



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES et CAER internes

Section : Lettres

Options : Lettres classiques et lettres modernes

Session 2020

Rapport de jury présenté par :

Anne Vibert, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche,
Présidente du jury

SOMMAIRE

Propos liminaire	3
Bilan de l'admissibilité et de l'admission.....	4
Rapport sur l'épreuve écrite de lettres modernes (RAEP).....	5
Rapport sur l'épreuve écrite de lettres classiques (RAEP).....	15

Propos liminaire

Ce rapport des CAPES internes de lettres modernes et lettres classiques pour la session 2020 se présente sous une forme particulière : ses lecteurs n'y trouveront que le rapport correspondant à l'épreuve écrite du concours, soit celle du RAEP (rapport sur les acquis de l'expérience professionnelle).

Comme ce fut le cas pour la plupart des concours de recrutement cette année, le CAPES interne de lettres modernes, celui de lettres classiques et les CAER correspondants ont vu leurs modalités et leurs épreuves modifiées en raison de l'épidémie de coronavirus. Les épreuves orales, qui auraient dû avoir lieu en avril, ont été d'abord reportées en septembre avant d'être annulées, comme pour les autres concours internes, par l'arrêté du 10 juin 2020. Un oral de titularisation, en fin d'année scolaire 2020/2021, dont les contours seront précisés, sera mis en place. Exceptionnellement cette année, le dossier RAEP a donc constitué l'épreuve de référence du concours pour l'admissibilité, puis pour l'admission à l'issue d'une nouvelle délibération. Tous les dossiers sélectionnés d'abord pour une admissibilité ne pouvaient en effet être retenus pour l'admission, certains défauts pouvant ne pas empêcher une admissibilité mais se révélant rédhibitoires pour une admission.

Le jury mesure combien les modifications, en cours de session, des modalités de recrutement ont pu susciter de l'inquiétude. Il tient à cet égard à assurer les candidats de l'examen scrupuleux et attentif dont chaque dossier fut l'objet, dans ce contexte inédit, afin d'en mener l'évaluation la plus rigoureuse et reconnaître ainsi les acquis de leur expérience professionnelle.

Cette situation est exceptionnelle et nous espérons que la session 2021 permettra un déroulement normal du concours et en particulier de sa session d'oral. Nous invitons donc les candidats qui préparent le concours à se reporter aux rapports des sessions précédentes et en particulier à celui de la session 2019 pour prendre connaissance des attentes concernant les épreuves orales.

Nous rappelons que, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre depuis la rentrée 2019, une inflexion a été introduite dans les sujets de l'épreuve orale du concours, en lettres modernes comme en lettres classiques. Tout en restant fidèle à ses modalités et à son esprit, l'épreuve orale reposera sur un dossier de textes et de documents qui porteront exclusivement sur les classes des niveaux 6^e à seconde (nouveaux programmes), en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats. En ce qui concerne le dossier de RAEP en revanche, les candidats peuvent bien sûr faire le choix d'une réalisation pédagogique en classe de première. Mais qu'il s'agisse de la seconde ou de la première, il est attendu que les candidats se réfèrent aux programmes entrés en vigueur à la rentrée 2019.

Nous encourageons les candidats à se présenter ou se représenter au concours avec confiance et détermination en investissant à la fois la préparation de l'écrit et celle de l'oral¹. Le jury les lira et les entendra avec intérêt en espérant les compter ensuite parmi leurs futurs collègues.

Anne VIBERT, Présidente du jury

¹ Pour le descriptif des épreuves, on se reportera à la page suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98526/les-epreuves-du-capes-interne-et-du-caer-capes-section-lettres.html>

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

CAPES Interne / CAER Lettres modernes 2020

	CAPES	CAER
Nombre de postes	148	133
Nombre d'inscrits	1035	530
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	494	334
Nombre d'admissibles	276	259
Barre d'admissibilité	9	8
Moyenne des candidats non éliminés	8,69	9,16
Moyenne des admissibles	10,25	9,98
Nombre d'admis liste principale	148	133
Nombre d'admis liste complémentaire	10	5
Barre d'admission liste principale	10	10

CAPES Interne / CAER Lettres classiques 2020

	CAPES	CAER
Nombre de postes	26	8
Nombre d'inscrits	45	18
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	13	11
Nombre d'admissibles	12	8
Barre d'admissibilité	7	7
Moyenne des candidats non éliminés	10	8,27
Moyenne des candidats admissibles	10,33	9,38
Nombre d'admis	10	6
Barre d'admission	9	9

CAPES et CAER de Lettres modernes

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ et D'ADMISSION

Rapport présenté par Carole Guérin-Callebout, IA-IPR de lettres

Nous tenons tout d'abord à féliciter les lauréats mais également à saluer l'ensemble des candidats pour leur engagement dans ce concours et la qualité du travail fourni dont témoigne la grande majorité des dossiers.

Pour autant, le bilan de la session fait apparaître plusieurs points de fragilité – ou de vigilance –, sur lesquels ce rapport souhaite mettre l'accent. Prenant appui sur l'examen des dossiers reçus, le jury aimerait ainsi accompagner les futurs candidats dans un exercice de mise à distance critique des exigences du concours, afin – il l'espère –, de mieux les comprendre.

La lecture de ce rapport ne saurait en outre dispenser les candidats d'une lecture attentive des rapports des éditions précédentes. Ils y trouveront de précieux et riches éléments sur le calibrage des épreuves elles-mêmes et leurs attendus, mais aussi de nombreux conseils.

La préparation du CAPES est en effet très exigeante. Elle l'est d'autant plus lorsqu'elle s'effectue dans le cadre d'une activité professionnelle. Il peut alors être difficile, ne serait-ce que par manque de temps, de s'approprier à la fois les attendus des différentes épreuves et d'en comprendre le sens comme les enjeux, point pourtant fondamental pour se préparer efficacement.

Le jury entend, à cet égard, soumettre à l'analyse trois points, apparus comme saillants cette année. Le premier concerne la nature du concours lui-même. La session 2020, davantage que les précédentes, a en effet accueilli des candidats aux profils très variés. Il y a bien sûr lieu de s'en féliciter et d'encourager cette diversité. Il est néanmoins essentiel que nous partagions une même représentation des épreuves et de leurs visées. Il s'agit bien d'un concours de recrutement de professeurs de Lettres modernes, et cette exigence irrigue l'ensemble des épreuves.

C'est à la lumière de celle-ci, que sera réexaminée ensuite la constitution du dossier RAEP. Le jury a apprécié la maîtrise globale de l'exercice, mais souhaiterait préciser sa dimension littéraire, moins bien comprise des candidats. Dans la continuité des éléments présentés dans les rapports précédents, le jury aimerait également revenir sur la nature « réflexive » de l'écriture du dossier, qui peine encore à être mise en œuvre.

I- Un concours de recrutement de professeurs de Lettres modernes

I-1. La nature des profils des candidats

Le concours du CAPES interne de Lettres modernes et CAER correspondant accueillent des candidats aux profils très différents. Les professeurs contractuels, pouvant justifier d'au moins trois années d'exercice dans la fonction publique, représentent le vivier majoritaire et le jury tient à souligner combien ce concours constitue effectivement le prolongement naturel d'une entrée dans le métier par la voie de la contractualisation. Le concours s'inscrit à ce titre dans le parcours de développement professionnel de ces enseignants, tout en reconnaissant l'expérience acquise.

Cette année se sont également présentés des candidats dont le parcours de formation initiale d'une part, les missions exercées de l'autre, ne sont pas directement en lien avec la discipline des Lettres et son enseignement. Cette session a accueilli des professeurs documentalistes, d'anglais, des professeurs des écoles, de lycées professionnels, des professeurs effectuant l'ensemble de leur service en UPE2A, auprès des élèves allophones. Se sont aussi présentés des assistants d'éducation, des formateurs exerçant en centre d'apprentissage ou encore en école de soins infirmiers ; des candidats, enfin, en reconversion professionnelle, ayant effectué une première carrière dans des domaines aussi vastes que le journalisme ou le commerce, pour ne citer que quelques exemples.

Le jury salue la variété de ces candidatures et reconnaît l'engagement que représente l'entrée dans un parcours d'évolution voire de transformation professionnelle. Il y a lieu également de se réjouir de pouvoir accueillir autant de candidats aux profils très différents qui sauront enrichir de leurs expériences l'enseignement des Lettres ; mais aussi, à travers eux, de reconnaître le pouvoir d'attraction du métier, et souhaitons-le, de la littérature.

I-2. Les enjeux du concours

Pour autant, l'ouverture du concours à une pluralité de candidatures appelle, en retour, une juste reconnaissance de ses enjeux : il s'agit bien de recruter des professeurs de Lettres modernes, c'est-à-dire des professeurs soucieux d'enseigner la langue et la littérature, d'aiguiser l'intérêt des élèves pour leur étude ; d'engager ainsi ces derniers dans des rencontres vivantes et sensibles des textes ; de leur permettre tout autant d'explorer les ressources de la langue, au service du développement de leur pensée.

On comprendra donc le souci du jury d'apprécier, dès l'épreuve écrite du dossier RAEP, les connaissances et compétences au fondement du métier d'enseignant de Lettres : une juste maîtrise de la langue, des connaissances littéraires et scientifiques solides, la capacité à développer une réflexion didactique, autrement dit à questionner la langue et la littérature pour en faire des objets d'enseignement, sources d'apprentissage pour les élèves. Cela ne signifie pas pour autant que le jury attende des candidats une maîtrise parfaite des connaissances et compétences citées précédemment : chacun de ses membres est bien conscient que la formation d'un professeur se poursuit tout au long d'une vie professionnelle. Il s'agit en revanche de recruter des enseignants en devenir, ayant un socle de connaissances et de compétences suffisamment solides pour enrichir au fur et à mesure de leur carrière leur identité de professeur de Lettres modernes.

Il est à ce titre nécessaire de rappeler, dans la continuité des rapports précédents, un prérequis fondamental. Une rédaction correcte de l'épreuve de RAEP est en effet attendue. On peut regretter, cette année encore, le relâchement formel de certains dossiers, attestant d'une connaissance trop fragile de la langue. Quelques coquilles peuvent être tolérées, mais des erreurs systématiques d'accords dans le groupe nominal comme dans le groupe verbal, des participes passés mal identifiés, ou des confusions constantes entre la syntaxe de l'interrogation directe et celle de l'interrogation indirecte ne peuvent se justifier. Comment enseigner en effet ce que l'on ne peut mettre en œuvre soi-même ? Le jury en appelle donc à la plus grande vigilance des candidats sur ce point. De même, les dossiers non rédigés, limités à la présentation synthétique – sous forme tabulaire parfois – des différentes séances composant la séquence ne correspondent pas aux attentes du concours. Les candidats gagneront donc, au cours de leur préparation, à préciser, voire à approfondir leurs connaissances linguistiques et à développer leurs compétences langagières.

I-3. Une réflexion littéraire et linguistique

On l'aura compris : cette première épreuve de reconnaissance de l'expérience professionnelle est tout autant une épreuve de langue française et de littérature. En ce sens, la description des responsabilités et missions exercées en première partie du dossier, l'analyse d'une réalisation pédagogique en seconde partie gagneront à être menées à la lumière d'une réflexion plus large interrogeant la langue et la littérature, pour elles-mêmes et comme objets d'enseignement.

Le jury a apprécié ainsi la capacité de certains candidats à mettre en regard leurs expériences personnelles et professionnelles, leur conception du métier de professeur et le choix de leur réalisation pédagogique la plus « significative », à l'image de ce travail. Une candidate a tout d'abord organisé la première partie de son dossier en trois temps distincts :

- 1- La pratique du théâtre comme ouverture à la littérature
- 2- La rigueur de la langue comme enjeu pédagogique
- 3- Mes prises de responsabilité dans ma pratique de l'enseignement

Cela lui a permis de revenir sur sa rencontre avec des textes marquants, puis d'interroger, à la lumière de sa passion pour le théâtre, sa conception du métier d'enseignant :

« Ces années de pratique théâtrale au conservatoire m'ont aussi mise au contact de grands textes littéraires. J'ai découvert des auteurs comme Shakespeare, Racine ou Koltès et j'ai peu à peu appris à apprécier la particularité de leur écriture. S'exprimer devant un public en interprétant un personnage implique une connaissance approfondie du texte et de ses enjeux [...]

Durant mes premières années d'enseignement, j'ai pu en effet réaliser l'existence d'un lien étroit entre pratique du comédien sur scène et celle de l'enseignement devant ses élèves. Capturer l'attention, convaincre et faire passer un message nécessitent une présence, une posture indispensable à la transmission d'un savoir. »

En seconde partie, la candidate a fait le choix de rendre compte d'une séquence portant sur la lecture intégrale de la pièce de Molière, *Les Fourberies de Scapin*, en classe de 5^{ème}, afin de s'interroger sur la manière de transmettre son goût pour le théâtre, ses textes et leurs représentations.

D'autres dossiers se sont distingués, au sein desquels les candidats ont su mettre en perspective des expériences professionnelles parfois très éloignées de l'enseignement pour engager ensuite une réflexion sur l'exercice du métier de professeur de Lettres. C'est notamment le cas d'une candidate, formée initialement en économie et en marketing.

Prenant appui sur le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation², elle a identifié, dans son premier parcours, les savoirs et savoir-faire qu'elle a pu mettre au service du métier d'enseignant. Elle est ensuite revenue sur ce qui constitue, selon elle, une des difficultés majeures de l'enseignement des Lettres, à savoir la compréhension en lecture. Elle en a fait l'axe de réflexion central de la seconde partie de son dossier, à partir duquel elle a examiné l'étude, conduite en classe de 4^{ème}, d'une nouvelle de Guy de Maupassant.

Le jury souhaite que ces deux exemples, très différents, puissent illustrer la diversité des parcours possibles. Il n'y a pas d'itinéraire unique ou de dossier type, qu'il s'agirait de reproduire. Le jury est en revanche sensible à la capacité des candidats à rendre compte de leur cheminement professionnel et réflexif. Il apprécie lorsque les candidats parviennent à souligner les étapes essentielles de leurs parcours et à interroger, à la lumière d'expériences fondatrices, quelques enjeux de l'enseignement des Lettres dans le second degré. Il est manifeste néanmoins qu'il peut s'avérer plus difficile pour certains candidats de répondre à cette attente. Chaque terrain d'enseignement recouvre en effet des réalités différentes, le jury en est bien conscient. Il reconnaîtra alors l'aptitude des candidats à envisager une projection de leurs gestes professionnels dans le cadre d'un enseignement en collège ou en lycée, en imaginant ainsi une transposition de leur pratique. Quelques exemples, remarqués cette année par le jury, éclaireront cette démarche.

Le premier est issu d'un travail proposé au sein d'un dispositif ULIS accueillant des élèves souffrant de handicaps moteurs. Le candidat revient en seconde partie de son dossier sur une séquence prenant appui sur l'entrée de programme en classe de 3^{ème} « Se chercher, se construire : se raconter, se représenter ». Il rend compte de son projet, fondé majoritairement sur une pratique de l'oral et des activités différenciées de lecture de textes patrimoniaux, adaptées aux handicaps de ces élèves. Il envisage ensuite des enrichissements, en écriture plus particulièrement, et un transfert en classe de 3^{ème} dite « ordinaire », en détaillant quelques démarches possibles.

Le même souci de transposition se révèle dans un dossier présentant une séquence d'enseignement en classe de 4^{ème} agricole. La candidate expose un projet de lecture d'extraits de romans policiers, nourri d'études critiques sur ce genre. Elle justifie ses choix de corpus puis d'activités en tenant compte du profil de la classe et des difficultés des élèves, tout en veillant à interroger la manière de transposer la séquence au sein d'une classe relevant de l'enseignement général.

À l'inverse, une autre candidate n'a su proposer aucune passerelle vers l'enseignement général alors que son dossier rendait compte d'un travail en lui-même intéressant, mené avec des élèves allophones, dans le cadre du dispositif d'UPE2A déployé en collège. Rien ne permet de savoir de quelle manière la candidate envisagerait de transférer l'expérience acquise en classe dite « ordinaire ». L'évaluation du dossier est alors très délicate.

La candidate expose une séance à dominante lexicale : il s'agit de reconnaître, d'apprendre puis de manipuler le vocabulaire de l'école et les règles de fonctionnement du collège. Des activités de découvertes

² Le référentiel est accessible [ici](#).

lexicales, d'écoute et de lecture de courtes phrases, puis de recomposition d'énoncés sont décrites. Bien évidemment, en tant que telle, la séance ne peut être transposée en classe ordinaire. Néanmoins, la candidate aurait certainement pu mettre en avant son expertise dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation pour mener une réflexion sur l'apprentissage des notions grammaticales par exemple, ou encore sur la manière de dépasser les difficultés des élèves pour les engager dans la lecture et l'écriture.

On le voit donc, trois perspectives complémentaires orientent le travail d'évaluation du jury et devraient guider le travail de préparation des candidats :

- la reconnaissance d'une assise littéraire adossée à des expériences significatives d'enseignement ;
- la manifestation de compétences langagières ;
- le développement d'un questionnement didactique et pédagogique servant les enjeux littéraires et linguistiques de la discipline.

La richesse et la multiplicité des parcours professionnels exigent assurément des candidats qu'ils prennent le temps d'examiner ces attendus. Le jury aimerait ici rappeler que d'autres voies de recrutement existent, qui conviendraient peut-être davantage aux profils de certains d'entre eux. Il existe en effet d'autres chemins pour envisager une mobilité et une évolution professionnelles. Les professeurs déjà titulaires dans un autre corps pourraient envisager la voie du détachement dans le corps des professeurs certifiés. Les professeurs certifiés dans une autre discipline ont la possibilité de formuler une demande de changement de discipline qui sera ensuite examinée par les inspecteurs académiques des disciplines d'origine et d'accueil. Le troisième concours, enfin, dont une partie des épreuves est commune avec le concours du CAPES externe, pourra intéresser des candidats qui ont une expérience d'au moins cinq ans dans le secteur privé. Il est important que chacun s'oriente dans la voie qui saura le mieux révéler ses connaissances et ses compétences.

Entrons à présent plus en détail dans l'analyse des éléments constitutifs du dossier RAEP.

II- Le dossier RAEP, une épreuve réflexive

Le dossier se compose donc de deux parties distinctes, dont on pourra retrouver le descriptif précis en annexe III de l'arrêté du 19 avril 2013³. La très grande majorité des dossiers reçus attestent d'une prise en compte attentive des consignes de l'épreuve. Le jury a ainsi apprécié l'équilibre général des dossiers, proposant en une première partie de deux pages une description « des responsabilités confiées [...] dans le domaine de l'enseignement », puis le développement, en une seconde partie de six pages, de la réalisation pédagogique jugée « la plus significative », pour reprendre les termes issus de la présentation officielle de l'épreuve. Pour autant, le nombre resserré de pages alloué au dossier peut donner lieu à des développements maladroits. Le jury regrette ainsi la confusion, fréquente encore, entre l'exigence de synthèse imposée par le cadrage de l'épreuve et l'absence d'analyse. De nombreux dossiers rejettent et limitent en effet le retour réflexif sur les expériences sélectionnées en une dernière page, voire dans un paragraphe final, à l'exemple de ce travail :

« En guise de conclusion, l'étude de cette œuvre a permis aux élèves de développer l'imagination, l'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique. Les élèves se sont appropriés l'œuvre, cela leur a également permis de recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre, l'invention comme travail d'écriture d'appropriation d'une œuvre, la mise en voix comme moyen d'expression et d'interprétation. »

D'autres se transforment en une narration succincte, dans le respect de la chronologie des étapes, des missions professionnelles assurées, puis du déroulé de la séquence retenue, comme le jury a pu le lire ici, à l'image de beaucoup de dossiers. L'extrait repris ci-dessous fait suite à la présentation, sur les mêmes modalités, des cinq séances antérieures :

³ Le texte officiel fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré est accessible [ici](#). Le site ministériel dédié « [devenir enseignant](#) » reprend l'ensemble des informations en lien avec les concours. Actualisé régulièrement, sa consultation est fortement conseillée.

« La séance 6 a été l'opportunité d'aborder en étude de la langue une leçon portant sur la formation des mots. Les élèves ont appris la dérivation, la composition ainsi que la création. Les deux premières parties portaient sur des révisions alors que le 3^e point était une notion nouvelle pour eux. Ils ont aimé faire des recherches sur la création de certains mots et trouver de quelle langue il s'agissait. »

De tels résumés lissent le travail réalisé, en gommant finalement les aspects essentiels : la prise en compte de la parole des élèves, la prise en charge de leurs difficultés, les interrogations soulevées, les solutions trouvées, les ajustements opérés, les modalités d'évaluation envisagées, les travaux produits... ; bref, un ancrage dans la classe au plus près des élèves et de l'action de l'enseignant.

Le seul récit de l'expérience ne saurait donc suffire. L'essentiel réside dans l'analyse rétrospective et réflexive des responsabilités exercées et des actions menées, sans en ôter les aspérités. Pour autant, le cadre contraint des huit pages ne permet pas un développement exhaustif. Il s'agit donc de faire des choix et de définir des priorités. On comprend ainsi que l'analyse ne constitue pas une partie distincte du dossier, encore moins congrue, elle en est au contraire le fondement et en oriente l'écriture. Quelques exemples sauront guider les candidats.

II-1. L'expression de choix

Tout est en effet question de choix, dès la première partie du dossier. Les candidats, et c'est légitime, souhaitent en dire le plus possible afin de donner à lire l'intégralité de leur parcours. Mais cela peut conduire à des effets de liste faisant se succéder les expériences, parfois redondantes, et rapidement décrites, à partir desquelles le jury est bien en peine d'identifier les connaissances et compétences développées. L'organisation chronologique seule ne permet pas de souligner les lignes de forces d'un parcours. Le jury a pu apprécier, au contraire, le travail de mise à distance réalisé par certains candidats. Le principe d'organisation chronologique est conservé, mais il est adossé à une reconstitution du parcours professionnel pour en révéler les expériences marquantes et fondatrices d'apprentissages majeurs. Telle a notamment été la démarche adoptée par cette candidate.

Une présentation de son parcours de formation initiale introduit le dossier, sans en nier les difficultés, transformées en des points d'appui pour analyser le chemin parcouru :

« J'ai pris la résolution de reprendre mes études et de tenter le concours de recrutement de professeur des écoles. [...] Après une seconde année de Master, j'ai passé le concours en 2013 et me suis rapprochée du seuil d'admissibilité. Ces deux années d'expérience ont été bénéfiques pour la suite de mon parcours professionnel, même si je me suis rapidement rendu compte que la dimension pluridisciplinaire d'un professeur des écoles ne me correspondait pas. En effet, j'ai approfondi mes connaissances sur les démarches d'enseignement. [...] »

Elle a choisi ensuite de mettre en lumière quelques missions significatives : sa fonction d'assistante de vie scolaire tout d'abord, antérieure à son Master, qui l'a sensibilisée aux démarches de différenciation pédagogique ; ses expériences ensuite en tant que professeur contractuel, notamment un premier remplacement en classes de première technologique et de BTS qui l'a poussée à s'interroger sur « la transmission du savoir disciplinaire » et le « partage des textes littéraires ».

Très différent, mais tout aussi convaincant, ce second exemple : un premier paragraphe, fruit d'un exercice de mise à distance critique des gestes professionnels de la candidate, caractérise son enseignement :

« Répondre aux besoins des élèves est le principe moteur de mon enseignement, tant d'un point de vue didactique que pédagogique. Lorsque j'élabore une séquence, mes premières interrogations sont toujours les mêmes : quels sont les besoins des élèves ? comment les accompagner ? que puis-je leur apporter ? Au regard de ces six dernières années, je remarque que mon enseignement repose principalement sur la dynamique d'échanges, l'implication et la responsabilisation des élèves, motrices selon moi de leur apprentissage scolaire et de leur développement personnel et citoyen. »

Une sélection de missions et d'expériences viennent ensuite étayer et illustrer son propos, tout en soulignant les connaissances et compétences développées : un premier contrat dans le cadre du programme

« Emploi Avenir Professeur » ; un recrutement ensuite en tant que professeur contractuel et de nombreux remplacements dont elle tire trois axes de réflexion prioritaires : la gestion de l'hétérogénéité, le travail personnel des élèves et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, selon des principes d'organisation librement retenus par les candidats, le dossier RAEP gagne à devenir un moment de réflexion et de questionnement, que ce soit en première ou en seconde partie.

En six pages, il est bien évidemment impossible de rendre compte d'un projet d'enseignement réalisé en plusieurs semaines. Des choix s'imposent, là encore, qui orienteront le récit de l'expérience et son analyse. Quels choix cependant ? Le jury aimerait à cet égard mettre en garde contre quelques dérives perçues cette année encore. Il est une évidence tout d'abord qu'il n'est pas inutile de rappeler. Un propos clair, précis, fondé sur un lexique dont le sens est maîtrisé rend la lecture des dossiers plus aisée et facilite la compréhension du travail réalisé. Que les candidats prennent donc le temps de s'assurer d'une juste appropriation du vocabulaire employé pour éviter des confusions maladroites, entre les termes de « polyphonie » et de « polysémie » par exemple. Plus regrettable encore, l'utilisation de notions sans s'en être approprié le sens ; ainsi, de la pédagogie différenciée convoquée pour justifier cette affirmation pour le moins problématique :

« Peu importe si certains sont moins au point sur ce genre littéraire que d'autres, le travail demandé doit être le même pour tous ».

Un dernier rappel enfin. L'emploi de concepts de didactique et de pédagogie ne remplace pas le travail de l'analyse, au risque sinon de développer un propos jargonnant, vide de sens. Le jury souhaite que l'exemple suivant puisse alerter les candidats sur ce point :

« Il n'est pas question, ici, de rendre visible un accord de surface avec les constats et les méthodes de la « pédagogie active », mais de suivre les conclusions de mes propres expériences d'élève, d'étudiant et de formateur, tout en m'aidant de la littérature scientifique ».

Nulle intention pour autant de remettre en cause le sérieux des travaux proposés. Il convient cependant de garder en mémoire ce que sont les enjeux du concours, rappelés en première partie de ce rapport. Il s'agit bien de rendre compte d'un projet d'enseignement prenant appui sur les programmes de français. En ce sens, la réflexion pédagogique peut bien évidemment être très pertinente, mais à condition de servir une réflexion première sur le choix des textes et œuvres étudiés, sur la manière d'en envisager leur lecture et leur évaluation, ou encore sur les travaux d'écriture menés et les notions de langue convoquées. L'explication du travail en îlots notamment ou prenant appui sur la coopération entre les élèves, pour ne citer que quelques exemples parmi les plus fréquemment convoqués, ne peut prendre le pas sur l'analyse du travail de la langue et des textes, qu'il soit réalisé en classe entière, dans le cadre de séances d'accompagnement personnalisé, ou encore d'ateliers, pour tenir compte de la multiplicité des situations professionnelles rencontrées par les candidats.

La seconde partie du dossier RAEP trouve ainsi son ancrage dans la didactique de la discipline. Le jury apprécie à cet égard le travail de justification proposé par les candidats pour rendre compte de la cohérence d'un corpus de textes, de la pertinence du choix d'une œuvre, pour exposer un projet d'écriture ou encore pour expliquer le choix d'une notion de langue ; finalement, tout ce qui atteste une appropriation personnelle et rigoureuse des textes littéraires et de la langue française, fondant un cheminement de pensée à la fois sensible et professionnel, servant l'enseignement des Lettres et les apprentissages des élèves.

II-2. L'écriture d'un chemin de pensée

Les candidats ont à cet égard saisi les enjeux de la problématisation de leur dossier et rares sont ceux qui n'exposent pas de problématique. Le jury tient d'ailleurs à souligner les efforts consentis par les candidats pour s'engager dans cet exercice difficile. La notion reste néanmoins encore mal comprise et les méprises sont fréquentes. L'idée d'un questionnement est certes retenue. Mais on comprendra qu'il ne suffit pas de poser une question pour révéler une tension ou soulever des enjeux auxquels le projet de séquence apportera des éléments de réponse. Le jury souhaiterait ainsi redire, au risque de répéter les rapports précédents, que la

transformation en une interrogation d'un objet d'étude au lycée ou d'une entrée de programme en collège ne saurait constituer une problématique.

De même, une entrée thématique ne peut à elle seule suffire, à l'image de celle-ci : « nous nous interrogerons sur le rôle de la cruauté dans la littérature ». À l'évidence, l'empan est trop large et le candidat a oublié l'articulation essentielle entre le corpus d'étude retenu et la problématisation du projet pédagogique.

Beaucoup de questions encore limitent la portée de l'interrogation à l'appréciation d'un procédé rhétorique, comme on peut le lire ici. La candidate justifie, en classe de 5^{ème}, la lecture des *Fourberies de Scapin* : « une œuvre qui permet aux élèves de découvrir les différentes façons d'aborder le comique et ses procédés ».

Ces savoirs nourrissent légitimement l'étude de la pièce. Pour autant, s'engage-t-on dans la lecture de l'œuvre pour en étudier les procédés ? Rien n'est moins sûr. On peut penser en revanche que les élèves prendront plaisir à rencontrer un valet dont la truculence et l'intelligence déjouent tous les pièges ; à le suivre dans ses aventures, en grand pourfendeur de l'ordre des barbons, au profit de leurs enfants. Ils apprécieront certainement encore, progressivement, la richesse de l'écriture d'un auteur puisant ses sources aussi bien dans le répertoire latin, les farces médiévales ou la comédie italienne.

La problématique est ainsi à envisager comme une interrogation, ne prenant d'ailleurs pas nécessairement la forme d'une question, porteuse d'enjeux littéraires, esthétiques et humanistes, au service d'une mise en lumière du sens des textes et des œuvres.

Des candidats se saisissent pertinemment de ces enjeux. Certains dossiers manifestent à cet égard d'indéniables qualités, avec un effort de conception dans la problématisation, très encourageant. Citons par exemple le travail de cette candidate, prenant appui sur l'étude d'une nouvelle très largement répandue dans les classes, et restituée tout aussi fréquemment dans les dossiers RAEP : *La Parure* de Guy de Maupassant. La séquence est inscrite logiquement dans l'entrée de programme, en classe de 4^{ème} : « Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel ». Pour autant, la candidate ne limite pas son projet à l'examen de la structure de la nouvelle, comme le jury peut le lire encore souvent. Elle choisit d'axer son étude sur le personnage de Madame Loisel, afin d'examiner la tension entre son désir de paraître et son inscription dans le réel.

D'autres propositions sont tout aussi intéressantes et ont convaincu le jury. Les candidats ont su mettre à profit des lectures variées et pertinentes, que ce soit dans le champ didactique ou littéraire pour approfondir leur connaissance des œuvres, des genres ou encore de l'histoire littéraire et en nourrir leur réflexion. Soutenus par ces lectures, les questionnements envisagés soulèvent avec finesse enjeux littéraires et didactiques, en veillant à prendre en compte les spécificités génériques des textes retenus, comme on peut le lire ici.

Le choix de l'alternative « *se raconter, est-ce se dévoiler ou s'inventer?* », retenu pour sa clarté et sa capacité à éveiller l'intérêt des élèves de 3^{ème}, s'enrichit d'une analyse permettant à la candidate de donner une assise théorique solide à son questionnement, ouvrant sur de riches perspectives de travail :

« La tension vérité-fiction est inhérente au genre autobiographique ; et pourtant, les élèves de troisième ne retiennent généralement que cette définition de Philippe Lejeune dans son *Pacte autobiographique* de 1975 : « Pour qu'il y ait une autobiographie, il faut que l'auteur passe avec ses lecteurs un pacte, un contrat, qu'il leur raconte sa vie en détail, et rien que sa vie ». Cette définition rassure les élèves, leur donnant en effet une image précise du genre autobiographique, qu'ils retiennent comme texte de la vérité sous la triple identité auteur = narrateur = personnage. Cependant, si cette base apparaît solide, elle ne laisse entrevoir aux élèves qu'une définition partielle de l'écriture autobiographique, occultant la complexité du genre et son lien étroit avec la fiction : Serge Doubrovsky ne garde-t-il pas la triple identité tout en présentant son œuvre *Fils* comme une autofiction ? Philippe Lejeune ne dévoile-t-il pas, avec la notion de pacte fantasmatique, que la fiction est somme toute inconsciemment autobiographique ?

C'est donc en s'intéressant à la tension vérité-fiction dans le genre autobiographique que ces questionnements prennent sens et que les élèves peuvent se confronter aux multiples facettes du genre pour en tirer non pas une définition figée – qui serait, nous l'avons vu, si ce n'est erronée, tout du moins partielle – mais bien une réflexion sur le genre lui-même. »

On le voit, une problématique d'étude ne se réduit pas à un artifice rhétorique, une interrogation formelle ou une question trop large et générale. Elle est bien davantage l'expression d'un nœud de pensée, résistant et annonciateur de débats. Elle est à cet égard une invitation adressée aux élèves pour aller à la rencontre des textes, aiguïser leur jugement et développer leur expression ; elle est tout autant un questionnement adressé au professeur pour réfléchir aux activités et démarches à envisager.

Les dossiers les plus convaincants ont su à cet égard restituer les étapes majeures du travail de l'enseignant depuis la recherche des textes jusqu'à l'évaluation des productions des élèves qui constituent le point d'aboutissement de la problématique envisagée. Dans un souci d'équilibre, ils ont su tout autant rendre compte du travail des élèves et de la construction progressive de leurs apprentissages. Ils témoignent ainsi de présentations dynamiques, qui échappent à une description linéaire, juxtaposant sans lien ni analyse les séances les unes aux autres. Ce sont des dossiers qui restituent au contraire un double cheminement de pensée, celui du professeur comme celui des élèves.

C'est ainsi qu'une candidate a introduit la deuxième partie de son dossier : elle expose parallèlement le raisonnement qui l'a conduite à retenir les textes à partir desquels elle conduira l'étude intégrale des *Fourberies de Scapin* de Molière et précise les étapes du parcours d'apprentissage des élèves :

« Le conflit étant l'élément moteur dans la pièce, la sélection des extraits s'est opérée en fonction des différentes tensions qui la traversent. La première scène de l'Acte I annonce un conflit entre le père et le fils et nous verrons notamment comment l'auteur parvient à illustrer cette tension au moyen du comique de mots. La scène 7 de l'Acte II est pertinente pour rendre compte cette fois du conflit verbal avec la répétition du célèbre « Que diable allait-il faire dans cette galère ? ». Géronte, avare et dupe, étant l'un des personnages les plus stéréotypés de la pièce, l'analyse éclairera le comique de caractère. Enfin, la scène 2 de l'Acte III ou « scène du sac » permet d'étudier le conflit maître-valet et de revenir sur la situation trompeur-trompé. »

Plus largement, le jury a été sensible aux dossiers rendant compte d'une réflexion soucieuse de restituer les méandres d'une pensée et d'une pratique, ancrée ainsi dans l'analyse d'un exercice authentique du métier. Les difficultés rencontrées à l'occasion d'une mise en œuvre antérieure d'une séquence, d'une séance, des démarches infructueuses, ou des évaluations peu réussies servent intelligemment une mise à distance du travail effectué pour en proposer des ajustements ou rebâtir un nouveau projet, à l'image du travail présenté ci-après.

La séquence porte sur l'étude du genre poétique, menée dans le cadre de l'ancien programme avec des élèves de première STMG⁴. La candidate revient tout d'abord sur le bilan de l'année antérieure avant d'exposer son projet :

« Durant ma suppléance l'année précédente, le manque d'investissement et de confiance de certains élèves m'a interrogée. En effet ils n'avaient pas encore abordé l'objet d'étude sur la poésie et l'épreuve du baccalauréat étant très proche, il me restait peu de temps pour les sensibiliser à ce genre littéraire. Je fis alors le choix d'aborder le blason car les élèves pouvaient s'appuyer sur les caractéristiques communes dans les trois lectures analytiques et percevoir l'évolution de la poésie du XVIe au XXe siècle. Cependant je fus forcée de constater que mes choix pédagogiques ne suscitèrent pas leur intérêt. Une grande majorité se contentait de relever le cours pour faire des fiches de révision afin de restituer leur lecture en vue de l'oral.

Sachant que j'assurerais à nouveau une suppléance à la rentrée suivante, je pris la décision de retravailler cette séquence en privilégiant le sens esthétique. [...] Ma démarche fut donc de leur redonner confiance en partant de leurs émotions et de leurs interprétations. Cette confiance était essentielle dans les deux classes de STMG dont j'avais la responsabilité car un tiers des élèves redoublaient et redoutaient l'épreuve de français. Ainsi je fis le choix, en ce début d'année, de privilégier la prise de parole pour favoriser les apprentissages et améliorer leurs compétences langagières, linguistiques et méthodologiques.

La poésie fait appel aux émotions et sensations du lecteur. Il s'agit donc de faire prendre conscience aux élèves de la vision idéalisée de la femme et du monde portée par la poésie. [...]

Pour rendre compte de cette séquence et montrer de quelle manière j'ai sensibilisé les élèves au texte poétique pour entrer dans le poème et se l'approprier, j'ai choisi trois perspectives en lien avec la littérature : comment lire, dire et écrire un texte poétique ? »

La candidate détaille ensuite les nouvelles pistes de travail mises en œuvre, notamment la lecture à haute voix :

« J'ai choisi de faire entrer les élèves dans les poèmes en laissant parler leurs émotions, « les intelligences du cœur » comme le souligne Patrick Laudet. Les élèves confrontent et confortent leurs interprétations, ce qui les amène vers une lecture fine et distanciée. [...] Ce niveau de lecture nécessite de se faire confiance pour explorer et exprimer l'univers des sensations et perceptions personnelles. [...] A chaque fin de séance, je propose une lecture oralisée du texte étudié. Ce travail me permet d'évaluer de manière formative la compréhension littérale, l'étude de la prosodie, et surtout de sensibiliser les élèves à la texture sonore des textes. Petit à petit le travail de préparation de cette mise en voix

⁴ Cette année était en effet transitoire. Le jury appréciera en revanche que les futurs candidats prennent appui sur l'ensemble des programmes désormais en vigueur.

leur permet de s'approprier l'œuvre car ils réfléchissent aussi implicitement aux axes de lecture pour faire entendre le texte. »

Ces exemples révèlent finalement l'articulation constante proposée par certains candidats entre l'analyse de leur travail et celui des élèves. Or, le jury regrette que cette recherche d'équilibre soit encore peu fréquente. Les élèves sont peu présents. Il ne s'agit pas pour autant de multiplier les verbatim. En revanche, l'analyse des activités et des productions réalisées gagnera à prendre une place bien plus grande. Comment apprécier, sinon, les apprentissages des élèves, leur degré d'appropriation d'une œuvre ou encore la compréhension d'une notion de langue ? Le jury peut difficilement se contenter d'assertions lacunaires et générales comme celles-ci :

« La séance a globalement bien fonctionné : les élèves ont été actifs lors de l'étude des documents ».
« Les résultats ont été satisfaisants. »

L'évaluation des travaux des élèves, le regard porté sur des productions intermédiaires, l'appréciation d'activités réalisées au cours d'une séance méritent donc de devenir des objets de réflexion et serviront efficacement le propos. Trop souvent, les évaluations proposées sont rapidement décrites en dernière page du dossier, sans en restituer les résultats ou très rapidement, beaucoup de candidats oubliant encore que l'évaluation ne se limite ni à l'évaluation sommative de fin de parcours, ni à une répartition de notes sur une échelle de grandeur.

Le jury considère au contraire avec le plus grand intérêt les dossiers proposant une analyse du travail des élèves, prenant appui sur des éléments tangibles, examinant les réussites comme les points de fragilité. Le soin apporté au choix des annexes témoigne de cet engagement tout en soulignant l'importance de cet élément, à part entière, du dossier.

II-3- Le rôle des annexes

Les annexes jouent en effet un rôle prépondérant. Leur présence est d'ailleurs explicitement mentionnée dans la description officielle de l'épreuve :

« À son dossier, le candidat joint, sur support papier, un à deux exemples de documents ou travaux, réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnable, qui ne sauraient excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples. »

Pourtant, cette année en est encore le témoin, un nombre conséquent de dossiers n'en comportent pas. Les candidats se méprennent certainement sur leur rôle, en leur attribuant une fonction purement illustrative alors que les annexes concourent efficacement au développement du propos. Elles ancrent en effet le récit de l'expérience dans l'espace de la classe. Elles contribuent à expliciter les activités proposées et les démarches mises en œuvre. Elles rendent visibles le travail de préparation du professeur et les productions des élèves. Elles incarnent ainsi le projet pédagogique retenu, en en soulignant l'authenticité et la singularité.

Leur présence seule ne suffit pas, cela va sans dire, et elles appellent en retour un travail précis de renvoi pour inviter à s'y référer. Les meilleurs dossiers ont su développer à cet égard cette plasticité de l'écriture afin de rendre compte du travail progressivement réalisé. Il en est ainsi du travail proposé par une candidate, revenant sur le projet d'écriture mené avec ses élèves de 3^{ème}. Ceux-ci devaient rédiger un souvenir d'enfance :

« La première séance d'écriture amène les élèves à organiser leur travail : ils doivent choisir trois traits de caractère et les souvenirs qui s'y rapportent ainsi que le texte qui leur sert de point de repère. Je constate rapidement que les élèves, à cause de l'organisation interne du document distribué, présenté en annexe 5, choisissent d'abord un trait de caractère puis cherchent, souvent en vain, un souvenir l'illustrant. »]

La candidate dresse ensuite un bilan des productions des élèves, convoquant à l'appui de son analyse un nouveau document placé en annexe : des extraits de copies d'élèves annotées.

« Leurs travaux mettaient soit en avant l'auteur imité, soit en avant les traits de caractère que les élèves avaient choisis. J'ai d'ailleurs éprouvé des difficultés à corriger leur devoir et l'ai beaucoup annoté [annexe 6], ne facilitant pas pour les élèves la lecture et la compréhension de mes remarques. A ce titre, je pourrais éventuellement établir un code couleurs avec les élèves qui permettrait de clarifier mes annotations. »

Enfin, elle envisage des pistes de remédiation possibles, étayées par un renvoi à une nouvelle annexe, présentant un support pédagogique conçu par elle :

« Je pense qu'écrire un seul souvenir et révéler un seul trait de caractère pourrait être suffisant tout en s'essayant toujours, soit à l'écrire en imitant la chronologie bouleversée, soit à l'écrire en imitant l'intensité variable de la mémoire. Pour cette dernière, il me semble qu'il serait pertinent d'en modifier l'approche en classe : l'aborder par exemple au travers d'une carte mentale [annexes 7 et 8], certes plus exhaustive et plus schématique qu'une approche sous forme de liste comme je l'ai faite, mais potentiellement plus claire pour les élèves, facilitant l'écriture. »

Cet exemple l'illustre, les annexes n'ont de sens que si elles soutiennent l'analyse réflexive engagée. Inutile ainsi de prendre du temps pour reproduire des textes ou des documents que le jury pourra aisément consulter à l'aide de leurs références : des textes canoniques d'auteurs, des pages de manuel, ou encore des extraits des programmes officiels.

Le travail au quotidien dans les classes offre en revanche un large choix de ressources possibles auquel le jury n'aura pas un accès sans une présentation en annexe. Le tableau ci-dessous en dresse un inventaire synthétique, susceptible d'aider les candidats dans la préparation de leur dossier.

Des productions d'élèves
- des extraits de travaux d'élèves : brouillons, écrits de travail, écrits d'invention...
- des copies ou des extraits de copies annotées
- des fiches d'évaluation
- des corrections de travaux...
Des documents didactiques et pédagogiques
- Un plan de séquence
- Une préparation de séance
- Un support pédagogique de cours
- Un sujet d'écriture
- Une consigne de production orale
- Des fiches d'activités différenciées
- Des documents ressources...

Concevoir un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle est un exercice complexe et le jury espère que ce rapport, nourri de nombreux exemples, saura guider les candidats dans leur préparation au concours. Que chacun des membres du jury soit à cet égard remercié. Sans leurs contributions, nombreuses et précises, le bilan de la session n'aurait pu être mené.

La mise en perspective des travaux de l'année en atteste, l'écriture du dossier RAEP est exigeante. Elle concentre les connaissances et les compétences au fondement de l'exercice du métier de professeur de Lettres. Elle exige à ce titre de lui consacrer un temps suffisamment long pour mener une préparation solide puis engager un travail de rédaction rigoureux.

Le jury souhaite enfin souligner combien la préparation de cette épreuve écrite est une initiation à l'épreuve orale du concours, qui exceptionnellement n'a pu avoir lieu cette année. En ce sens, envisager le travail de constitution du dossier avec le sérieux nécessaire permet aux candidats de se préparer également très tôt à l'oral d'admission. La rédaction du RAEP est une invitation à la lecture et la relecture attentive et fine des textes et œuvres choisis pour répondre aux objectifs des programmes. Elle engage les candidats dans une analyse réflexive de leur pratique, mais aussi des textes, menée à l'appui de notions littéraires, linguistiques et didactiques maîtrisées. Elle les incite à cet effet à enrichir leurs connaissances, en tirant profit de lectures variées et nombreuses. Il y a là autant de gages d'une préparation de qualité au concours du CAPES interne de Lettres modernes et CAER correspondant.

CAPES et CAER de Lettres classiques

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ et D'ADMISSION

Rapport présenté par Carine Ossard, IA-IPR de lettres

En raison des conditions particulières d'admission en cette année 2020 et de l'annulation des épreuves orales, le présent rapport portera exclusivement sur les dossiers de RAEP des candidats ayant choisi de rapporter et de commenter une réalisation pédagogique significative en latin ou en grec.

Le jury souhaite d'abord rappeler à quel point ce choix doit être motivé par un parcours de formation et un parcours professionnel qui garantissent une connaissance solide de ces deux langues et une bonne expérience de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité. Il voudrait aussi faire remarquer que les candidats qui obtiennent les meilleurs résultats font apparaître dans leur dossier, en filigrane, une réflexion approfondie sur le rôle des LCA dans l'éducation, sur leur place dans l'École. On imagine difficilement en effet qu'un dossier Lettres classiques ne soit irrigué de ce questionnement premier, qui conditionne toute la réflexion didactique et pédagogique d'une discipline, quelle qu'elle soit. Comme le rappelle très justement le [rapport du jury de 2018](#), une lecture précise des programmes, attentive à la lettre mais aussi à l'esprit, doit permettre d'interroger et de mûrir sa propre représentation de ce que veut dire "enseigner les langues anciennes".

Il sera peut-être utile, dans un premier temps, de souligner combien les attendus d'un dossier de RAEP Lettres classiques sont identiques à ceux d'un RAEP Lettres modernes. Le jury insiste année après année sur un certain nombre d'exigences invariantes, inventoriées avec précision dans le [rapport du jury de 2019](#), auquel nous encourageons le lecteur à se reporter.

En tout premier lieu, une réalisation pédagogique en latin ou en grec ne peut échapper à la problématisation, qui ne saurait se limiter à un titre ou à l'énoncé d'un thème. L'étymologie aide à comprendre ce que recouvre ce terme de problématique, qui tire son origine du mot grec πρόβλημα : ce qui fait obstacle, par extension la question à résoudre, la tâche à accomplir. En langues anciennes comme en français, les élèves travaillent donc en vue de répondre à une interrogation qui constitue le moteur de leur engagement. Le **moteur**, du latin *movere*, est la source du **mouvement** et de la **motivation**, termes dont la racine est commune.

Outre la problématique qui fait avancer les élèves, on ne négligera pas celle que se choisit le candidat et qui constitue la problématique du dossier. Elle porte sur une des questions didactiques vives qu'il se pose sur son propre enseignement. Le [rapport de jury 2017](#), dans sa quatrième partie intitulée *De l'analyse préalable des acquis des élèves et des obstacles posés*, encourage à « partir [de ces] questions qui font parfois cruellement défaut » et en dresse une liste indicative fort éclairante. A titre d'exemple, comme dans toutes les disciplines, la mise en activité et l'autonomie de l'élève, la construction de telle ou telle compétence, l'étayage, l'évaluation peuvent constituer autant d'angles d'attaque judicieux et féconds.

On voit ici qu'il ne suffit pas de poser une problématique en introduction et de la reprendre de façon artificielle en conclusion : le dossier et la réalisation pédagogique doivent être tout entiers orientés vers la réponse à la question posée, qui doit nourrir chaque étape de la mise en œuvre et de la réflexion. C'est à cette seule condition que le candidat peut faire preuve d'une réflexivité ciblée et de qualité, qui témoigne de sa capacité à examiner de façon sincère et approfondie le ou les problèmes didactiques rencontrés au fil de son travail. Le jury encourage d'ailleurs les candidats à bien distinguer ce qui est de l'ordre du didactique et ce qui relève du pédagogique. Par exemple, ce mouvement réflexif ne peut se limiter, comme on a pu le lire dans un dossier, à faire l'inventaire des difficultés techniques et de gestion du groupe auxquelles a dû faire face l'enseignant lors d'une séance en salle informatique.

De même, on ne saurait confondre qualité et quantité, notamment dans le nombre de séances décrites et les tâches confiées aux élèves. On préférera présenter une séquence ou un projet qui s'articule de façon rigoureuse et fluide autour d'une trame conceptuelle et d'objectifs clairement formulés plutôt qu'un empilement de notions et d'activités qui révèle finalement un manque cruel de cohérence dans la démarche. Pour cette raison, une séquence portant sur l'étude de « la rhétorique à l'aune de Cicéron » dans laquelle les élèves devaient aborder pêle-mêle le parcours de l'écolier, le *cursus honorum*, le *cognomen*, le champ lexical de la justice, et les figures de rhétorique n'a pas convaincu le jury.

Voyons dans un second temps quelles spécificités de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité peuvent être mises en lumière et questionnées dans les dossiers.

Le jury voudrait d'abord formuler un principe qui apparaîtra peut-être comme une évidence, mais qui ne semble pas toujours présent à l'esprit de certains candidats : l'exigence d'apprentissage vaut en cours de latin et de grec autant qu'en cours de français. Pour le dire autrement, l'objectif d'une réalisation pédagogique quelle qu'elle soit est bien que les élèves acquièrent des connaissances mais également qu'ils progressent dans les différents champs disciplinaires ou transversaux : lire, traduire, analyser, comprendre le fonctionnement de la langue, des langues, tirer parti de ses connaissances pour tisser des liens avec les œuvres issues d'autres époques et d'autres cultures et mieux les interpréter. Comme nous le disions plus haut, il faut sérieusement interroger le rôle de cet enseignement et se garder d'une dérive consistant à proposer aux élèves des activités attrayantes mais malheureusement peu exigeantes sous prétexte de capter un public peu nombreux et à l'attention volatile. Nous croyons au contraire que l'enjeu élevé qui réside dans la découverte et l'exploration d'une langue, d'une pensée, et dans le geste de traduire constituent en soi des moyens de susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves.

La traduction occupe une place centrale dans les programmes de collège et de lycée. Il ne s'agit pas de nier la difficulté de cette pratique, surtout si l'on vise, comme nous y invitent les textes, l'autonomie de l'élève face au texte ancien. Le jury considère néanmoins qu'elle ne peut être écartée, négligée ou réduite à des exercices simplifiés qui la privent de la complexité qui lui est inhérente, et donc du bénéfice qu'elle peut représenter pour les apprentissages, même lorsque l'extrait est bref, même lorsque des étayages sont proposés. Il est donc recommandé, non pas de la reléguer au rôle d'épreuve de contrôle, mais de l'aborder comme une activité hautement formative. On regrette également que les difficultés rencontrées par les élèves ne fassent pas l'objet dans les dossiers d'un questionnement professionnel approfondi : qu'est-ce qui, dans ce texte, pourra faire obstacle ? quelles aides différenciées anticiper ? Ainsi, la mise en œuvre de telles séances mériterait d'être plus détaillée, afin que l'on perçoive mieux les différentes étapes du dispositif, de l'activité des élèves. Le texte est-il lacunaire ? appareillé ? accompagné d'une ou plusieurs traductions ? Les élèves traduisent-ils par phrases ? par groupes de mots ? avec ou sans dictionnaire ? Si l'enseignant opte pour un atelier de traduction, comment est réparti le travail ? comment intervient-il dans les groupes ? comment se déroule la restitution ? Autant de choix didactiques à expliciter et à justifier. Dans une séquence de début de Première, une candidate décrit avec précision de quelle manière elle encourage chez ses élèves la démarche de « lire sans traduire », qui permet de « contourner l'exercice de la version (...) sans renoncer pour autant à la fréquentation de textes en langue latine » et « permet de séquencer une construction progressive du sens qui ne pénalise pas les élèves fragiles en grammaire, car la compréhension ne repose plus sur l'analyse grammaticale systématique et préalable, [ni] dans le refuge fréquent, et souvent peu productif, du dictionnaire ».

De même, le souci d'actualisation des textes antiques et des représentations et valeurs qu'ils véhiculent est valorisé dans les dossiers, à condition toutefois qu'il ne se limite pas à la juxtaposition de textes latins et/ou grecs et de textes plus récents, d'ailleurs choisis avec plus ou moins de bonheur. Tout l'enjeu réside dans la manière dont les uns et les autres peuvent s'éclairer mutuellement, pour faire émerger permanences, évolutions et ruptures, et pour encourager les élèves à questionner le monde d'aujourd'hui et leur propre citoyenneté, riches d'une culture qui leur permet une véritable mise en perspective. Ainsi, proposer à l'étude un corpus regroupant des extraits d'historiographes et de poètes évoquant la fondation de Rome et des documents complémentaires (*La Franciade* de Ronsard, *La Henriade* de Voltaire) a permis d'aborder de façon pertinente la notion ô combien actuelle de roman national ainsi que la question de la vérification des sources et des *fake news*. À cet égard, le jury recommande la fréquentation régulière du nouveau site institutionnel [Odysseum, la maison des humanités](#), qui invite notamment dans la section *L'Antiquité revisitée* à la confrontation entre œuvres antiques et modernes ou contemporaines, qu'elles soient françaises ou étrangères.

Enfin, le jury encourage les futurs candidats à se saisir plus franchement qu'ils ne l'ont fait jusqu'à présent de la question du lexique, souvent réduite à sa portion congrue, et ce en dépit de son importance cruciale dans la réussite scolaire, à l'échelle du parcours global de l'élève et au regard de la contribution possible des langues anciennes. Ils pourront notamment s'interroger sur la manière, en latin comme en français, d'interroger le sens des mots, de formuler des hypothèses selon le contexte dans lequel ils sont utilisés, d'encourager les élèves à percevoir et exprimer la nuance entre deux termes proches, de renforcer des

compétences grammaticales par le détour du lexique, etc. Sur ce sujet, on consultera avec profit les [fiches Lexique et culture](#) mises en ligne sur le site Eduscol pour le cycle 3 et le cycle 4.

En conclusion, le jury souhaite féliciter les candidats qui ont su faire état d'une bonne connaissance des langues et cultures antiques et d'une réflexion personnelle approfondie sur les questions didactiques que soulève leur enseignement. Convaincu que les LCA peuvent contribuer à faire émerger des individus et des citoyens plus éclairés, il encourage les futurs professeurs de latin et de grec à prendre toute la mesure du rôle qu'ils peuvent jouer en ce sens auprès des élèves.

Rappelons pour finir, à toutes fins utiles, qu'il existe depuis 2018 une autre voie pour enseigner le latin et le grec : la [certification Langues et Cultures de l'Antiquité](#) est ouverte aux professeurs contractuels et certifiés des établissements publics et privés sous contrat, en particulier s'ils ont été recrutés en lettres modernes, en histoire-géographie, en philosophie ou en langues vivantes étrangères.