que le Jury les interrompe au bout de trois minutes. Les uns réagissent par une moue réprobative, d'autres par une surprise surjouée. Une candidate a ainsi apostrophé les membres de la commission: « Pourquoi m'arrêter ? ma lecture ne convient pas? c'est dommage, j'aurais bien voulu continuer ! » Que les candidats ne s'inquiètent pas : le Jury est simplement soucieux de ne pas trop amputer les quarante minutes d'exposé et le fait d'arrêter la lecture au bout de trois minutes n'en constitue pas pour autant une évaluation négative.

La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. Ce dernier devra définir une problématique et y apporter une réponse en organisant ses remarques à partir d'axes de réflexion clairs. Une mise en garde toutefois : le choix de la méthode linéaire peut parfois desservir, surtout lorsque le texte est un peu long. L'explication peut alors être réduite à une paraphrase monotone, sur un ton qui l'est tout autant, car le candidat se rend compte qu'il piétine. Dans un dossier regroupant des textes de Hugo, Zola, Robbe-Grillet et Ben Jelloun, un candidat, ne connaissant pas Robbe-Grillet – il ne parvient pas à prononcer son nom –, relit une phrase de l'extrait proposé : « C'est volontairement qu'il marche vers un avenir inévitable et parfait... » et cherche à la reformuler : « Donc, on voit que le personnage est très décidé puisqu'il marche volontairement et que son avenir le rend heureux car il est sûr qu'il sera parfait ».

Le Jury tient à rappeler qu'il attend une explication de texte de type universitaire et non une lecture analytique à destination d'élèves de collège ou de lycée. Il a parfois malheureusement constaté, et c'est rédhibitoire, une méconnaissance grave des procédés littéraires. L'absence de connaissances associées à des pratiques personnelles de lecture, ne peut être compensée par l'utilisation d'un jargon mal maîtrisé, plaqué, ou par une approche techniciste. Les connaissances littéraires approximatives voire inexistantes ont été sanctionnées: comment accepter que l'on ne puisse citer un seul nom de personnage des *Misérables*? Ou que l'on soit incapable de contextualiser les textes d'un point de vue historique et littéraire? Des idées confuses sur l'Occupation, une méconnaissance de toute contextualisation de l'*Affiche rouge*, rendaient problématique le traitement du dossier sur la poésie engagée où figuraient les *Strophes pour se souvenir* d'Aragon et l'affiche de propagande placardée dans les rues en 1944 pour discréditer le groupe Manouchian. L'analyse du document iconographique requiert également une culture historique et artistique. Si l'on ne demande pas à un enseignant de lettres d'être un spécialiste des arts, il lui faut toutefois situer l'œuvre proposée dans un mouvement, l'analyser en lien avec les textes du dossier. Rappelons à propos du document iconographique les pages que lui a consacrées le rapport de la session 2015 (pp. 37, 38, 39).

Enfin certains candidats proposent en explication de texte une problématique contrevenant à celle qui fédère l'ensemble du corpus : une candidate par exemple qui avait choisi de travailler sous l'angle de la « passion dévastatrice » le dossier composé de textes de Gustave FLAUBERT (*Madame Bovary*), Edmond et Jules de GONCOURT (*Germinie Lacerteux*), Émile ZOLA (« La formule critique appliquée au roman ») et Guy de MAUPASSANT (*Bel-Ami*), problématise le texte de Flaubert en centrant son explication sur « l'absence d'amour entre Léon et Emma ».

II.2. Le temps de l'entretien:

Le Jury conçoit l'entretien comme un lieu d'accompagnement du candidat dans ses

réflexions. Il l'encourage à réfléchir à haute voix, avec un étayage qui peut aider à revenir sur le corpus et sa problématisation, sur la séance de langue, sur l'explication et éventuellement sur le RAEP. Ce moment a lieu après quelques minutes passées dans le couloir, durant lesquelles les membres de la commission délibèrent et fixent la note-plancher. Que les candidats soient persuadés qu'en aucun cas cette note n'est révisée à la baisse. Cependant, en dépit des aides et de la mansuétude du Jury, sont rédhibitoires :

- les lacunes grammaticales, lors de la question de langue – dont on rappelle qu'elle porte sur un autre point que celui choisi par le candidat dans sa séquence. La confusion sur des savoirs fondamentaux interpelle le Jury (confusion entre complément d'objet et attribut du sujet, entre subjonctif et indicatif, identification impossible des pronoms relatifs...);
- la méconnaissance avérée des courants littéraires, des genres et des registres;
- l'utilisation d'une langue relâchée : oubli des négations, formulation incorrecte des interrogatives. Certains candidats infligent même au Jury des: « O.K. », « Ouais », « ça peut coller »;
- les tentatives de connivence avec le Jury;
- l'entêtement, qui conduit à ne pas saisir les pistes de réflexion suggérées par l'examineur;
- l'assurance avec laquelle des contresens sont assésés : « Dom Juan est ridicule : d'ailleurs Charlotte, très avertie, ne se laisse pas faire », « madame Bovary est un être lugubre et vampirique ».

Rappelons que le Jury est là pour évaluer les prestations des candidats et ces derniers n'ont pas à dénigrer leurs propres réponses (« ce n'est dans doute pas ce que vous voulez que je dise », « je ne pense pas que mon interprétation vous convienne ») : qu'ils se montrent constructifs, positifs, voire combatifs, sans arrogance bien évidemment. Le Jury conçoit – et les candidats n'ont pas besoin de le lui souffler – que l'émotion et la fatigue peuvent expliquer erreurs et maladresses, mais l'inscription au concours implique que l'on en accepte les difficultés.

III. DES PRESTATIONS REUSSIES:

Le Jury a pu observer de réelles qualités chez de nombreux candidats. Comme dit plus haut, ces derniers ont montré qu'ils ont lu les textes régissant l'épreuve et qu'ils se sont sérieusement préparés à cet oral.

III.1. L'exposé:

- a) Le projet de séquence.

Le Jury a entendu des problématiques correctement formulées (les conseils prodigués à ce sujet dans les rapports précédents ont été entendus). Quelques candidats ont su construire des séquences organisées, progressives. Ainsi, à partir du dossier la Fontaine /Perrault/ Collodi/ Mourlevat, une candidate a choisi de travailler sur la manière dont ces auteurs déconstruisent les stéréotypes liés aux monstres. Son projet de séquence, en alternant lecture d'images (B.D.), lecture analytique, lecture comparée et séances de langue appropriées, a progressivement et logiquement abouti à une évaluation sommative invitant à décrire un personnage monstrueux éprouvant des émotions humaines.

- b) La question de langue.

De nombreux candidats ont montré une connaissance satisfaisante de la grammaire qu'ils ont ou auront à enseigner. Ils ont su par ailleurs, malgré le peu de temps imparti, organiser leur propos (brève présentation dynamique, éléments de définition, relevé d'occurrences, analyse stylistique), et prouver qu'ils se soucient de savoir comment ce point de langue va enrichir la

compréhension des textes et les travaux d'écriture proposés aux élèves. Pour reprendre l'exemple précédent, la candidate a consacré une séance de langue à l'expansion du groupe nominal et une autre aux propos rapportés directement : le lien avec l'écriture de fin de séquence est alors limpide.

c) L'explication de texte.

Le Jury a pu entendre des candidats témoignant d'une vraie finesse d'interprétation, appuyée sur une culture solide. Ainsi, une candidate, à partir du corpus réunissant Hugo, Zola, Robbe-Grillet et Ben Jelloun, fait référence avec justesse et précision à Kundera, Taine, Claude Bernard, Sarraute, évoque la façon dont on peut mettre en relation *Les Gommages* et *Œdipe roi*, cite *Palimpsestes*, fait état de la politique éditoriale des Editions de Minuit, tout en servant la cohérence de son propos. Ces connaissances précises l'ont aidée à nourrir une compréhension fine et convaincante des textes proposés, en établissant des liens entre eux.

III.2. L'entretien:

Le Jury a apprécié l'honnêteté intellectuelle de nombreux candidats et leur capacité d'écoute, de réflexion, de remise en question. Une candidate a ainsi su s'emparer des remarques suggérées et revenir sans réticence sur les manques de sa proposition didactique.

IV. COMMENT SE PREPARER POUR LES PROCHAINES SESSIONS:

Les remarques précédentes ont fait état des difficultés mais aussi des réussites constatées dans les prestations. Terminons par des éléments de méthodologie et des conseils de lecture.

IV.1. Pour le projet de séquence:

- s'appuyer sur les contenus d'enseignement de la discipline au collège et au lycée, sur les programmes en vigueur. **Lors de la session 2016-2017, les candidats devront se référer aux nouveaux programmes de collège;**
- maîtriser en littérature, en grammaire, en histoire littéraire et en didactique, une terminologie exacte;
- faire une analyse pertinente des supports proposés à l'étude, et donner l'assurance au Jury qu'on a analysé et compris ce qui a présidé à la constitution du dossier;
- prendre conscience de ce qui est commun aux supports, mais aussi de ce qui les différencie (y a-t-il ou non unité générique ? une unité thématique ?) Construire un repérage esthétique, chronologique et énonciatif : de celui-ci naîtra une problématique cernant précisément les enjeux du corpus;
- élaborer une séquence autour d'objectifs précis;
- garder à l'esprit la nécessité de construire le sens avec les élèves;
- connaître et justifier l'emploi d'un **vocabulaire spécifique et adapté** en étude de la langue;
- se montrer apte à l'expression orale et à la prise en compte d'un destinataire.

Pour ce faire, il convient auparavant d'avoir :

- observé le découpage et la situation dans l'œuvre de chaque extrait proposé;
- cerné dans chaque texte les savoirs littéraires et les savoir-faire en jeu;
- envisagé une problématique de séquence;
- défini des objectifs pour chaque séance.

La séquence organisée doit permettre d'atteindre les objectifs annoncés, avec des séances de

lecture qui vont conduire les élèves à découvrir par eux-mêmes le sens des textes. Les séances de langue, d'écriture (dont le rôle n'est pas uniquement de « couronner la séquence sous forme d'évaluation sommative »), d'oral, ainsi que les évaluations, doivent aussi y trouver leur place.

Notons enfin que les savoirs savants en histoire littéraire doivent innover l'ensemble du projet. A partir du groupement de textes extraits d'*Horace* par exemple, il s'agira de mobiliser des connaissances fondamentales sur le classicisme, sur son inscription dans le contexte socio-politique, sur la bienséance, la versification, la tragédie cornélienne vs racinienne, l'inspiration romaine. Ensuite et très rapidement, devront être sélectionnés de manière avisée les éléments qu'il conviendrait de garder à destination de la classe imposée par le sujet : on n'étudiera pas la tragédie de la même façon en troisième et en seconde.

Pour la question de langue proposée durant l'entretien, le Jury n'attend pas d'exposé théorique. Toutefois les savoirs relatifs au sujet doivent être maîtrisés. De plus, le candidat devra montrer qu'il sait mettre en relation des savoirs solides et l'interprétation du passage. Pour affermir les connaissances en la matière, il est indispensable de consulter des grammaires universitaires :

- M.Riegel, J-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2014
 - D.Denis et A.Sancier Chateau , *Grammaire du français*, Librairie générale française, 1997
- et lire les ouvrages ci-dessous par exemple :
- D. Maingueneau , *Précis de grammaire pour les concours*, A.Colin, 2010
 - R.Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, 1996

Pour la séquence en général, l'on peut consulter :

- les programmes en ligne sur <http://eduscol.education.fr>
- les textes régissant l'épreuve : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98526/les-epreuves-du-capes-interne-et-du-caer-capes-section-lettres.html>
- les rapports de jury: <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>
- J.L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005
- J.L.Chiss, J.David, Y.Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, de Boeck,2008
- A.Vibert, IGEN, « Faire place au sujet-lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? »,2011, disponible aussi en ligne :http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

IV.2. Pour l'explication de texte:

Rappelons que cette dernière doit avoir une teneur universitaire : le seul aspect didactique tient au lien à établir avec la problématisation de la séquence. La lecture préalable du texte est aussi pour le Jury l'occasion d'une première évaluation de la compréhension qu'en a le candidat. Pour le corps de l'explication, le Jury attend de celui-ci qu'il se concentre réellement sur les phénomènes littéraires saillants à l'oeuvre dans le texte et qu'il ait le courage de les interpréter. Pour conclure, le candidat reformulera de manière synthétique l'essentiel de son propos et proposera un élargissement de type littéraire ou historique. Pour mener à bien cet exercice, il faut s'entraîner tout au long de l'année de préparation, en temps limité de préférence (seul ou entre pairs), et lire des textes canoniques et fondamentaux. La fréquentation des ouvrages suivants, par exemple, permettra de réactiver des savoirs indispensables:

- Y. Stalloni, *Ecoles et courants littéraires*, Armand Colin, 2009
- R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Seuil 1973
- V. Jouve, *la Poétique du roman*, A. Colin, 2010
- A. Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Belin, 1996
- P. Larthomas, *le Langage dramatique*, PUF, 2012

- A-M. Bonnabel et M-L.Milhaud, *A la découverte du théâtre*, Ellipses, 2000
- M. Aquien, *La Versification appliquée aux textes*, A. Colin, 2010
- M. Sandras, *Lire le poème en prose*, Dunod, 1995
- J. Loehr, *Les grandes notions littéraires*, collection U21, 2010
- P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala, *Le dictionnaire du littéraire*, PUF, 2002

Et surtout, que les candidats montrent le plaisir qu'ils ont à fréquenter les textes littéraires, qu'ils prouvent leur envie de transmettre le goût de la littérature à leurs élèves. Ils pourront aussi communiquer ce plaisir au Jury!

EPREUVE DE TRADUCTION EN LANGUES ANCIENNES (option Lettres classiques)

L'évaluation des compétences en langues anciennes pour les candidats en Lettres classiques s'effectue dans les dix premières minutes de l'entretien de l'épreuve orale d'admission, lorsque le candidat revient dans la salle après la brève pause qui suit son exposé.

Le Jury lui propose un court texte de latin ou de grec (5 ou 6 lignes), choisi parmi les auteurs du programme des classes et éventuellement accompagné de quelques notes. Cette année, les auteurs étaient : Aurélius Victor, *de Viris Illustribus*, Horace, *Satires*, Lucien, *le Jugement des déesses*, Platon, *Ion*. **Le candidat ne peut donc choisir la langue dans laquelle il est interrogé.** Il dispose d'un court instant pour prendre connaissance du texte et éventuellement annoter sa feuille de sujet. L'épreuve consiste à lire à haute voix le texte proposé et à improviser, sans dictionnaire, une traduction en reprenant chaque groupe de mots formant sens. La lecture du texte devant le Jury est un premier élément d'appréciation des compétences élémentaires en latin ou en grec. Devant un texte grec, quelques candidats renoncent à la lecture déclarant leur méconnaissance du grec ; en latin, des hésitations, des erreurs de prononciation peuvent apparaître. En revanche, les candidats plus à l'aise font, dès la lecture, entendre qu'ils ont perçu certaines constructions syntaxiques usuelles et le sens global du texte. Après sa lecture, le candidat propose une traduction. Conscient du caractère improvisé de l'exercice, le Jury ne laisse pas le candidat buter sur une difficulté mais peut lui demander de tenter d'analyser les formes, en lui donnant éventuellement le sens d'un mot. Pour le Jury, les compétences en langues anciennes se révèlent non seulement dans la traduction proposée mais aussi dans ces courts moments de réflexion à voix haute sur le texte, dans la progression vers leur résolution avec l'aide du Jury, ce qui suppose une écoute et une réceptivité lorsque des indices sont donnés. Lors de ces moments d'échange, le Jury peut suggérer un équivalent avec l'autre langue ancienne, ce qui est un élément de test de la maîtrise des deux langues anciennes. Les dix minutes consacrées à cet exercice permettent donc de vérifier que le candidat connaît un vocabulaire minimal en latin et en grec, peut repérer les groupes verbaux, les analyser avec leur sujet, identifier les subordinations, les constructions spécifiques à la langue ancienne et ainsi proposer une traduction.

Malheureusement, quelques candidats, en dépit de l'aide du Jury, n'ont pu, dans le temps imparti, aller au-delà des deux ou trois premières lignes du texte, ou, pour le texte grec, ont immédiatement renoncé à toute prestation, avouant leur incompétence.

Le Jury a observé, à plusieurs reprises, que l'oubli ou la méconnaissance d'un vocabulaire de base, souvent présent dans les textes de collège, crée d'importants contresens ou place le candidat en situation de blocage. Ne pas reconnaître par exemple que la forme *duci* peut appartenir au verbe *duco, is, ere* et pas uniquement au nom *dux, ducis*, engendre une erreur fâcheuse. Le sens des verbes aussi courants que *nescio, ago, τρέμω, κελεύω*, n'a parfois pas été retrouvé. Nous conseillons donc aux candidats de s'entraîner **régulièrement** en lisant des extraits dans les deux langues (une pratique appelée « faire du petit latin et du petit grec »), de manière à se familiariser avec le lexique, de réviser la morphologie du verbe (et cela peut commencer avec l'indicatif présent

de εἶναι ou ποιεῖν), les déclinaisons, les tournures syntaxiques de base (proposition infinitive, propositions subordonnées...) Un manuel de collège, par les courts extraits qu'il propose, par ses bilans grammaticaux, peut être un outil idoine.

Le Jury est tout à fait conscient de la difficulté de cette épreuve improvisée, qui intervient après le temps de préparation de 2h30, puis la première partie de la prestation en quarante minutes. Toutefois, le Jury ne peut qu'avoir un jugement sévère à l'égard de quelques candidats qui, considérant que la pression au concours est moindre en Lettres classiques qu'en Lettres modernes, se présentent avec cette option sans formation ni compétence en langues anciennes, sans aucun rudiment en grec. Le rapport de concours 2014 précisait déjà : « nous rappelons qu'il est impératif que les candidats aient des compétences dans les deux langues puisqu'ils seront recrutés comme professeurs de Lettres classiques et devront donc être en mesure de dispenser un enseignement de grec, même si cette option n'est proposée que dans certains établissements. On ne peut prétendre se présenter à cette option quand on a une connaissance très approximative, voire une méconnaissance totale de l'une des deux langues. Certains candidats ont probablement pensé qu'ils pourraient échapper à une interrogation dans la langue qu'ils ignoraient. » La session 2016 du concours a reconduit la même exigence vis-à-vis des deux langues anciennes : toute méconnaissance profonde et avérée d'une des deux langues ne permet pas d'obtenir la qualification de professeur certifié de Lettres classiques.

Pour finir, nous reproduisons deux des textes qui ont été retenus cette année. Les concepteurs de sujets sont attentifs à ne pas proposer de sujets qui s'inscriraient dans une épreuve plus longue et traditionnelle de version écrite, mais des sujets adaptés à la nature de cette courte épreuve orale et présentant un degré de difficulté qui devrait pouvoir être surmonté par un professeur de Lettres classiques.

Pâris et les trois déesses

ΠΑΡΙΣ. Τίνας ταύτας ἄγεις τὰς γυναῖκας ;
ΕΡΜΗΣ. Ἄλλ' οὐ γυναῖκές εἰσιν. Ἦσαν δὲ καὶ Ἀθηνᾶν καὶ Ἀφροδίτην ὄρας. Κάμῃ τὸν Ἑρμῆν ἀπέστειλεν ὁ Ζεὺς. Ἀλλὰ τί τρέμεις ; Κελεύει δέ σε δικαστὴν γενέσθαι τοῦ κάλλους αὐτῶν ἐπεὶ γάρ, φησί, καλὸς τε αὐτὸς εἶ καὶ σοφὸς τὰ ἐρωτικά, σοὶ τὴν γνῶσιν¹ ἐπιτρέπω².

Lucien (120-180 après J.-C.), *Le Jugement des déesses*

Une rencontre impromptue

Le poète Horace se promène sur le Forum quand soudain...

Ibam forte Via Sacra, sicut meus est mos
nescio quid meditans nugarum³, totus in illis.
Accurrit quidam notus mihi nomine tantum
arreptaque⁴ manu : « Quid agis, dulcissime rerum⁵ ? –
Suaviter, ut nunc est, inquam, et cupio omnia, quae vis. »
Cum adsectaretur⁶ : « Numquid vis ? » occupo⁷. At ille :
« Noris nos, inquit, docti sumus. »

Horace, *Satires*, I, 9

¹ γνῶσις, εως (ῆ) : le jugement.

² ἐπιτρέπω : confier.

³ Nugae, arum, f : bagatelles, riens.

⁴ Adripio, is, ere, ripui, reptum : tirer à soi, saisir.

⁵ « Dulcissime rerum » : « O très cher ».

⁶ Adsector, aris, ari, sectatus sum : suivre partout, continuellement.

⁷ Occupo, as, are, avi, atum : ici : prévenir, devancer, parler en premier..