

RAEP Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP)

Récapitulatif des rapports de jury (2012 à 2018). Epreuve écrite d'admissibilité – Coefficient 1

Table des matières

I.	Présentation matérielle du dossier.....	2
II.	Présentation du parcours professionnel.....	2
1.	Objectifs de la présentation du parcours professionnel	2
2.	Contenu de la présentation du parcours professionnel.....	3
3.	Exemples de présentation du parcours professionnel	3
III.	Présentation d'une expérience pédagogique et analyse.....	4
4.	Objectifs de la présentation d'une expérience pédagogique.....	4
5.	Choix d'une réalisation pédagogique.....	4
6.	Un discours figé	5
7.	L'utilisation des manuels ou des séquences prises sur internet.....	5
8.	La formulation d'un questionnement didactique personnel	6
9.	La problématisation de la situation d'enseignement	6
10.	Construction de la séquence	9
11.	Restituer une évaluation	10
12.	L'histoire des arts	10
13.	Les pratiques interdisciplinaires et la place du théâtre	11
14.	Contextualiser l'expérience pédagogique proposée et rendre compte de la démarche.....	12
15.	La description et l'analyse	13
a)	Didactique et pédagogie	14
b)	Place de l'analyse.....	14
c)	L'analyse didactique : le centre névralgique du dossier	15
d)	L'analyse pédagogique.....	15
e)	La lecture analytique.....	16
f)	La conclusion de l'analyse et le bilan.....	16
g)	Exemples de plans possibles.....	16
h)	Valoriser les élèves et les prendre en compte	17
16.	Connaissances institutionnelles et scientifiques.....	18
17.	Quelques conseils	20
IV.	Annexes.....	20
18.	Présentation	20
19.	Exemples.....	20
V.	Critères d'appréciations du jury.....	21
VI.	Bibliographie et sitographie	21

La présente synthèse a été réalisée à partir des rapports du jury du concours interne du CAPES et CAER Section Lettres modernes de 2012 à 2018 inclus. Elle reprend les éléments majeurs. De nouvelles modalités ont été mises en œuvre à compter de la session 2014, toutefois les rapports précédents restent pertinents.

I. Présentation matérielle du dossier

- Arial 11
- Dimension des marges : 2,5 cm
- En tête et pied de page : 1,25 cm
- Sans retrait en début de paragraphe.
- Première partie : deux pages ; Deuxième partie : six pages. Avantage : fait apparaître la capacité du futur professeur de lettres à distinguer l'essentiel de l'accessoire et rend nécessaire la construction d'un travail synthétique centré sur une problématique efficace et opérante.
- Relié et pages numérotées.
- Ne pas citer de noms.
- Rédiger l'essentiel du travail : schémas, tableaux doivent rester exceptionnels.
- Ne pas recourir abusivement aux sigles et aux acronymes.
- Structurer le dossier : titres et intertitres afin de guider utilement le lecteur et mettre en évidence la dynamique et la progression réfléchie du propos.
- Des titres signifiants éclairent avantageusement les étapes d'une démarche. **Un candidat écrit par exemple : « La mise en œuvre, en deux temps » et plus loin : « Obstacles et remédiations ».** Ainsi structuré, le dossier devient plus lisible car il offre une organisation explicite.
- Possibilité d'utiliser les notes de bas de page afin d'alléger le discours et de le préciser.
- Utiliser la page de couverture obligatoirement.
- Eviter les parenthèses qui court-circuitent la logique du discours.
- Recourir au passage à la ligne pour marquer un changement d'idée, et à un espacement d'une ligne lorsque c'est nécessaire afin d'aérer le texte et de matérialiser sa logique.
- Relier le dossier.
- Relectures orthographiques et syntaxiques sont indispensables.
- Attention à la ponctuation qui est porteuse de sens dans l'économie générale de la phrase.
- « *bien que j'ai », « *voir même ».
- Employer un ton factuel, neutre. Être modeste.

Travailler à un dossier qui, dans son unité même, fait sens.

II. Présentation du parcours professionnel

1. Objectifs de la présentation du parcours professionnel

- Convaincre le jury que ce parcours a construit une expérience qui permet de devenir professeur : dimension argumentative. Donner des preuves réelles des compétences professionnelles acquises durant son parcours.
- Ne pas penser que l'objectif de cette partie est de persuader le correcteur qu'une vocation extraordinaire a prédestiné certains candidats. Ce récit [...] donne lieu à un lyrisme hors de propos dans ce qui doit rester un écrit professionnel.

2. Contenu de la présentation du parcours professionnel

- Décrire les responsabilités qui ont été confiées durant les différentes étapes du parcours professionnel dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage).
- Analyser les moments clés de son parcours à travers un retour réflexif sur ses compétences et ses expériences. Donner du sens à un chemin de carrière.
- Parcours professionnel ≠ parcours de vie. Il ne s'agit pas d'un CV mais d'une présentation des expériences qui ont conduit à se présenter au concours.
- Donner du sens à un faisceau d'évènements, de réalités et de choix professionnels autant abouti au projet d'être titularisé.
- Chaque parcours a sa logique et ses spécificités qu'il convient au candidat de mettre en évidence.
- Ne pas hésiter à mentionner sa formation initiale. Cela permet de se faire une idée de l'assise culturelle et méthodologique avec laquelle le candidat s'est lancé dans la vie professionnelle, sachant là encore qu'un engagement récent mais justifié dans la voie des lettres ne présage pas moins de qualités littéraires et pédagogiques que le maladroitement rebattu « j'ai toujours voulu être professeur de français ». Tout est dans la justification. La cohérence d'un parcours est rendue par un cheminement rétrospectif, il s'agit là d'un processus de construction et d'analyse.

3. Exemples de présentation du parcours professionnel

- S'appuyer sur le référentiel des compétences du métier d'enseignant. Cela permet de donner une orientation à la chronologie ou de lui substituer des thématiques. Attention toutefois les compétences sont variables et comportent différents degrés de maîtrise. Il est possible de n'en retenir que quelques-unes et de les associer aux différents temps de son parcours.

Exemple 1 : Une candidate distingue les responsabilités au sein de la classe (mise en place d'un dispositif pédagogique en vue de l'oral du baccalauréat), 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 projet artistique).

Exemple 2 : « 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 œuvre des éducations transversales. »

- Mettre en évidence de façon dynamique les moments révélateurs de la progression dans le métier d'enseignant.
- Mettre en relief les préoccupations qui nous animent.
- Etablir une classification personnelle des expériences qui montreraient les atouts d'un tel parcours en vue de l'enseignement. Exemple : Une candidate propose une vue d'ensemble sur son parcours autour de trois notions : celle de « l'individu au centre de son apprentissage », suivie par celle du « travail en équipe et [de] la coopération entre les différents acteurs agissant autour de l'élève », pour finir avec la notion d' « enseignement pour tous. »
- Organiser la rédaction de façon thématique reliée aux domaines d'enseignement du français pratiqués dans leur parcours en montrant ce qui est révélateur du métier.
- Autre exemple : « Maîtriser la discipline », « Prendre en compte la diversité des élèves », « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement, s'investir ».

- Autre exemple d'une approche plus personnelle : « 1. Une expérience fondatrice. 2. Une orientation confirmée. ; 3. Une approche nouvelle. ; 4. Mise en œuvre de la pédagogie de projet. 5. Un nouvel aspect du métier. » Le candidat cherchait ici à montrer que son parcours avait été formateur.
- Autre exemple 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. »
- La présentation d'un parcours professionnel gagne à être organisée en fonction des choix qui structurent l'ensemble du dossier pris dans la globalité.

III. Présentation d'une expérience pédagogique et analyse

4. Objectifs de la présentation d'une expérience pédagogique

- Le futur professeur de lettres sera évalué non sur ses qualités d'animateur, mais sur sa capacité à développer auprès des élèves qui lui sont confiés des compétences de lecture, d'écriture et de prise de parole. Car c'est un professeur de français et de lettres qui saura conduire son enseignement avec rigueur, dans la connaissance des programmes et en s'appuyant sur des connaissances et une culture littéraire et artistique personnelle, que le jury souhaite recruter, ainsi qu'un professeur capable d'analyser sa pratique.
- Faire preuve non seulement des connaissances nécessaires à la maîtrise de la discipline mais encore de la culture, de l'ouverture d'esprit, et de la curiosité intellectuelle et artistique.
- Mettre en évidence ses acquis sur les différents plans scientifiques (littéraires, didactiques et pédagogiques).

5. Choix d'une réalisation pédagogique

- **Développer à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques celle qui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation.**
- Si le choix est de présenter plusieurs séquences, on s'attend à ce que ces séquences soient particulièrement représentatives de l'acquisition de compétences professionnelles identifiables et analysables. Plusieurs cas de figure sont possibles : un candidat peut montrer par exemple, comment à travers plusieurs séquences il a développé les compétences d'écriture de ses élèves.
- Toute situation d'enseignement, quel que soit le choix du candidat doit être finalisée par un projet didactique qui se décline en objectifs d'apprentissage et donne lieu à une évaluation des acquis des élèves.
- Si l'on veut mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation, mieux vaut convoquer les activités ordinaires de la classe de français.
- Il s'agit moins en effet de rendre compte d'une expérience d'enseignement « modèle » et/ou réussie dans tous ses aspects que d'être capable d'une analyse critique de cette expérience, aussi bien dans ses réussites que dans ses échecs ou dans les difficultés rencontrées.
- Peuvent être envisagées des expériences conduites dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, dans celui de projets pluridisciplinaires ou dans d'autres réalisations (ateliers,

projets disciplinaires de longue durée, etc). Quelle que soit la réalisation retenue par le candidat, c'est la pertinence du choix au regard des enjeux disciplinaires qui sera appréciée.

- Les réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille également variées mais doivent concerner la discipline « Français ».
- Présenter des mises en œuvre effectivement réalisées et récentes.
- Choisir une séquence qui représente au mieux le travail accompli avec les élèves.
- Possibilité de présenter une réflexion sur la langue.
- Un candidat s'est livré à un exercice difficile mais intéressant : il a construit son exposé autour des évaluations proposées à ses élèves.

6. Un discours figé

- 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 œuvres 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.
- L'activité de la carte mentale n'a de sens que si elle participe à l'acquisition des compétences visées par le projet ou si elle s'intègre dans une démarche de différenciation. La plupart du temps, elle constitue un projet en soi et ne débouche sur rien d'autre qu'une illustration colorée d'ailleurs souvent jointe en annexe.

7. L'utilisation des manuels ou des séquences prises sur internet

- Privilégier une séquence élaborée de manière personnelle en fonction d'axes forts avec des objectifs rigoureusement définis, appuyés sur des références théoriques maîtrisées et clairement exploitées. Les dossiers qui reprennent sans les modifier des chapitres entiers de manuels font preuve non seulement d'un imaginaire didactique réduit mais aussi ils ne cherchent pas à adapter à la réalité des classes un projet rédigé par les concepteurs du manuel en fonction de contraintes éditoriales fortes.
- Véritable intérêt à proposer des outils (exercices, travaux d'écriture) élaborés par le professeur et destinés à la classe. Le candidat montre ainsi sa capacité à ne pas s'inféoder à un manuel scolaire et met en avant sa faculté, à construire à partir de sources diverses (dont on indique

avec soin les références) des documents qui répondent au plus près des attentes et aux besoins des élèves.

- Le choix d'un « groupement de textes d'époques variées tirés de différents manuels » n'est pas recommandé : il faut préférer à la seule fréquentation des manuels scolaires celle des œuvres littéraires elles-mêmes. Le concours présenté suppose un travail pédagogique personnel et non une simple répétition d'un travail élaboré par d'autres.
- On regrette que certains candidats n'aient d'autres appuis que les manuels, qui sont des outils à destination des élèves. Ces manuels doivent être mis à l'épreuve d'un regard réflexif, analytique et professionnel. On a pu lire à ce propos cette analyse de qualité : « De nombreuses séquences proposées par les manuels ne s'articulent qu'autour d'un seul motif du genre fantastique et en étudient les variantes. J'ai ainsi moi-même l'année passée pris comme axe d'étude les œuvres d'art qui prennent vie, m'appuyant sur « La Vénus d'Ille » de Prosper Mérimée, « Le Portrait Ovale » d'Edgar Allan Poe et « Le Portrait » de Nicolas Gogol. Mais ce type de séquence n'accorde pas une place suffisante aux codes du genre fantastique et les élèves ont tendance qu'à en retenir les motifs. C'est pourquoi j'ai décidé d'intégrer à part entière l'étude de la fonction émotive du langage et plus particulièrement l'expression du doute. La problématique de la séquence est donc proposée aux élèves sous cette forme : Comment écrire une nouvelle fantastique qui suscite le doute ? ». Les ajustements constructifs face aux propositions des manuels donnent lieu à des analyses et des réflexions souvent fructueuses. Il serait intéressant sur ce point que les candidats connaissent les analyses des corpus des manuels que propose Nathalie Denizot et l'apport de la notion d'amphitextualité.

8. La formulation d'un questionnement didactique personnel

- Les candidats qui ont obtenu de bonnes notes ont réussi à formaliser un questionnement didactique personnel puis ont organisé les rubriques de leur dossier comme autant d'éléments de réponse possibles au questionnement initial.
- Peuvent être abordés les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

9. La problématisation de la situation d'enseignement

- Le terme de problématique renvoie dans le contexte des pratiques de la classe, à la formulation d'une question adressée aux élèves d'une classe donnée. Cette question ou problématique, qui met les élèves dans une position de recherche, oriente l'organisation de la séquence et le déroulement des séances. Pour la formuler précisément, il faut s'appropriier les programmes, rechercher des informations relatives à l'objet d'étude, mobiliser ses connaissances scientifiques et didactiques, évaluer les acquis de ses élèves et leur progression dans l'année.
- Une fois la problématique définie, l'enseignant conçoit et met en œuvre un scénario didactique et pédagogique qui permette aux élèves de trouver des éléments de réponse à cette problématique et d'atteindre les objectifs d'apprentissages visés.
- La formulation précise d'une problématique donne un fil conducteur à la séquence. La problématique évite que les séances ne se juxtaposent les unes aux autres et que les activités proposées aux élèves ne soient qu'occupationnelles. Mettre en évidence dans la séquence les éléments de réponse apportés à cette ou à ces problématiques qui, lorsqu'elles sont posées, semblent trop souvent disparaître au cours du développement de la réalisation pédagogique.

- Témoigner à travers la problématique du souci d'interroger son propre rapport au texte. **Exemple de problématique qui mérite toutefois d'être précisé : en quoi l'aventure de Jim (*L'île au trésor*) peut devenir celle du lecteur ?**
- Articuler la problématique de la séquence à l'analyse de la pratique mise en œuvre tout en étayant le propos de références scientifiques ou didactiques. **Exemple : « Comment l'observation du fonctionnement de l'écriture fantastique dans la littérature et l'art cinématographique peut permettre la production de textes de même registre ? »** La candidate s'est appuyée sur V. Todorov et sur les travaux concernant la production écrite et l'évaluation (C. Garcia-Debanc et B. Schneuwly).
- Exposer une problématique simple, claire et précise que les élèves puissent découvrir eux-mêmes.
- Manière d'interpeller les élèves, une question qu'on leur pose pour qu'ils sachent mettre en tension les textes, entendre des échos, interpréter des écarts.
- La problématique de la séquence est une question à visée littéraire qui permet d'organiser une transmission homogène et structurée des savoirs.
- Il convient d'expliquer ce qui a mené à telle ou telle formulation.
- Articuler le cours de français avec les enjeux fondamentaux de toute éducation et de tout enseignement. **Exemple d'une problématique de séquence : En quoi la lecture des contes en 6^{ème} fait méditer sur la condition humaine ?**
- Enoncer une problématique n'est pas une simple formalité, il faut 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 œuvre, 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.
- Problématiser, c'est 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.
- La démarche de problématisation doit inclure une analyse didactique et pédagogique :
Exemple 1: une candidate aborde le conte en 6^{ème} 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 éloquent 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 5^{ème}. 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 œuvre 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.

- Une problématisation bien comprise et bien construite, traitée selon les deux niveaux de cohérence (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.
- Le titre de l'objet d'étude, tel que l'inscrivent les programmes, n'est jamais en soi une problématique.
- Les problématiques qui commencent par des « comment » ou « en quoi » méritent d'être questionnées : elles amènent souvent une réponse préconçue qui se résume à un catalogue de procédés. Exemple : « Comment les différentes formes de poèmes sont-elles au service de la célébration poétique ? » Ici, l'élève est invité à inventorier des procédés plutôt que réfléchir à l'effet des textes et des œuvres littéraires sur son propre rapport au monde. Les problématiques,

formelles ou réductrices, n'induisent pas de réelles réflexions sur les enjeux littéraires, esthétiques, culturels, philosophiques ou anthropologique des textes ou des œuvres abordés.

10. Construction de la séquence

- Le titre des séquences constitue un repère pour l'élève. Bien souvent, la simplicité est privilégiée, ce qui est efficace que des jeux de mots douteurs.
- Une séquence trouve sa place dans un projet annuel plus vaste, qu'il convient de présenter, même à grands traits. Le cadre général de la pratique enseignante reste un élément pertinent à condition d'en limiter la présentation : une progression annuelle peut être présentée en quelques lignes et figurer en annexe.
- Une séquence doit être problématisée. Les titres liminaires doivent ainsi refléter cette problématisation. On privilégiera donc les entrées littéraires intellectuellement stimulantes, comme « Lorsque les animaux éduquent les hommes » pour aborder l'étude des fables, plutôt que les entrées sans perspective du type « Au temps des chevaliers ».
- Une séquence a une logique qui découle d'une problématique resserrée et clairement formulée. L'ordre d'étude des textes n'a rien d'arbitraire, mais vise à construire pas à pas une réponse à la question posée. De la même façon, les moments consacrés à l'étude de la langue, les travaux d'écriture ou les activités à l'oral doivent s'articuler, contribuer à faire sens et ne sauraient constituer un empilement gratuit de séances sans lien entre elles.
- Les séances de lecture analytique ne consistent pas à répondre à un questionnaire. Cet exercice essentiellement oral vise à construire le sens d'un texte. Certes il n'est pas aisé de faire état de ce cheminement ; pourtant les candidats qui parviennent à rendre compte de la démarche qui permet à une classe de s'approprier le sens d'un texte en se fondant sur des impressions de lecture, ont non seulement cerné l'intérêt de l'exercice mais ont favorablement intéressé le jury. En revanche, des dossiers qui proposent des « corrigés-types », des réponses au questionnaire d'un manuel ou une explication de texte ont déçu.
- La séquence doit se fixer des objectifs en nombre limité. Le jury a été sensible aux travaux qui ont su proposer des axes forts autour, par exemple, du développement des compétences de l'oral ou de l'amélioration des travaux d'écriture des élèves. **Ainsi le rapport d'une candidate qui a fait réfléchir sa classe de 4^{ème} sur le passage à l'écrit dans un parcours intitulé « de l'élève lecteur à l'élève écrivain » a obtenu une excellente note.**
- Nourrir la culture des élèves et conduire leurs apprentissages en suscitant leur intérêt et leur investissement. Mettre les élèves en appétit.
- Faire prendre conscience aux élèves que les textes d'hier parlent aux hommes d'aujourd'hui, que la littérature permet de se projeter dans d'autres univers et de vivre d'autres expériences que les nôtres.
- Contextualiser les textes choisis et préciser avec concision et efficacité les enjeux afin que le jury puisse concrètement suivre les analyses littéraires et les démarches pédagogiques mises en œuvre.
- Transposer des savoirs savants pour en faire bénéficier les élèves et accroître leurs compétences de lecture et d'écriture suppose de trier, hiérarchiser les informations, et les adapter sans en modifier l'essence.
- Ne pas être ignorant de ce qui est proche, possible de tenir compte de la particularité de sa région, d'un évènement ou d'une commémoration célébrée dans la ville pour proposer des

activités qui enrichissent le regard des élèves sur une réalité qu'ils n'avaient jamais abordée d'un point de vue réflexif.

- La valeur de la séquence présentée, et son évaluation, ne se résument pas seulement à la pertinence de son contenu ; il est important de ne pas négliger la manière dont cette séquence prend en compte les élèves pour lesquels elle est conçue.
- Lire de manière instructive les programmes afin de faire une transposition réfléchie et une description cohérente des activités.
- Veiller à ce que les différents domaines (lecture, écriture, langue, oral, HDA) y soient engagés.
- Les éléments d'évaluation, qu'ils soient diagnostiques, formatifs ou sommatifs, doivent être présents et justifiés. Ils permettent de mesurer des acquis avant un enseignement ou d'évaluer un apprentissage après un ensemble de séances d'enseignement. Ils sont donc directement articulés aux contenus dispensés.
- Concevoir l'intérêt d'une réflexion qui pense la transposition au niveau des modalités nouvelles (EPI, AP) mais aussi au niveau des compétences à travailler dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

11. Restituer une évaluation

- Indiquer la conception et la mise en œuvre des modalités d'évaluation.
- Il ne peut y avoir d'enseignement légitime sans une évaluation didactiquement et pédagogiquement motivée.

12. L'histoire des arts

- L'HDA est souvent envisagée par les candidats comme une façon de permettre aux élèves – voire à l'enseignant – d'échapper au texte littéraire. Nombre de candidats affirment que l'observation d'un tableau permet une entrée en matière plus agréable que la lecture d'un texte. Tout enseignant de français doit accorder à la littérature et à la langue une place centrale dans son enseignement. Dans le même ordre d'idée, un film adaptant une œuvre littéraire ne saurait être réduit à sa simple « mise en image ». Les candidats doivent proposer aux élèves une réflexion sur les ressources propres à chaque art.
- La place de l'image sous toutes ses formes est opportunément présente dans les dossiers. Pour autant, les activités de réception et d'exploitation de ces supports sont peu réfléchies : on se contente de déplorer que les élèves manquent d'outils pour les analyser, mais rien n'est dit sur ces apprentissages spécifiques. Le jury souhaiterait une réflexion sur ce point, tant il est important de distinguer l'étude d'un tableau en arts plastiques et en classe de littérature. Sur ce point, il est recommandé de consulter les travaux de Jean-Charles Chabanne et de Marie-Sylvie Claude. Les candidats évoquent aussi des sorties aux musées en lien avec les apprentissages ou des visites virtuelles proposées la BNF. Il serait en effet intéressant de se demander ce que cette ouverture culturelle apporte à l'enseignement de la littérature.

Exemple : C'est ce que fait ce candidat qui, en classe de 1ère technologique, travaille sur l'argumentation et propose la problématique suivante : « Comment les auteurs questionnent-ils les limites de l'art ? ». La séquence s'appuie sur l'œuvre intégrale d'E.E. Schmitt Lorsque j'étais une œuvre d'art, complétée par l'étude de l'article « Beau » de *L'Encyclopédie* de Diderot, de « La modernité » extrait de *Le Peintre de la vie moderne* de Baudelaire et d'un extrait du film *Faites le mur de Banksy*. Une sortie au FRAC permet de considérer la problématique suivante : « comment le regard de l'artiste transforme-t-il l'objet en objet

d'art ? ». Le candidat explique sa démarche : « Nous avons exploré le travail de Marcel Duchamp qui est à l'origine du Readymade et de l'art contemporain (...) Puis j'ai projeté six œuvres extraites du livre de Laurent Boudier, pour faire observer des œuvres aux antipodes de leurs représentations (celle des élèves), souvent tournées autour de tableaux et de sculptures figuratives. Leur curiosité a été sollicitée et les a fait réagir quant à l'objet du quotidien transformé en œuvre d'art. Ces œuvres doivent permettre de questionner les limites de l'art, notamment dans l'art contemporain et le fait qu'un objet du quotidien devient une œuvre d'art. Ils disposent alors, comme support réflexif, de notre travail sur les textes de Schmitt, Diderot et Baudelaire, ainsi que de l'extrait du film de Banksy pour nourrir leurs idées ». Ces observations donneront lieu à la conception d'un « objet fou » par les élèves, puis ils devront rédiger un texte argumentatif à l'attention d'un visiteur de l'exposition, texte dans lequel ils justifieront l'intérêt artistique de leur création.

13. Les pratiques interdisciplinaires et la place du théâtre

- Les nouveaux programmes ont été l'occasion de développer des séquences pratiquées dans un cadre interdisciplinaire. Certains bons dossiers sont respectueux de ces nouveaux dispositifs : les candidats ont su y valoriser l'articulation de leur séquence avec un projet pluri ou interdisciplinaire, dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) ou de l'Aide Personnalisée (AP). Ces projets sont souvent placés en fin de séquence et apparaissent comme une ouverture, même si ce n'est pas une obligation de fonctionnement. Si certains candidats soulignent l'aspect chronophage du projet, peu reviennent sur la pertinence didactique des actions menées : qu'est-ce que ces projets ont apporté aux textes lus, à la problématique de la séquence ? Quelques réussites émergent cependant. Un dossier en 6ème propose un EPI Français, Enseignement moral et civique, dans l'entrée « Se chercher, se construire ». Il s'agit de verbaliser sa lecture pour mieux se l'approprier par un regard réflexif. La problématique avancée est : « Les personnages symboliques du Petit Prince contribuent-ils à faire grandir le personnage éponyme, le narrateur et le lecteur ? ». La démarche structurée montre l'évolution des séances et leurs objectifs, en tenant compte des élèves et en présentant les avancées de chaque étape, depuis le questionnement sur la lecture, le travail sur l'implicite et la dimension symbolique du texte, jusqu'au travail sur l'expressivité corporelle des émotions mises en scène. Le candidat propose un exemple des débats menés sur le thème de l'eau et du désert : « "Ce qui embellit le désert, c'est qu'il cache un puits quelque part". J'oriente la classe en demandant s'il s'agit d'un désert et d'un puits au sens propre ou au sens imagé. Les premières réponses des élèves sont liées à une compréhension littérale des mots : " dans le désert, il y a un puits qui est caché ". Je guide la classe en l'orientant sur la recherche d'un autre sens pour " désert " et " puits ". Un élève propose : " là où il n'y a rien, il y a un trésor ". J'accepte en demandant de me dire en quoi l'eau est un trésor. Un autre élève répond que " nous ne pouvons vivre sans eau ". Je leur demande alors le rapport entre le désert et l'eau. Une élève dit que " dans le désert il n'y a pas d'eau ". Une autre réfute en disant que " l'eau existe mais qu'elle est rare ". Les réponses correspondent à l'idée que ce qui rend le monde beau n'est pas visible (la rose du Petit Prince). L'eau est rare en plein désert. L'eau est recherchée car elle est nécessaire à la vie. J'amène les élèves à conclure que ce qui est rare comme l'eau est essentiel pour vivre ». On mesure ici combien le tâtonnement de ce questionnement fécond s'éloigne du texte pour mieux y revenir plus tard.
- D'autres candidats font le choix d'évoquer le travail mené en AP. La démarche est intéressante, mais elle se révèle maladroite si elle ne s'articule pas avec la séquence proprement dite. Un candidat a ainsi fait le choix de revenir sur trois séances d'AP menées au long d'une période. Les séances sont décrites, mais jamais le travail n'est mis en regard avec la séquence réalisée, alors que tel était l'objectif annoncé. Le seul déroulé narratif de trois séances de lecture filmique sans aucun appui avec les programmes de seconde pénalise forcément le dossier.

14. Contextualiser l'expérience pédagogique proposée et rendre compte de la démarche

- Indiquer le niveau concerné par l'expérience pédagogique proposée, l'entrée des programmes qui est en jeu, et éventuellement la progression annuelle dans laquelle l'expérience s'inscrit.
- Présenter le profil de la classe. Ne pas compartimenter les élèves de la classe entre « élèves dys » et « élèves précoces » avec des dénombrements précis qui ne permettent finalement guère au jury de se rendre compte de l'atmosphère de la classe.
- Il ne suffit pas de dire que la classe est hétérogène, ce qui est la norme, mais de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves d'accéder aux savoirs et d'exercer les compétences ciblées.
- L'annonce de la démarche gagne à être clarifiée.
- Ainsi dans cette présentation réussie: « Pour rendre compte à la fois de l'esprit dans lequel a été conçue cette séquence et de son expérimentation en classe, je propose de suivre les étapes suivantes : l'exposition des choix didactiques : comment transmettre la spécificité de l'autobiographie ? Quels textes soumettre à l'étude ? Comment travailler sur les différentes formes de l'autobiographie ? Ensuite, je développerai deux séances de lecture analytique. Enfin, j'analyserai la séance d'écriture de l'évaluation sommative comme lieu de transfert des savoirs en savoir-faire. »
- Voici un exemple éclairant de démarche accomplie, en classe de 5ème, sur le personnage de Perceval dans l'entrée « agir sur le monde, Héros/Héroïne/Héroïsme ». Le candidat souhaite faire découvrir la façon dont l'étude du Conte du Graal montre un héros en perpétuel décalage entre ses apprentissages et sa réussite. La trajectoire de Perceval doit motiver chez l'élève un regard réflexif sur son propre parcours d'apprentissage. S'appuyant sur des savoirs savants, le candidat mesure combien Perceval signe l'acte de naissance d'une nouvelle conception de l'héroïsme : il en résulte un être déchiré entre une quête pour laquelle il est prédestiné - celle du Graal dont il ne mesure pas les enjeux réels - et la quête de son identité singulière en cours de construction, entre émerveillement et dérégulation. Le candidat ne se propose pas à ce terme de « mesurer les procédés par lesquels le Conte nous permet d'envisager le personnage de Perceval ». Il oriente sa réflexion vers les interrogations des élèves à cet instant de leur parcours personnel. Il propose un cheminement étudiant la naïveté de Perceval et sa perception décalée du monde. Il étudie la façon dont celui-ci s'adapte aux codes courtois qui sont nouveaux pour lui. Finalement, les élèves évaluent les compétences acquises par le héros à travers une grille construite avec l'enseignant (et qui figure en annexe du dossier) : ainsi, l'élève est invité, à travers Perceval, à réfléchir à ses propres attitudes et progressions dans les apprentissages nouveaux auxquels il est confronté.

Autre exemple, en classe de 4ème, dans le cadre de l'entrée « Individu et société : confrontation de valeurs ». La problématique proposée est : « La parole est-elle un outil de libération ? ». Le corpus est composé d'extraits de textes de Jane Austen, George Sand, Driss Chraïbi, Simone de Beauvoir, Olympe de Gouge et d'une photographie de Sinclair. La séquence est située dans l'année avant *L'île des esclaves de Marivaux* et après l'analyse d'un texte de Maupassant. Il s'agira de faire écrire, puis de mettre en scène, un dialogue argumentatif. Un travail d'écriture diagnostique permet d'entrer dans la séquence. Les objectifs méthodologiques sont précis et la structuration des séances justifiée. Des moments de remédiations scripturales fréquents sont proposés sous des formes variées. Des annexes viennent illustrer les travaux, notamment par la présentation d'une carte mentale élaborée collectivement et par des extraits de copies.

15. La description et l'analyse

- Le dossier se présente comme la présentation de réflexions successives en cours de recherche : l'une a présidé à la construction du projet présenté, l'autre exprime le recul pris par rapport à la pratique.
- Analyser c'est revenir sur les choix que l'on a faits, s'en expliquer et continuer à les questionner.
- Possibilité de développer une séance d'une séquence.
- Ne pas analyser une seule séance de l'ensemble de la séquence, sans présenter la séquence en entier ni la progression annuelle dans laquelle elle s'insère. Mettre en perspective le projet et prendre de la hauteur par rapport à sa réalisation. Exemple : Cette deuxième séquence prend place dans l'étude du récit au XIX^{ème} siècle et arrive juste après une séquence sur la nouvelle réalité. Il s'agit de mettre en évidence le changement d'orientation culturelle de cette fin de siècle en montrant l'essoufflement du récit réaliste. »
- Donner à voir et à comprendre les articulations qui permettent de passer d'une séance à une autre, les échos, les approfondissements, les retours, qui s'effectuent dans toute démarche pédagogique réfléchie.
- Ne pas mentionner sans l'explicitier « démarche inductive ou affirmer sans rien en dire que l'on pratique une « pédagogie différenciée ».
- Ne pas occulter l'imprévu : enseigner c'est devoir faire face à des imprévus, ne serait-ce que par des ajustements qui sont nécessaires par rapport à ce qui était pensé en amont. Exemple 1 : « j'ai alors décidé de pallier la difficulté en bouleversant ma progression ». Exemple 2 : « cet écrit a été noté alors que ce n'était pas prévu car il a été très bien réussi par les élèves. »
- Les consignes données aux élèves, quel que soit le travail demandé, doivent être clairement exposées, avec une analyse des choix qui ont mené à telle ou telle formulation.
- Le jury doit pouvoir se faire une idée précise de l'expérience d'enseignement qui a été conduite afin d'apprécier ensuite l'analyse. Sans se perdre dans les détails, le candidat veillera donc à donner au jury tous les éléments dont il a besoin pour se représenter et comprendre ce qui a été réalisé. ≠ Ne pas relater tous les détails de la mise en œuvre de la situation pédagogique, mais mettre en évidence et valoriser ce qui peut faire de lui un futur enseignant lucide face aux réalités de la classe. Distinguer l'essentiel du superflu.
- Le récit des activités doit donner lieu à un développement organisé et rédigé. Le dossier n'est pas un catalogue de séances et//ou de textes et/ou d'exercices qui se succèdent chronologiquement sans lien, sans justification.
- Ne pas hésiter à faire part des problèmes nécessairement soulevés et présenter une manière de les résoudre.
- Le lien entre les diverses activités menées en classe, sur la durée d'une séquence, est lui aussi objet d'analyse. Les activités d'écriture ou de lecture ne trouvent leur sens que par rapport à la question globale qui les relie. Il est indispensable d'établir entre les diverses activités des liens logiques et des rapports de continuité. Les activités, une fois terminées, ne sont le plus souvent pas exploitées, les compétences acquises ne sont guère réinvesties.
- C'est la capacité révélée à dépasser le déroulement chronologique pour saisir la cohérence d'un projet global et pensé comme tel qui est évaluée.
- L'analyse consiste à évaluer les résultats et à envisager les aspects positifs, les acquis pour les élèves, les acquis pour l'enseignant et les aspects modifiables. On évitera donc les formules déclaratives comme « les élèves retiendront », « les élèves ont pu constater » sans qu'on donne au lecteur les moyens de comprendre par quels dispositifs les connaissances ont été acquises

par les élèves. De la même manière, les tournures passives comme « les élèves ont été amenés à repérer les thèmes... » ne renseignent pas sur la pratique de l'enseignant.

a) Didactique et 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?

b) Place de l'analyse

- Ne pas construire un dossier sur le mode narratif et de façon chronologique. Cette organisation linéaire pose le problème de la place à réserver à la prise de distance critique, à l'analyse de la situation, à la justification argumentée de choix didactiques et pédagogiques fondés sur un repérage des besoins des élèves et orientés vers des objectifs. Analyse didactique et distance critique nécessaires, le dossier ne doit pas être trop descriptif ou narratif. Avoir des connaissances en didactique de la discipline.
- Eviter de placer l'analyse à la fin.
- Veiller à la lisibilité du dossier. Ainsi une présentation désordonnée, ou peu homogène, qui met sur un même plan les grandes lignes du projet didactique et les dispositifs secondaires d'une leçon, par exemple, n'est guère convaincante. Dans le même ordre d'idées, une présentation purement narrative, du type cahier de textes, qui rend compte séance après séance d'une séquence d'enseignement, sans prise de distance, dessert le projet du candidat.
- Proposer une analyse qui ne se limite pas à une évaluation sommaire de la réception par les élèves (« cela a marché »).
- Faire preuve d'un recul critique fondé sur des éléments probants et justifier les choix opérés, les amender si nécessaire.
- Intégrer l'analyse dans le corps du développement après la présentation de chaque moment important de la séquence. Chaque fois qu'un choix didactique ou pédagogique est légitimé par une explication rigoureuse, on peut dire qu'une démarche analytique est opérée.
- Organiser une restitution à même de rendre compte efficacement de la problématique mise en œuvre, des savoirs pris en compte, des compétences visées, des activités qui ont été menées, et plus généralement de toute cette attitude réflexive qui est au cœur des métiers de l'enseignement.

c) L'analyse didactique : le centre névralgique du dossier

- L'analyse didactique doit être articulée autour :
 - d'un axe programmatique qui montre une réflexion et une adéquation aux instructions officielles
 - d'un axe scientifique qui mette en valeur des questions d'ordre littéraire et grammatical
 - d'un axe proprement didactique problématisé qui affirme l'engagement des candidats dans une réflexion sur les processus d'enseignement.
- L'analyse didactique veillera à évoquer les éléments qui ont présidé aux choix de l'enseignant (programmes, projet pédagogique de l'année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques, etc), les objectifs des séance(s) ou séquence(s) qui font l'objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs. Elle évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.
- Le choix des textes est primordial. Le rôle de l'enseignant est de témoigner de la singularité de chaque texte, ce qui suppose une stratégie particulière fondée à la fois sur la spécificité de ce texte, et le profil des élèves de la classe.
- Indiquer et commenter les choix didactiques effectués. Prendre garde à ne pas se contenter d'affirmer un choix personnel.
- Prendre du recul par rapport à sa pratique et adopter une démarche plus méthodique : faire des constats qui amènent à des repérages de difficultés, d'échecs ou de réussites, formuler des hypothèses qui pourraient les expliquer ; le cas échéant, proposer des remédiations.

d) L'analyse pédagogique

- Veiller à analyser l'expérience d'enseignement de manière pédagogique également. Attention à ne pas le confondre avec l'analyse didactique. Il s'agit d'une réalisation pédagogique concrète menée en classe avec de véritables élèves qui ne sont pas les élèves fictionnels de la composition de didactique.
- Expliquer la manière de procéder et les activités mises en place pour atteindre les objectifs pédagogiques. Evoquer la teneur des activités de synthèse.
- Faire en sorte que la présence des élèves dans la classe se sente afin que le jury puisse se faire une idée suffisamment précise de la manière dont l'activité a été menée. Possible d'utiliser à bon escient quelques paroles d'élèves pour montrer comment le cours a progressé.
- Les meilleurs dossiers rendent compte de la manière dont les élèves s'approprient un savoir ou un savoir-faire, en témoignant de moments de retour ou d'activités de bilan sur des notions vues antérieurement.
- Expliciter comment les apprentissages annoncés se construisent chez les élèves, préciser ce que cela apporte dans la compréhension du métier d'enseignant.
- Il paraît difficile de présenter un atelier d'écriture qui ne soit pas fondé sur des lectures et un travail littéraire sur des textes.
- Certaines formules du type « les élèves ont adoré », « la classe était très enthousiaste » ne peuvent suffire à valider une activité ; à l'inverse, le manque d'entrain n'est pas nécessairement l'indice d'un échec. Il faut donc aller plus loin et interroger les raisons d'un éventuel enthousiasme, mesurer les compétences acquises à l'issue d'une activité, analyser éventuellement les problèmes rencontrés pour envisager les remédiations. Il n'est pas question ici de donner une liste des formulations qui seraient en elles-mêmes gages d'une réflexivité

efficace. Il faut que le professeur montre qu'il est capable de prendre du recul par rapport à ce qui se produit dans la classe, même si c'est lui qui l'a impulsé. Quand une activité ne fonctionne pas comme on le souhaiterait – ce qu'il n'est jamais honteux de reconnaître – il faut prouver qu'on est à même d'aller au-delà : l'enseignement n'est fait que de ce tissage d'ajustements.

e) La lecture analytique

- La restitution de séances de lecture analytique (choix majoritaire) est un exercice difficile car il s'agit de montrer au jury comment les élèves se sont emparés du texte étudié pour qu'il leur parle.
- Le jury est très sceptique lorsque les lectures analytiques semblent suivre un schéma immuable. On apprécie davantage la souplesse, par exemple dans le choix du « lanceur », qui peut permettre aux élèves de véritablement « rencontrer » le texte qui leur est soumis, s'appuie sur la spécificité du texte, de la classe et du moment, afin que la lecture analytique soit un événement dont l'élève saura se souvenir.

f) La conclusion de l'analyse et le bilan

- Elle ne doit pas être sommaire mais indiquer de manière précise les nouveaux choix didactiques et/ou pédagogiques envisageables.
- On attend 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. Il est l'aboutissement de la démonstration que le dossier a cherché à valider ; il devrait au moins analyser l'écart entre la séquence prévue et la séquence réellement mise en œuvre.
- 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 ?
- Eviter la liste des points positifs et des points négatifs.

g) Exemples de plans possibles

- Un plan « traditionnel » souvent utilisé par les candidats peut convenir :

Introduction qui contextualise le projet

I. « Conception du projet » ou
« Réalisation du projet ».

Première partie qui le justifie au regard des programmes et des savoirs et savoir-faire qu'il vise à développer avec les élèves.

II. « Mise en application » ou « Mise en œuvre ».

Deuxième partie qui présente ou décrit les séances qui se succèdent.

III. « Bilan » ou « Analyse » ou « Bilan critique ».

Troisième partie qui propose l'analyse de la réalisation exposée.

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

Introduction qui contextualise le projet

I. La genèse du projet : la conception d'un cadre.

II. L'adaptation : une somme de contraintes.

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

- ou bien :
Introduction qui contextualise le projet
 - I. Les choix didactiques.
 - II. La démarche pédagogique.
 1. Entrée en matière dynamique.
 2. 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 imaginer. »
 - c. L'atelier d'écriture ; de l'exercice au projet.
 - d. 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 comprend 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.

h) Valoriser les élèves et les prendre en compte

- Un bon pédagogue doit prendre en compte les spécificités de sa classe. Le jury a été convaincu par de belles idées, tel ce candidat qui propose des jokers à ses élèves, sous forme d'indices et d'idées supplémentaires, pour les réengager dans une écriture d'invention qu'ils peinent à déployer.
- Avoir la volonté de valoriser les élèves et montrer son attachement à la progression de leurs compétences. **Exemple d'une candidate qui montre l'attention qu'elle porte aux élèves en proposant des démarches et des activités qui développent cette autonomie : « le collège est un moment important dans la vie de l'élève qui doit s'adapter à de nouveaux savoirs ainsi qu'à de nouvelles approches de ses savoirs et faire face à une exigence d'autonomie. »**
- 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.

- Sans en faire l'enjeu premier du discours, 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.
- Certains candidats explicitent le choix de textes en fonction de leurs élèves, soit en tenant compte de leur niveau soit en souhaitant les associer à des centres d'intérêt particuliers. Il peut être en effet judicieux dans certains cas de proposer des lectures de proximité à mettre en perspective avec des auteurs plus classiques de la littérature française. Cela valorise la culture des élèves et établit des liens féconds avec la littérature patrimoniale.

16. Connaissances institutionnelles et scientifiques

- On attend des candidats qu'ils puissent enrichir leur propos de références scientifiques et didactiques. Toute séquence est l'aboutissement de la transposition didactique du savoir et se construit donc à partir d'un savoir savant.
- Se donner les moyens de réactualiser ses connaissances sur la littérature, la lecture, l'écriture, la maîtrise de la langue et l'oral.
- Témoigner d'un réel souci d'articuler des connaissances littéraires et didactiques.
Exemple 1 : s'interroger sur les moyens à sa disposition pour faire entrer les élèves dans la lecture du texte (transposition en BD, support vidéo, médiation de l'écriture).
Exemple 2 : s'interroger sur les finalités du conte en se référant à V. Propp, A. Greimas et B. Bettelheim.
- La connaissance des programmes en vigueur ainsi que la capacité à s'y référer à bon escient et à adosser son travail aux textes officiels sont des compétences requises chez les candidats.
- Utiliser des références théoriques uniquement si elles sont maîtrisées et si elles sont exploitées dans le travail et qu'elles donnent sens aux activités mises en œuvre dans la classe. Justifier l'emploi de ces références.
- Les références universitaires, didactiques et pédagogiques sont utiles pour appuyer son propos et faire écho à sa pratique, à condition d'être intégrées au développement et de ne pas être de simples illustrations.
- Faire référence au socle commun de connaissances et de compétences prend uniquement du sens dans le cadre d'un travail inter disciplinaire ou pour montrer comment, lors d'une séquence

d'enseignement, on a su articuler quelques items du livret personnel de compétences avec des exigences proprement disciplinaires.

- Témoigner d'une bonne connaissance de la discipline du français et ses différentes composantes ainsi que ses enjeux ainsi que d'une bonne connaissance des programmes et des compétences que la discipline a pour objectif de faire acquérir aux élèves.
- Maîtriser les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent les programmes.
- Avoir en tête que chaque point du programme vise pour l'essentiel l'autonomie des élèves face aux textes, dans l'écriture et à l'oral sans jamais perdre la notion de plaisir.
- Enrichir ce savoir savant et institutionnel avec ses propres références culturelles. 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.
- Telle ou telle référence n'est jamais en soi un sésame à convoquer si elle ne donne pas sens à ce qui est décrit.
- Il convient de ménager dans ces six pages un espace pour montrer que la culture générale du professeur de Lettres n'est pas un vain mot, que les travaux qu'il souhaite conduire avec ses élèves relèvent d'un fondement humaniste solide. Les examinateurs apprécient lorsque les savoirs du candidat ne se bornent pas aux frontières exigües du manuel en usage. Les références extérieures sont un bon moyen d'évaluer la finesse et la cohérence du projet didactique. Il s'agit de montrer qu'on est allé dans ses recherches au-delà de ce que l'on a exprimé devant les élèves. Cette curiosité intellectuelle doit être manifeste dans le dossier. Lorsque l'on travaille sur une œuvre, il est pertinent de se documenter et de se nourrir de textes critiques récents.
- Mentionner régulièrement les programmes afin de montrer qu'ils sont compris mais aussi qu'ils contraignent le projet présenté.
- Saisir l'esprit des préconisations d'Eduscol qui invitent à confronter des écritures génériques distinctes, à rapprocher des époques différentes pour inviter les élèves à saisir, par exemple, les échos intertextuels.
- Les dossiers qui confirment une réelle familiarité avec la littérature sont à ce titre appréciés. Le jury n'attend pas de références convenues mais il valorise les propositions témoignant d'une pratique régulière et intime des textes et d'une culture qui soit autre que scolaire.
- Les lectures théoriques sont rares. La réflexion sur les pratiques se limite alors à des vœux pieux : « j'aurais dû laisser plus de temps, j'aurais dû inverser les séances... ». Une réelle culture didactique, intégrée à la pratique du candidat, permettrait d'améliorer les analyses. *Tel candidat, s'appuyant sur des travaux précis explique ainsi sa démarche : « Sur la base des recherches de Chabanne et Bucheton, j'évalue l'activité réflexive transcrite dans le premier jet en fonction de trois entrées : le sujet doit par l'écriture intermédiaire gérer une consigne et se situer par rapport à elle (...), le sujet effectue par l'écriture un travail cognitif sur les contenus sémantiques et symboliques (idées, concepts, affects) (...), le sujet est en train d'apprendre à se servir de la langue et de ses codes ».* *Tel autre, s'inspirant de la pédagogie Freinet, propose à ces élèves « d'analyser leur travail », ce qui les pousse à avoir une posture réflexive. Et de mentionner « Ils ont pu ainsi déterminer leurs obstacles ce qui donne lieu à une remédiation prochaine ».* *Un dernier candidat enfin développe une réflexion sur des activités métacognitives qui permettent aux élèves de verbaliser les processus mis en œuvre dans leur activité de lecture ou de production écrite. Dans ces exemples, les apports théoriques permettent de*

mieux approfondir la réflexion, qui prend ainsi de la hauteur et trouve des solutions aux errances constatées.

17. Quelques conseils

- Prendre des notes régulièrement sur les activités menées en classe, garder les traces des travaux des élèves et des documents qu'ils produisent pour la classe. Dans un second temps, les données recueillies pourront être sélectionnées, hiérarchisées en fonction de leur importance et de la visée du dossier.
- Ecrire régulièrement, relire et réécrire dans des temps différés contribuent à la mise à distance nécessaire. L'apport des connaissances universitaires et didactiques enrichiront également l'analyse du candidat et l'aideront à évaluer à sa pratique, à la modifier.

IV. Annexes

18. Présentation

- Tout classement et toute hiérarchisation des annexes sont les bienvenus.
- Eviter les redondances et l'abondance d'annexes.
- Numéroté les annexes et y faire référence dans le corps du dossier.
- Expliquer clairement en quoi et pourquoi ces annexes sont utiles.
- L'intérêt de l'annexe peut être souligné dans le corps du document lui-même. Exemple : « **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 [...] »

19. Exemples

- Choix important car il donne du sens à la démarche mise en œuvre.
- Ces documents peuvent être : plan de séquence (lorsque cela n'a pas fait l'objet d'une description), document pédagogique conçu pour les élèves, sujet(s) de devoir ou exercices, copie corrigée, transcription d'oral, programme de travail personnalisé...
- Un ou deux exemples de documents et de travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite pour éclairer le jury et étayer son analyse.
- Utile de joindre une progression annuelle si elle permet de mieux cerner l'ensemble du travail et si elle met en valeur la cohérence du projet.
- Le jury apprécie de lire en annexe des copies d'élèves, c'est d'ailleurs souhaitable. Néanmoins la simple reproduction d'une copie d'élève même annotée par le professeur ne saurait suffire. Ce type d'annexe doit montrer comment le candidat évalue. Avoir à cœur de justifier sa correction, d'explicitier les compétences évaluées, d'indiquer pourquoi elles l'ont été de cette manière. Là se vérifie de la manière la plus marquée la différence entre les ambitions affichées dans le corps du dossier et les résultats obtenus. C'est là également que l'on prend le plus nettement conscience des attendus du professeur en situation. Les exigences qui s'affichent en marge des copies, les comptes rendus figurant en haut de page nous éclairent mieux que ne sauraient le faire huit pages de récit séquentiel.

- Plutôt que des copies entières, le jury apprécie quand on lui propose en annexe des documents qui confrontent différentes étapes d'un travail par un même élève ou qui comparent différentes réalisations. Sur des copies, on s'attend à voir des corrections significatives, voire un commentaire sur les corrections.
- Les annexes peuvent être choisies de manière à attester le travail effectué : les documents ayant effectivement servi à l'étude présentée (ex. la « une » du Monde ayant fait l'objet d'un travail en classe et la « une » réalisée par les élèves lors de la séquence), les annexes qui authentifient le propos (un article d'un journal local évoquant la rencontre avec un auteur organisée par le professeur, des photographies de productions d'élèves, une affiche réalisée par un groupe d'élèves par exemple).
- Pour les situations d'enseignement qui traitent de la production d'écrits et des critères d'évaluation ou de la différenciation, le jury s'attend naturellement à ce que les annexes contiennent des productions d'élèves avant et après évaluation. Certains dossiers ont pu donner en annexes (de façon très pertinente et efficace) des traces écrites d'élèves renvoyant aux différentes étapes d'un chantier d'écriture ou de démarches d'écriture et de réécriture.
- Le contenu du dossier appelle parfois de lui-même un certain type d'annexes, par exemple, une réflexion sur quelques écrits ou fragments d'écrits d'élèves lorsque la réalisation met l'accent sur un travail d'écriture, ou encore des transcriptions de temps forts d'une séance de cours ayant fait l'objet d'une analyse particulière, des exemples de prise de notes d'élèves, un tableau de synthèse sur une notion, une carte mentale réalisée par un élève, la photographie de pages significatives d'un cahier de voyage, un document pédagogique utilisé comme support à une séance d'histoire des arts, etc.
- Fiches outils données aux élèves.
- Si on trouve pertinent de présenter dans son dossier l'évaluation conçue, il est important de s'interroger sur le sens à lui donner dans la perspective du dossier RAEP : quelles compétences du candidat révèle-t-elle ? En quoi permet-elle d'apprécier la capacité de l'enseignant à exercer ses élèves sur des points ciblés, dans la cohérence d'un parcours régulier ? Dans ce cas préférer une évaluation moins réussie mais intelligemment annotée.

V. Critères d'appréciations du jury

- Pertinence du choix de l'activité décrite au regard de la discipline et de ses enjeux ;
- Maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite ;
- Structuration des propos ainsi que la précision et la clarté du compte rendu de l'activité décrite ;
- Prise de recul dans l'analyse de la situation exposée incluant la capacité à l'analyse didactique et la distinction entre analyse didactique et analyse pédagogique ;
- Justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- Qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

VI. Bibliographie et sitographie

- Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joachim Dolz, Claudine Garcia-Debanc, *Didactique du français*, De Boeck, 2010.

- Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joachim Dolz, Claudine Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première*, De Boeck, 2008.
- Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck, 2008.
- Revue *Le français aujourd'hui*.
- Diaporama SE PRÉPARER À LA RÉDACTION DU DOSSIER R.A.E.P, de Danièle Bonhomme et Caroline Tessier.
- Gérard Genette, « Discours du récit », *Figures III*.
- J.C. Pellat, S. Fonvielle, *Le Grevisse de l'enseignant*, Magnard, 2016.
- Yves Reuter, *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Savoir mieux, 2013
- <http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-etude-langue.html>
- <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html>
- <http://eduscol.education.fr/pid34159/francais.html>
- <http://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>
- <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-194-32016/manuel-scolaire-terrain-recherches-didactique-lexemple-corpus-scolaires>