
La professionnalisation des concours de recrutement Bilan de la première session 2014

**RAPPORT N° 2015-076
SEPTEMBRE 2015**

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

**La professionnalisation des concours de recrutement
Bilan de la première session 2014**

Programme de travail annuel des inspections générales 2014-2015

Septembre 2015

**Olivier BARBARANT
Philippe CLAUS**

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Avec la participation de :

Jean-Pierre Barrué - Mohamed Baziz - Catherine Biaggi - Nicolas Billy - Vincent Maestracci - Fabrice Poli

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

RÉSUMÉ

L'objectif de l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale est d'établir un bilan de la session 2014 des concours de recrutement externes d'enseignants (CRPE, CAPES, CAPET et CAPLP) renouvelés dans le contexte de la refondation de l'École de la République et sous l'angle d'une plus grande professionnalisation.

Les analyses de ce rapport sont étayées par la lecture de l'ensemble des rapports de jury des concours des premier et second degrés de la session renouvelée.

La première session de ces concours renouvelés est analysée par la mission d'inspection générale au regard des trois éléments principaux de la nouvelle configuration. Les concours sont mis en œuvre en référence à une maquette définie par l'arrêté du 19 avril 2013, elle-même inspirée par une maquette générique. Ces textes sont adossés à un nouveau référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et au cadre national des nouveaux masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). L'ensemble de ces documents invite à considérer la professionnalité dans une acception large pour laquelle les enseignants sont des porteurs de savoirs, des experts des apprentissages ainsi que des acteurs du service public d'éducation.

Le sujet a été traité dans sa double signification : la professionnalisation des épreuves proprement dites, en cohérence avec les contenus des maquettes de concours renouvelés, et celle des jurys qui, au-delà de la mise en œuvre de la réglementation de chaque concours, doivent également s'en approprier les enjeux. Dans cette perspective, il s'agit de savoir quelles compétences sont exigibles et comment elles sont évaluées dans le cadre des concours tels que définis par l'arrêté de 2013. Pour mieux répondre à l'évaluation de compétences professionnelles, il convient aussi d'interroger la composition des jurys.

La formation professionnelle des futurs professeurs a depuis longtemps fait l'objet de débats, voire de polémiques tant l'opposition entre connaissances académiques et compétences professionnelles a stérilisé la réflexion quand il s'agit bien plutôt de penser à leurs complémentarités. La « professionnalisation » étudiée ici concerne donc la part de compétences professionnelles telle qu'elle peut être maîtrisée en cours de formation, et telle qu'elle peut être évaluée par des épreuves réalisées dans le cadre particulier d'un concours de recrutement.

Pour ce rapport, la mission a choisi d'intégrer les constats rendus dans une note d'étape de février 2015¹. Elle a choisi pour approfondissement un échantillon de concours et d'académies qui ne vise pas une représentativité statistique, mais doit permettre de faire émerger une diversité de problématiques. Les analyses ont notamment porté sur les modalités de professionnalisation des jurys et sur les sujets des épreuves écrites et orales. Des observations d'épreuves orales de la session 2015 ont permis d'apprécier les modalités d'interrogation et d'évaluation des candidats et l'adéquation des pratiques des jurys avec les items du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Au terme de cette enquête, la mission se doit de souligner la jeunesse des dispositifs, si bien que les concours renouvelés ne sont pas encore stabilisés. L'évaluation de compétences professionnelles en

¹ *La professionnalisation des concours de recrutement. Bilan de la première session, note d'étape n° 2015-001 février 2015.*

l'absence de savoirs scientifiques n'a pas de sens. Par ce fait, dans tous les concours à faibles taux de pression, l'impact de la professionnalisation, même mise en œuvre par des épreuves et des pratiques nouvelles, se trouve être nécessairement faible, les exigences professionnelles n'y étant pas discriminantes.

À l'issue d'une première session, les jurys cherchent encore les adaptations leur permettant de recruter au mieux des enseignants susceptibles de bien prendre en charge les élèves qui leur seront confiés. L'observation des oraux de la deuxième session montre que, dans le respect de la latitude autorisée par les maquettes des concours, des évolutions et appropriations sont en cours, qui portent aussi bien sur les sujets que sur les grilles d'évaluation ou les modalités d'interrogation. Les présidents des jurys ont réuni leurs équipes pour faire un bilan des deux premières sessions des concours rénovés, ils envisagent des adaptations que les préconisations proposées par la mission peuvent éclairer. Il reste cependant des questions que la seule implication des jurys ne suffira pas à résoudre, elles supposent une analyse des maquettes elles-mêmes.

La session 2014 rénovée a permis de relancer une professionnalisation dans des modalités qui ont tenté de respecter les sensibilités de tous les acteurs. Les disparités constatées entre les concours ne sont pas le reflet d'un immobilisme de certains, mais d'un processus qui connaît des temporalités nécessairement différentes.

Les maquettes des concours ont validé une sélection d'aptitudes professionnelles évaluables en situation de concours parmi celles qu'explicite le référentiel de compétences. À ce titre, la mission a pu constater que des compétences transversales sont inégalement traitées lors des concours : « faire partager les valeurs de la République » fait l'objet d'une attention constante dans les épreuves et le questionnement des jurys. En revanche, certaines composantes indispensables sont moins systématiquement ou très partiellement traitées : « intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves » ; « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ». De même pour le préambule du référentiel : « la maîtrise des savoirs enseignés » est incontestablement évaluée, mais « une solide culture générale » ne fait pas l'objet d'une préoccupation systématique.

Le degré d'exigence suppose des ajustements : certains concours s'inquiètent à juste titre d'avoir placé la barre au-delà de ce qu'il est permis d'attendre de candidats en cours de formation : des attendus de compétences pédagogiques accomplies ; une connaissance de l'institution que l'on serait plus en droit d'attendre d'un personnel d'encadrement que d'un étudiant.

La session rénovée s'est inscrite dans l'héritage d'un pilotage des concours et d'une composition des jurys. Des évolutions sont parfois prévues ; elles sont partout souhaitables.

Les huit préconisations suivantes s'adressent aux présidents de jury, aux ESPE et aux universités ainsi qu'aux directions de l'administration centrale.

1. Assurer un dialogue continu entre les concours et les formations.

2. Mener une réflexion collective sur l'évaluation des compétences transversales.

3. Faire évoluer la composition des jurys.

4. Mener dans les jurys une réflexion sur la nature des documents et des questions à proposer.

5. Construire des directoires pour le pilotage du CRPE.

6. Assurer un suivi plus efficace des concours.

7. Faire évoluer les maquettes pour mieux fixer les exigences d'une professionnalisation en cours d'acquisition.

8. Proposer dans les universités des parcours préparant mieux à l'exercice des polyvalence et bivalence qui concernent la moitié des recrutements d'enseignants.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. La question des compétences professionnelles dans les concours de recrutement	3
1.1. Quelles compétences évaluer ?	3
1.1.1. <i>Quelle part du référentiel de compétences est-elle évaluable au moment et dans le contexte des concours ?.....</i>	4
1.1.2. <i>Quelles composantes des compétences professionnelles évaluer ?.....</i>	4
1.1.3. <i>Les trois contraintes d'une évaluation</i>	5
1.1.4. <i>Des compétences en voie d'acquisition.....</i>	6
1.1.5. <i>Une pédagogie sans élèves ?</i>	6
1.1.6. <i>Une évaluation traduite en classement</i>	7
1.1.7. <i>Le cercle évaluation-formation</i>	7
1.1.8. <i>Des ambitions doublées d'une prudence légitime.....</i>	8
1.2. Cette délimitation des compétences à évaluer est-elle pleinement pertinente et efficace ?... 8	
1.2.1. <i>Qu'entendre par « maîtrise de la langue française » de la part de futurs professeurs ?</i>	9
1.2.2. <i>La prise en compte des compétences numériques</i>	10
1.2.3. <i>La question de la culture générale des professeurs</i>	11
2. Les épreuves dans les concours 2014.....	12
2.1. Définition des épreuves dans les concours rénovés de 2014	12
2.1.1. <i>Une répartition générale des épreuves en conformité avec la commande.....</i>	12
2.1.2. <i>La professionnalisation des épreuves dans les concours des second et premier degrés.....</i>	13
2.1.3. <i>Des libellés aux contours incertains</i>	16
2.2. Le déroulement des épreuves des concours.....	18
2.2.1. <i>Dans le second degré</i>	18
2.2.2. <i>Le déroulement des épreuves du CRPE.....</i>	27
3. Le pilotage des concours professionnalisés	31
3.1. L'évaluation par les jurys des épreuves professionnalisées.....	31
3.1.1. <i>Des préoccupations communes d'encadrement et de souplesse</i>	31
3.1.2. <i>Les spécificités du CRPE en matière d'évaluation des aptitudes professionnelles</i>	36

3.2.	La composition et le pilotage des jurys	38
3.2.1.	<i>La composition des jurys du second degré.....</i>	38
3.2.2.	<i>Les rapports des jurys des concours du second degré.....</i>	41
3.2.3.	<i>La composition des jurys du CRPE.....</i>	43
3.2.4.	<i>Les rapports de jury du CRPE.....</i>	45
3.3.	Le pilotage des concours et ses incidences sur les formations.....	46
3.3.1.	<i>Les enjeux du pilotage des trente CRPE académiques</i>	46
3.3.2.	<i>Les enjeux du pilotage des concours du second degré.....</i>	47
3.4.	Les liens entre concours de recrutement et formation	49
3.4.1.	<i>Des parcours de formation inégalement identifiables</i>	49
3.4.2.	<i>Des rapprochements à renforcer entre recrutement et formation</i>	51
	Conclusion générale	52
	Préconisations.....	54
	Annexes	57

Introduction

Dans le contexte de la refondation de l'École de la République, le ministre de l'éducation nationale Vincent Peillon a souhaité faire évoluer les modalités et les critères de recrutement des enseignants. Il s'agissait d'une part de déterminer un nouvel équilibre entre l'évaluation du degré d'acquisition de connaissances « académiques » et de compétences « professionnelles » nécessaires pour enseigner et d'autre part d'inscrire les concours rénovés dans un cursus de formation initiale caractérisé par la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et par la place du concours, étape de nouveau intégrée au processus de formation.

Les concours rénovés ont ainsi été mis en œuvre en référence à un arrêté daté du 19 avril 2013 et à ses annexes, inspirés par une maquette générique². Ces textes sont désormais adossés à un « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (arrêté du 1^{er} juillet 2013 paru au JO du 18 juillet 2013 et au BOEN du 25 juillet 2013)³ et au cadre national des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) ouverts à la rentrée 2013. L'ensemble de ces documents invite à considérer la professionnalité, souvent évoquée dans ce rapport, dans une acception large, à l'image des six compétences déclinées par la maquette générique : maîtriser un corpus de savoirs adapté à l'exercice du métier, mettre ces savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel, connaître les procédés didactiques courants, envisager son exercice professionnel dans les contextes habituels, conduire une réflexion sur le métier et utiliser les modes d'expression écrite et orale propres à sa spécialité.

Ces compétences de professionnels accomplis ne peuvent être, au moment du recrutement, que des aptitudes en devenir, certes à des degrés divers. Elles font l'objet d'épreuves faisant une place plus ou moins importante à la transposition didactique, à la réflexion pédagogique ou à la connaissance du système éducatif, qui forment les trois volets de ce qui a été appelé « professionnalisation » : du côté des savoirs, du côté de l'élève, du côté de l'institution. La réflexion porte donc sur la part de compétence professionnelle telle qu'elle peut être maîtrisée en cours de formation et telle qu'elle peut être évaluée par des épreuves réalisées dans le cadre particulier d'un concours de recrutement rénové. Le choix qui fut fait d'une formation professionnelle intégrative et non pas successive suppose un temps d'initiation professionnelle qui doit se combiner avec la poursuite de la formation « scientifique » des candidats. Il s'agit alors de concilier, en première année de master, l'élévation voulue du niveau de formation académique et la construction de compétences professionnelles. La forme des concours, qui supposent notation chiffrée et classement, contraint cependant à envisager d'évaluer de manière discriminante des compétences en voie d'acquisition.

Objectifs et modalités de la mission

L'objectif de la mission est d'établir un bilan de la session 2014 des concours de recrutement externes d'enseignants (CRPE, CAPES, CAPET et CAPLP, hors agrégations). Si cette mission croise naturellement la question de la formation, en particulier celle délivrée en première année de master

² Cette maquette générique a été discutée avec les organisations représentatives des personnels enseignants, cependant le choix a été fait de ne pas la publier. Sous ce statut incertain, elle a cependant été communiquée aux présidents de jury des concours de recrutement du second degré, sans l'être à ceux du premier degré.

³ Ce référentiel, bien que publié après les arrêtés définissant les maquettes des concours, était connu de tous les acteurs et a fait l'objet d'une concertation.

MEEF largement consacrée à la préparation des concours, elle ne saurait se substituer aux actuels travaux des inspections générales portant sur les ESPE.

Le sujet a été traité dans sa double signification : la professionnalisation des épreuves proprement dites, en cohérence avec les contenus des maquettes de concours rénovés, et celle des jurys qui, au-delà de la mise en œuvre de la réglementation de chaque concours, doivent également s'en approprier les enjeux. Dans cette perspective, il s'agit de savoir quelles compétences sont exigibles dans les concours de recrutement et comment elles sont évaluées dans le cadre des concours tels que définis par les arrêtés de 2013. Il s'agit ainsi de savoir si ces concours permettent de recruter de futurs enseignants mieux à même de prendre en charge les élèves qui leur seront confiés lors de leur stage dès l'année suivante et plus largement tout au long de leur carrière.

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, le recrutement des enseignants évolue autour de trois principes : l'augmentation du niveau universitaire d'accès au concours, les liens entre théorie et pratique, enfin les modalités de l'alternance entre le terrain et le centre de formation. La rénovation de 2014 est ainsi une page importante de l'histoire du recrutement des enseignants. La problématique de la formation professionnelle des futurs professeurs a ainsi depuis longtemps fait l'objet de débats, voire de polémiques tant l'opposition entre connaissances académiques et compétences professionnelles a stérilisé la réflexion quand il s'agit bien plutôt de penser à leurs complémentarités.

Les questions auxquelles le rapport tente de répondre sont donc nombreuses :

- comment les concours ont-ils appréhendé la commande de professionnalisation des épreuves ?
- comment les jurys peuvent-ils par leur composition, leur pilotage, leurs pratiques, leurs écrits et rapports, voire une éventuelle formation de leurs membres, aider à recruter des personnels plus rapidement compétents sur le plan professionnel ?
- de quelles marges de manœuvre les jurys disposent-ils pour améliorer les compétences professionnelles, et la formation ?
- comment concilier l'élévation du niveau académique liée à la mastérisation et le temps consacré à une formation permettant de préparer des concours passés en fin de master 1 ?

Pour le présent rapport qui intègre et complète les constats et conclusions de la note d'étape de février 2015⁴, la mission a choisi un échantillon de concours et d'académies qui ne vise pas une représentativité statistique mais une diversité de problématiques. Pour le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), trois académies ont été retenues pour leur diversité eu égard aux besoins de recrutement et à la diversité des contextes : les académies de Nancy-Metz, de Rennes et de Versailles. Pour le second degré, cinq concours aux enjeux très différents, soit par les difficultés de recrutement rencontrés, soit par les différences de nature des épreuves et des sujets proposés aux candidats, ont fait l'objet d'une analyse : deux CAPES (mathématiques et histoire-géographie), deux CAPLP (économie et gestion option commerce et vente et lettres-anglais), un CAPET (sciences industrielles de l'ingénieur SII).

⁴ Note d'étape n° 2015-001 février 2015.

Dans les académies retenues, la mission a rencontré, dans un premier temps, les présidents des jurys de CRPE ainsi que les responsables des différentes épreuves, des membres des jurys, quelques professeurs des écoles stagiaires et leurs tuteurs, et enfin les responsables du concours dans les services académiques. Pour les concours du second degré la mission a interrogé les présidents des jurys, des responsables des épreuves et quelques membres des jurys.

Les analyses et observations ont porté sur les rapports de jury et les sujets des épreuves écrites, documents accessibles à tous et qui constituent un instrument de communication privilégié envers les futurs candidats et leurs formateurs, ainsi que sur des documents fournis par les présidents de jury, essentiellement les sujets des épreuves orales. Les rencontres avec les acteurs des concours ont permis à la mission de les interroger sur les modalités de professionnalisation des jurys, les modalités d'interrogation et d'évaluation des candidats, et d'estimer l'adéquation des pratiques des jurys au regard des items du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Dans un deuxième temps, la mission d'inspection générale a souhaité compléter et conforter ces premiers constats en analysant la totalité des rapports des jurys des concours des premier et second degrés. Tous ont été lus, de manière à conforter ou infirmer les réflexions nées de l'examen des rapports de l'échantillon. Enfin, la mission a pu assister aux oraux des épreuves des concours de la session 2015 de l'échantillon retenu. Les inspecteurs généraux ont ainsi analysé le fonctionnement de nombreuses commissions ; ils se sont systématiquement entretenus avec elles et les membres des directoires présents.

Les deux temps de l'enquête ont été précédés par des rencontres avec la direction générale des ressources humaines, les présidents des commissions chargées d'élaborer les sujets d'écrit du CRPE et le service interacadémique des examens et concours (SIEC)⁵.

1. La question des compétences professionnelles dans les concours de recrutement

Pour mettre en œuvre la professionnalisation des concours, les présidents de jury rencontrés par la mission ont tous déclaré avoir réfléchi en premier lieu à l'identification précise des compétences professionnelles à évaluer dans les épreuves qu'ils avaient à reconsidérer. Cette délimitation, qui permet d'éclairer la commande en se l'appropriant, constitue donc une étape décisive du processus de rénovation du recrutement des enseignants.

1.1. Quelles compétences évaluer ?

Confronter l'ensemble des compétences attendues des enseignants aux situations d'évaluation qu'il est possible de mettre en œuvre dans le cadre de concours permet de circonscrire le champ concret de leur professionnalisation. Si le référentiel de compétences figurant dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013 a été publié après la phase de réflexion et de négociation qui a mis en œuvre la professionnalisation des concours au fil de l'année, son élaboration a résulté d'une réflexion qui participait de la cohérence générale de la commande. C'est désormais ce document qui sous-tend la

⁵ Voir la méthodologie de l'enquête en annexe.

réflexion des jurys, pour l'évolution des épreuves comme celle des pratiques d'interrogation, et régulièrement pour guider l'évaluation.

1.1.1. Quelle part du référentiel de compétences est-elle évaluable au moment et dans le contexte des concours ?

Les constats de la mission à l'issue de la lecture des rapports et des entretiens avec les jurys l'ont conduite à circonscrire les compétences évaluables dans le cadre de concours situés en cours de formation. Chacun des concours a mené, pour répondre à la demande de professionnalisation, une telle réflexion, dont la mission présente ici la synthèse. À titre d'exemple, la connaissance des valeurs de la République, la capacité à les penser, le souci de les transmettre peut être considéré dans une épreuve de concours dans le format que nous leur connaissons actuellement. Mais la capacité à « faire partager » ces valeurs exige une situation concrète, une éthique qui ne relève plus du déclaratif mais de la conduite, de la posture et des dispositifs d'enseignement, que seule la prise en charge d'une classe en deuxième année de master MEEF permettra de considérer. Rappelons sur ce point que le référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006 / 962 / CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ». Les concours, outre qu'ils se déroulent en cours de formation, ne constituent pas un contexte d'enseignement. Cette donnée relègue à son tour la vérification de compétences « en contexte » à l'année de stage.

La distinction entre ce qui peut être attendu, observé et évalué dans des épreuves et ce qui pourra l'être lors de l'année de stage conduit alors aux tableaux donnés en annexe 2. En rouge figurent les compétences ou les portions des compétences (ou « composantes », selon la terminologie en vigueur dans l'arrêté) incontestablement identifiables et évaluables en situation de concours. Pour préciser encore l'évaluation, la valence lettres du CAPLP lettres-anglais a décliné les compétences retenues en capacités.

1.1.2. Quelles composantes des compétences professionnelles évaluer ?

Peu de compétences ont à être d'emblée écartées de l'évaluation au moment du concours. Il est non moins évident qu'elles ne peuvent être sollicitées que pour partie, compte tenu de l'expérience professionnelle encore très limitée des candidats à ce stade de leur formation comme de la difficulté à envisager une pédagogie concrète en-dehors du cadre de la classe qui seul lui donne consistance et vérité. Aussi la part évaluable en concours de la professionnalisation des candidats relève, assez paradoxalement, d'un socle de *savoirs* qui permettront, par leur mise en œuvre et dans une situation concrète, le développement de compétences professionnelles à proprement parler. Tant pour le professeur comme « acteur du service public » ou « acteur de la communauté éducative » que pour le professeur comme « pédagogue », les réflexions des jurys vont dans le sens d'une possible vérification de connaissances fondamentales (sur l'institution, sur les règles qui la régissent, sur la prise en compte des partenaires et acteurs, sur les grandes lignes des processus d'apprentissage...) et quelquefois de simples préoccupations (du caractère complexe de l'évaluation, de la nécessité de penser la classe et son environnement...) mais pour lesquelles force est de reconnaître que toute mise en œuvre devra attendre une situation d'enseignement. La compétence P.5 (« Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ») est de ce point de vue emblématique : tous les interlocuteurs reconnaissent qu'il ne s'agit pas de demander à des candidats de savoir évaluer, mais de s'être interrogés sur l'évaluation.

Il en va de même de la compétence P.3 (« construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ») analysée ici compte tenu du fait qu'elle est retenue par tous les concours, qui proposent aux candidats, selon des modalités différentes, une transposition didactique des savoirs, ou le déroulement d'une séquence, voire une réalisation pédagogique. L'appellation de cette compétence impose une sélection des différents verbes qui la composent : si « construire des situations d'enseignement » répond en effet à certaines épreuves des concours, moins nombreuses sont celles qui vont jusqu'à exiger de « mettre en œuvre », et aucune évidemment ne prétend retenir « animer », qui relève de la classe. La prise en compte de « la diversité des élèves » peut être pressentie en tant que préoccupation générale, mais ne peut dépasser ce stade théorique quand la difficulté et la richesse de l'enseignement résident dans la variété de personnes qu'un profilage ne saurait jamais résumer ni contenir.

Parmi les différentes composantes énumérées par le référentiel pour cette compétence P.3, seule la première est donc de nature à pouvoir retenir l'attention des concours : « savoir préparer les séquences de classe ». Mais le développement qui suit (« et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation ») requiert selon les concours un tri, qui définit des degrés d'exigence didactique, voire pédagogique dans les épreuves. La cohérence d'une présentation didactique peut être appréhendée (« sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées ») mais non « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun » non plus que « favoriser l'intégration de compétences transversales ». « Prendre en compte les préalables et les représentations sociales » relève plutôt au stade de la formation d'une préoccupation et non du geste professionnel. Enfin, les spécificités du niveau d'enseignement pointées par le référentiel (« en particulier, à l'école », « en particulier, au lycée », « en particulier, au lycée professionnel ») donnent surtout lieu dans les concours à une vérification des connaissances minimales des niveaux d'enseignement, de leurs programmes et de quelques-unes de leurs spécificités.

Ainsi, quand la plupart des concours se retrouvent en effet dans un tel récapitulatif, les divergences portent sur le niveau attendu. Certains concours s'en tiennent par exemple à la didactique ; d'autres abordent les questions pédagogiques, le plus souvent en tant que préoccupation de la part des candidats. Au CAPLP lettres-anglais, au CAPES d'histoire-géographie, il est demandé lors d'une épreuve orale aux candidats d'envisager, parmi les documents qui leur sont fournis, ceux qu'ils retiendraient pour une exploitation en classe : les attendus concernent l'évocation de difficultés éprouvées par des élèves, le choix ou non de limiter l'étendue d'un texte en langue étrangère ou la construction d'un schéma simplifié au regard du document authentique, mais non pas, et à très juste titre, l'élaboration d'un document pédagogique complet et opératoire. Des épreuves faisant le choix d'entrer plus avant dans l'évocation d'une pratique de classe achoppent toutes, aux yeux de la mission, devant l'artificialité de la situation et, à terme, au risque de déclarations de pure forme (« je prendrai en compte la diversité des élèves » ; « j'apporte une attention particulière aux élèves en difficulté »...).

1.1.3. Les trois contraintes d'une évaluation

Trois traits caractérisent donc les concours dans leur actuel dispositif, où ils constituent une étape décisive mais non unique du recrutement : la place qu'ils occupent au sein de la formation, leur organisation matérielle, enfin leur visée sélective qui implique que l'évaluation distribue des rangs et permette le classement des candidats. Le croisement de ces données circonscrit ce qu'il est possible

d'évaluer parmi les quatorze compétences communes à tous les personnels d'éducation et les cinq compétences (P.1 à P.5) communes à tous les professeurs telles qu'elles sont définies par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013.

1.1.4. Des compétences en voie d'acquisition

Les concours sont placés en fin de master 1, alors que les candidats ne disposent que d'une très mince expérience concrète des situations d'enseignement, expérience acquise lors des quelques heures passées dans des établissements telles que prévues par leur formation et en outre orientée bien souvent par un passé relativement récent d'élève. Cette situation empêche que l'on puisse exiger d'eux un niveau de compétences de professionnels accomplis. Des candidats encore essentiellement tournés vers la maîtrise des savoirs disciplinaires ne peuvent évidemment faire montre d'une expérience pédagogique qu'ils commenceront à acquérir l'année suivante. C'est ce que rappelle notamment un rapport d'un concours aussi fortement professionnalisé que celui du CAPEPS rénové de la session 2014 : « Le recrutement a lieu en cours de formation initiale ; les aptitudes et connaissances professionnelles sont donc appréciées, alors qu'elles sont en cours d'acquisition. En conséquence, le modèle est construit afin qu'aucune des aptitudes et connaissances évaluées ne nécessite une expérience professionnelle approfondie ». Toute autre attente imposerait une autre organisation de la formation ou du recrutement, soit que les concours soient placés en fin de master 2, après un temps de véritable expérimentation pédagogique, soit que la formation en master 1 délaisse les dimensions académiques pour laisser du temps à une expérimentation professionnelle.

La seconde hypothèse poserait en outre le problème du temps d'acquisition des compétences scientifiques et disciplinaires des candidats, dont les rapports des concours tendent à prouver que les trois années de licence n'y suffiraient pas, compte tenu des inquiétudes régulièrement exprimées face à des candidats disposant d'une année de plus en l'état actuel du recrutement. Ainsi l'avant-propos du rapport du jury du CAPET SII 2014 déclare que « les épreuves n'ont plus pour objectif de valider les savoirs disciplinaires, ceux-ci le sont par l'Université ». Mais la première épreuve d'admissibilité de ce concours, inchangée par rapport aux sessions antérieures, donne lieu à un bilan bien éloigné de cette déclaration liminaire : « la première épreuve d'admissibilité, très classique, a été très mal traitée. Les résultats interpellent sur la formation scientifique reçue par les candidats ». La certification universitaire ne saurait donc être présentée comme faisant doublon avec une nécessaire formation académique, pour laquelle au moins quatre années de cursus universitaire paraissent indispensables. La question de l'acquisition des compétences scientifiques est encore plus sensible dans les concours bivalents ou pour le CRPE polyvalent pour lesquels l'année de M1 suffit à peine.

Les limites sont donc doubles, touchant à la fois au niveau d'exigence attendu comme à la nature des compétences évaluables.

1.1.5. Une pédagogie sans élèves ?

De même toute évaluation de pédagogie réelle⁶ est exclue : tant devant une copie d'écrit que dans la salle d'interrogation où un candidat s'exprime puis échange avec un jury, les élèves ne sont pas là. Le CAPES d'éducation musicale l'explique clairement : « la réalité d'une classe de collège et de lycée

⁶ Par « pédagogie réelle », on entend ici pédagogie devant élèves.

ne peut être simulée devant un jury de concours et il serait illusoire d'imaginer qu'un geste pédagogique même très assuré face à un jury puisse répondre aux exigences d'une véritable situation professionnelle ». Il s'agit dès lors de résister à la tentation d'inventer dans les épreuves des situations artificielles, construisant à coup de mots et d'évocations théoriques des absents. Réciproquement, cette difficulté pourrait conduire à inventer des épreuves, comme certains concours l'ont déjà fait, où une place ou une trace de l'élève pertinente contribuerait à une évaluation des candidats.

Mais si les élèves ne sont pas présents, le déroulement (souvent dans une salle de classe) et la situation sont d'abord l'occasion de s'assurer que le candidat est capable de s'approprier cet espace, de parler à haute et intelligible voix, de disposer de capacités de communication qui ne sont pas négligeables pour un métier public.

1.1.6. Une évaluation traduite en classement

Enfin, l'évaluation sous forme de données chiffrées permettant un classement suppose que l'on établisse des seuils distinguant clairement des degrés de maîtrise de compétences pourtant encore en voie d'acquisition. Il s'agit en effet d'appréhender non des gestes professionnels accomplis mais des dispositions ou des aptitudes encore incomplètes, dont le jury pressent qu'elles pourront donner lieu à de futures compétences. Ainsi, même si de nombreux candidats ont acquis des compétences dans le champ du numérique, même s'ils s'expriment dans une langue de qualité, ces compétences ne sont pas évaluées dans le cadre d'une situation d'enseignement, et les concours ne peuvent en attester une maîtrise complète. Tout recrutement est un pari, fondé cependant sur un repérage d'indices qu'il convient de définir. Pour vérifier une maîtrise de savoirs académiques, ce qui fut leur première visée, les concours peuvent aisément discriminer des niveaux. Pour des préfigurations, des affleurements montrant que des qualités naissantes ou futures pourront ou devraient pouvoir s'épanouir, la transformation du constat le plus objectif en classement suppose un rigoureux travail d'encadrement des jurés afin d'éviter l'aléatoire, et partant l'injustice.

1.1.7. Le cercle évaluation-formation

C'est pourquoi la professionnalisation des concours s'est inscrite dès la session 2014 rénovée dans un vis-à-vis problématique entre le volontarisme de la mise en œuvre et la prudence au regard des formations proposées aux candidats. En l'état, la formation initiale dépendant d'universités autonomes et d'ESPE intégrées aux universités ne peut être guidée dans ses choix que par les obligations de bonne préparation aux concours de recrutement. Toute tentative de pilotage par les épreuves doit composer avec l'inévitable écart entre ce que veut produire une rénovation et la réalité des préparations, sous peine que la distance entre les attendus des épreuves et ce que réalisent les candidats n'interdise finalement l'évaluation. D'emblée, la professionnalisation fut donc considérée comme évolutive, et susceptible de s'accroître compte tenu des transformations qu'elle permettait de déclencher dans les formations.

Il importe dès lors, dans toute observation de la session 2014, de prendre en compte cette part d'évolution souhaitée, de réalisation encore partielle.

Mais si l'on peut espérer que la définition de nouvelles épreuves, puis la publication des rapports, infléchissent à terme les préparations et favorise une professionnalisation accrue, il demeure que

cette capacité d'entraînement reste directement liée au taux de pression que connaissent les différents concours.

Dans un contexte fortement sélectif, les préparations sont contraintes de s'adapter à la commande, sous peine de voir les candidats conduits à l'échec. Cependant même le rapport 2014 du CAPEPS rénové, pourtant fortement engagé dans la professionnalisation, est contraint de reconnaître devant son haut niveau d'exigences professionnelles (« le jury invite le candidat à situer son projet de formation non seulement dans une temporalité courte, la leçon, le cycle, mais aussi plus longue sur l'année, voire de l'ensemble de la scolarité. Il l'incite également à le concevoir à différents niveaux de transversalité ») que la préparation n'est pas forcément suffisante : « le jury invite les candidats à exploiter les périodes de stages prévues durant leur formation initiale pour se familiariser avec le fonctionnement d'un EPLE ». La fréquentation des établissements telle qu'elle est organisée lors de l'année de préparation des concours peut-elle cependant suffire à « vivre une démarche d'enseignement » et à faire l'expérience « d'une communauté éducative » ?

Dans un contexte de faible pression, les jurys ont à s'adapter à ce que présentent les candidats, et donc à ce que la plupart des préparations aux concours comprennent ou acceptent de faire des attendus des épreuves nouvelles, puisqu'il s'agit de classer les candidats et non de les récuser tous ou presque au nom d'une insuffisante prise en considération de la rénovation. L'ambition d'un pilotage de la formation par les concours est donc à considérer avec prudence tant, pour nombre de concours, les deux problèmes majeurs qui contreviennent quelquefois à la volonté d'approfondir la dimension professionnelle des épreuves, naissent du manque de candidatures comme d'une fragilité dans la maîtrise des savoirs disciplinaires qui empêche toute transposition didactique ou pédagogique pertinente.

1.1.8. Des ambitions doublées d'une prudence légitime

L'ensemble de ces facteurs explique que le consensus concerne un centrage sur quelques dimensions professionnelles apparaissant pertinentes pour la grande majorité des concours. La lecture de l'ensemble des rapports de jurys montre qu'en dépit des variations relevant de l'état d'avancement des concours ayant connu pour certains une phase de professionnalisation précédant la commande de 2013 et des traditions disciplinaires, tous s'accordent, dans le discours sinon dans la réalisation des épreuves, pour concentrer essentiellement l'évaluation autour de la maîtrise didactique, des connaissances institutionnelles et éducatives, voire de certains linéaments de pédagogie pour lesquels la variable est nettement plus importante.

1.2. Cette délimitation des compétences à évaluer est-elle pleinement pertinente et efficace ?

Le travail de délimitation que traduisent les rapports de jury ne manque cependant pas de devoir être affiné et problématisé. La mission s'appuie ici sur les entretiens avec les présidents et les membres de jury de l'échantillon, mais aussi sur les observations des épreuves tenues lors de la session 2015, qui ont permis de préciser considérablement le regard en travaillant sur la réalité des épreuves. Deux compétences du référentiel concernent d'emblée l'ensemble des concours : la maîtrise de la langue française, les compétences numériques. Par ailleurs, l'introduction du référentiel souligne l'importance pour tous les enseignants de disposer d'une « solide culture

générale ». Ces trois dimensions du métier d'enseignant seront appelées dans le rapport « compétences transversales ». Elles méritent pour cette raison la réflexion spécifique qui suit.

1.2.1. Qu'entend par « maîtrise de la langue française » de la part de futurs professeurs ?

Tous les rapports de jury mentionnent, dans leurs appréciations des épreuves écrites comme orales, la compétence « maîtriser la langue française à des fins de communication ». La répartition entre épreuves écrites et orales permet évidemment d'apprécier sans difficultés les compétences grammaticales, orthographiques, lexicales mais aussi communicationnelles (intonation, débit, audibilité, qualité de la langue orale, mobilisation du corps et de l'espace...) des candidats.

Au CRPE, le pilotage national des écrits de français a choisi de s'assurer d'un minimum de maîtrise, en accordant depuis 2005 à la copie comptant 20 points au total 5 points sur la langue. Le souci de s'assurer de cette compétence minimale pour des enseignants ayant en charge l'enseignement de la langue comme l'entrée dans la lecture et l'écriture a conduit aussi à infléchir les questions de grammaire en vérifications de compétences de base. D'après l'inspecteur général du premier degré en charge de la commission de sujets d'écrits de français, la réflexion didactique sur l'enseignement de la langue qui dominait entre 2005 et 2008 permettait à certains candidats de tenir un discours général pouvant éviter toute manifestation de savoirs grammaticaux. « Le concours est le dernier moment où on peut se livrer à cette vérification de connaissances de base essentielles, quand le dernier enseignement très organisé de la grammaire remonte à la classe de troisième pour nombre de candidats », a-t-il déclaré à la mission.

Le niveau de maîtrise de la langue demandé à de futurs professeurs des écoles consacrant une partie considérable de leur service à l'enseignement fondamental du français⁷ est donc reconnu par les acteurs des concours comme très en deçà de ce qui serait nécessaire, en termes de connaissances linguistiques comme de psychologie du langage. Dans les concours de français du second degré, il a été constaté que la maîtrise d'une taxinomie, d'un étiquetage grammatical, mieux garantie que dans le premier degré compte tenu des études spécialisées des candidats, loin de favoriser l'enseignement de la langue, pouvait régulièrement y faire écran faute d'une professionnalisation véritable des formations. Il faudrait donc adjoindre, pour tous les futurs professeurs consacrant tout ou partie de leur service à l'enseignement du français, la connaissance d'une « grammaire d'enseignement » permettant une réflexion sur les catégories grammaticales, appuyée sur des connaissances concernant l'acquisition du langage, les processus d'apprentissage et leurs troubles. Il ne s'agirait pas tant d'ajouter beaucoup de domaines de connaissances nouveaux que d'orienter les savoirs dans une visée d'enseignement.

Aucun rapport des concours de disciplines non linguistiques de la session 2014 ne manque cependant de vérifier la maîtrise de la langue. Le rapport 2014 du CAPES de mathématiques, représentatif d'un souci partagé, explicite ainsi ses critères pour les écrits comme pour les oraux : « rédiger clairement et de manière rigoureuse est une composante essentielle du métier de professeur » ; « dans un concours de recrutement d'enseignants, la lisibilité de la copie est un élément d'appréciation essentiel » ; « le candidat doit montrer son aptitude à se comporter en enseignant, en s'exprimant en direction du jury, à voix haute, dans une langue correcte et de façon intelligible. Il convient également de s'affranchir autant que possible des notes rédigées pendant le

⁷ 42 % et 33 % sur les deux cycles du primaire, selon les horaires et programmes officiels de 2008, sans compter que le développement des compétences langagières des élèves dépasse le cadre des heures d'enseignement du français.

temps de préparation ». Ces capacités minimales sont pourtant loin d'être manifestées par tous les candidats, comme le confirme l'entretien avec le président du jury et les membres du directoire, dans un concours qui connaît de réelles difficultés de recrutement. La plupart des autres concours proposent des formulations similaires.

Il reste que la maîtrise de la langue attendue, et qui n'est cependant pas garantie, relève des seules capacités d'expression, quand une professionnalisation véritable devrait permettre à de futurs professeurs d'imaginer leur place et leur rôle dans un objectif de formation linguistique de tous les élèves.

En conclusion, la compétence commune à tous les personnels enseignants appelée « maîtrise de la langue française » est déclinée dans le référentiel en deux composantes : « utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle », « intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ». Le premier a retenu l'attention des jurys depuis longtemps. Le second mériterait d'être pris en compte (voir préconisation 2).

1.2.2. La prise en compte des compétences numériques

La compétence intitulée « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » se décline dans le référentiel en quatre composantes : « Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs » ; « Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative » ; « Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet » ; « Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former ». La dimension pratique est donc fortement mise en avant, par l'insistance sur une utilisation pédagogique pertinente des nouveaux supports et moyens d'apprentissage. Elle ne peut cependant être mise en œuvre sans ce que le texte appelle une « culture numérique », c'est-à-dire une connaissance, et non pas seulement un usage, des modalités numériques dans lesquelles se structure désormais le monde contemporain.

Pour évaluer cette compétence générale, la première étape est de mettre à la disposition des candidats les outils numériques leur permettant, à l'oral au moins, d'en montrer un usage pertinent accompagné d'une réflexion appropriée.

Pour le CRPE, la mise à disposition d'un matériel permettant une présentation numérisée du dossier et de la soutenance est limitée à quatre académies⁸. Des contingences techniques et financières ne permettent pas de respecter à la lettre la maquette du CRPE, qui précise que le dossier fourni par le candidat peut « être conçu à l'aide des différentes possibilités offertes par les techniques de l'information et de la communication, y compris audiovisuelles... ». Ce texte national invite les candidats à utiliser les technologies numériques, mais l'organisation du concours dans les académies limite fortement cet usage et relègue l'évaluation des compétences numériques à un discours sur l'usage du numérique.

Dans le second degré, les différents concours font un usage inégal du numérique. De nombreux jurys font preuve de prudence en craignant des difficultés techniques qui seraient évidemment

⁸ Voir 2.2.2.

désastreuses. Toutefois, l'expérience de certains concours montre qu'à la condition de disposer d'un agent compétent mis à disposition, l'utilisation des capacités numériques des établissements hébergeant les oraux est parfaitement envisageable, et donc en l'état actuel souvent sous-exploitée. Les jurys qui font appel au numérique paraissent en 2014 comme en 2015 au milieu du gué. Le CAPLP lettres-anglais fournit par exemple aux candidats dans la valence anglais des extraits vidéo et audio pour leur préparation, mais ne leur offre pas la possibilité de diffuser ces documents durant leur prestation. Aussi les documents textuels (en version papier) et les documents numériques du dossier soumis à analyse ne peuvent être sollicités à égalité par les candidats devant le jury, alors même que les salles d'interrogation où la mission s'est rendue disposaient d'ordinateurs éteints. Au CAPES d'histoire-géographie, la mission a pu constater que, lors des exposés, des candidats ont recours au rétroprojecteur, dans une pratique de classe obsolète et en décalage avec la réalité matérielle des établissements, mais le passage au numérique est prévu pour 2017. Il s'agira de sélectionner un ensemble fermé de ressources numériques proposées aux candidats, et de s'assurer du bon fonctionnement des outils afin de ne pas créer d'injustices pour des problèmes de maintenance. Cette évolution sera aussi l'occasion de valider des compétences numériques et quelques gestes devenus incontestablement professionnels (voir préconisation 2).

1.2.3. La question de la culture générale des professeurs

L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 précise, en préambule aux compétences communes à tous les professeurs, à l'entrée « les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune, que « la maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement ». Si la vérification de la « maîtrise des savoirs » constitue par tradition l'objectif des concours, c'est assurément l'un des enjeux de la réflexion sur la professionnalisation que de s'assurer que tous les concours mettent en correspondance les savoirs universitaires et les savoirs enseignés. Mais dans la réflexion menée par l'ensemble des concours, la dimension de la « culture générale », réclamée pourtant « solide » et considérée elle aussi comme « condition nécessaire » à l'exercice du métier, a pu apparaître à la mission comme occultée par d'autres priorités. Ne conviendrait-il pas de faire une place à cette entrée dans les concours, à la condition bien évidemment de trouver les moyens de s'assurer de la solidité d'une culture générale autrement que par des questionnaires aléatoires ?

En effet, l'analyse des rapports montre que la compétence de mobilisation de savoirs au-delà des savoirs disciplinaires ne constitue que rarement une préoccupation dominante et consciente de la part des différents concours. Seul l'appel assez régulier à envisager une exploitation interdisciplinaire des séquences ou des documents fournis pour l'une des épreuves orales permet quelquefois de prendre en considération l'ouverture d'esprit et la capacité à situer la discipline étudiée dans un champ plus vaste. De la même manière, il arrive que des questions portant sur les valeurs de la République permettent de considérer chez un candidat mathématicien ou physicien, par exemple, la capacité à situer les apports de sa propre discipline dans les enjeux du monde contemporain, ou les connaissances des situations culturelles ou politiques qui constituent le monde dans lequel exerceront ces futurs enseignants. Cependant, nulle systématisme ni ambition générale ne sont observables sur ce point.

Or bien des épreuves permettraient de s'assurer de l'ouverture intellectuelle indispensable au métier de professeur. L'écrit de français du CRPE, par exemple, fait appel à un corpus de documents d'une belle tenue littéraire. Mais le traitement qui leur est réservé, sous la forme d'une pure synthèse, ne mobilise guère la culture du candidat. Une question invitait à mettre en relation les documents

fournis avec des apports personnels (littéraires, artistiques...) permettrait de s'assurer dans l'épreuve de français que les candidats à un enseignement polyvalent disposent en effet de connaissances personnelles, et, plus simplement encore, d'un appétit favorisant le développement professionnel que le référentiel réclame par ailleurs.

La situation est évidemment variable selon les concours. Les disciplines des humanités sont comme fondamentalement portées vers cet élargissement culturel qui fait qu'un exposé d'histoire, de philosophie, de langues vivantes, de lettres, d'arts plastiques ou d'éducation musicale fera appel à l'interdisciplinarité, à la mobilisation de connaissances d'un champ estimé « voisin ». En revanche, dans les disciplines plus techniques ou de l'enseignement professionnel, l'analyse des épreuves montre que cette dimension demeure globalement occultée. Au CAPLP de Génie mécanique, par exemple, seule l'épreuve reposant sur un dossier technique constitué par le candidat offre la possibilité de vérifier qu'il est « capable de rechercher des supports de son enseignement dans le milieu économique et d'en extraire des exploitations pertinentes pour son enseignement au niveau d'une classe de lycée professionnel ». Mais un dossier préparé est loin de ce que permet d'évaluer une recherche documentaire en temps contraint, qui permet de vérifier l'orientation d'un futur professeur dans une bibliographie ou sa capacité à mobiliser sa connaissance de l'actualité sociale ou disciplinaire.

Dans tous les cas, l'importance accrue de la transversalité dans les avancées pédagogiques, doublée de la nécessité pour tout professeur de se construire comme intellectuel capable d'autonomie et de recul critique réclameraient que cette dimension, mise en avant dans le référentiel de compétences, fasse l'objet d'une réflexion de l'ensemble des concours (voir préconisation 2). Les modalités d'interrogation, les qualités visées (ouverture d'esprit, capacité à s'informer, goût personnel pour la connaissance, disposition des connaissances spécialisées au sein d'une vision plus large des savoirs et du monde) méritent mieux que l'aléatoire des entretiens à l'occasion de sujets qui favorisent plus ou moins un tel élargissement.

2. Les épreuves dans les concours 2014

2.1. Définition des épreuves dans les concours rénovés de 2014

2.1.1. Une répartition générale des épreuves en conformité avec la commande

Les concours des premier et second degrés respectent dans l'ensemble la répartition des points entre admission et admissibilité établie par les annexes de l'arrêté du 19 avril 2013, valorisant ainsi des oraux qui concentrent l'essentiel des dimensions professionnelles des épreuves. Dans la perspective de la professionnalisation, cette préférence générale accordée aux épreuves orales paraît bienvenue pour les raisons exposées ci-dessus. Les choix effectués lors de la phase de réflexion sur la commande de professionnalisation s'avèrent ainsi pertinents.

Pour le second degré, les tableaux donnés en annexe 3 permettent de confronter les différentes organisations épreuve par épreuve pour les cinq concours retenus d'abord pour échantillon par la mission. Le choix a été fait de citer les concours eux-mêmes, soit par le contenu de l'arrêté, soit par celui du rapport de jury de la session 2014 rénovée quand la définition de l'épreuve s'y faisait plus précise.

Pour le CRPE, l'organisation des épreuves telle que définie par la maquette répond d'une part aux attentes générale quant à la valorisation des compétences professionnelles à l'oral et évalue une première forme de polyvalence en cours de formation. La mise en œuvre de cette maquette est décrite ci-dessous pour les trois académies de l'échantillon complété par les rapports des autres jurys.

La confrontation des cinq rapports de jury du second degré montre que l'évaluation des compétences didactiques et quelquefois pédagogiques est bien présente dans au moins l'une des deux épreuves orales avec des degrés d'exigence variables. Ce constat a été confirmé, depuis, par la lecture de l'ensemble des rapports des concours de la session 2014 rénovée, comme par l'observation des oraux de la session 2015 des cinq concours retenus pour échantillon.

L'accentuation de l'évaluation de ces dimensions professionnelles peut aussi être en partie implicite ou au contraire spécifiquement définie. Cette variation vient de l'histoire de chaque concours, la professionnalisation ayant été enclenchée par certains avant la commande de 2013. Dès lors, des épreuves déjà connues des candidats et des jurys ne font pas l'objet d'une présentation particulière. Il en va ainsi par exemple du CAPES de mathématiques, dont l'essentiel de la professionnalisation a été réalisé à partir de la session 2011, au point que les rapports les plus éclairants la concernant précèdent celui de 2014. A l'inverse, les maquettes fortement rénovées en 2014 peuvent donner lieu à des explications beaucoup plus longues. La mission en a conclu dans la note d'étape de février 2015 que la place accordée à la présentation d'épreuves ou de parties d'épreuves professionnalisées dans les rapports de la session 2014 n'est pas à elle seule un indicateur fiable de leur importance réelle dans les concours.

2.1.2. La professionnalisation des épreuves dans les concours des second et premier degrés

Dans l'ensemble des concours, les écrits vérifient essentiellement des compétences scientifiques. C'est alors l'indication d'un niveau de classe et la référence aux programmes d'enseignement qui marque la professionnalisation, les sujets de la plupart des concours étant référencés explicitement à des programmes scolaires. Si cette mention peut paraître quelquefois un peu rhétorique, elle marque du moins que les connaissances y sont envisagées dans la perspective de leur futur enseignement. Aussi est-il permis de déplorer que tous les concours du second degré n'aient pas fait ce choix.

2.1.2.1 La part de l'écrit

Une considération d'ensemble des concours du second degré montre un dispositif commun : la première épreuve écrite est essentiellement dévolue à l'évaluation des compétences académiques, avec les variations inhérentes aux spécificités disciplinaires. Le deuxième écrit peut quelquefois se teinter de perspectives didactiques. Tous les concours ont besoin d'y vérifier aussi des connaissances et des compétences qu'un seul écrit n'a pas pu prendre en considération. C'est évidemment le cas dans les concours polyvalents ou bivalents (CRPE, CAPLP) mais aussi dans nombre de disciplines articulant des champs de connaissance multiples (à titre d'exemples non exhaustifs histoire-géographie, SVT, ou encore littérature et langue française pour les lettres). Le deuxième écrit est aussi très souvent requis pour apprécier des compétences de synthèse, des études de cas ou des commentaires de documents qu'une résolution de problèmes ou le développement d'un sujet de réflexion ne suffirait pas à envisager.

Seuls quelques concours ont fait le choix, lors de la constitution des maquettes, de colorer d'une dimension didactique ou pédagogique une partie de l'écrit. C'est le cas pour trois concours de l'échantillon, le CRPE, le CAPES d'histoire-géographie et le CAPET SII. Dans les deux concours du second degré, la deuxième épreuve vise à « l'exploitation pédagogique d'un dossier technique » (CAPET SII) ou à articuler analyse scientifique de documents et prolongements didactiques proposant des objectifs de cours et « les ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement »⁹ (rapport du CAPES d'histoire-géographie). Au vu des observations de la mission, de telles épreuves n'ont pas encore trouvé en 2015 leur stabilisation et leur complète compréhension de la part des candidats. Elles posent la question du temps de préparation pour mener à bien deux tâches, comme celle de la régulation des attentes des correcteurs. Entre transposition didactique de savoirs savants (histoire-géographie) et élaboration de « tout ou partie d'une séquence pédagogique » (SII) force est de constater que les attendus professionnels ne sont pas les mêmes. L'analyse menée dans la première partie de ce rapport tend à montrer que l'entrée dans le « pédagogique » paraît prématurée, qui plus est dans des épreuves écrites ne permettant pas aux jurys d'accompagner la réflexion, nécessairement balbutiante dans ce domaine, des candidats.

Le rapport du CAPET SII de la session 2014 se réfère au référentiel en mentionnant les compétences P1 à P5 (maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique / langue française / mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves / organiser un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et socialisation des élèves / évaluer progrès et acquis). La liste des attendus est définie dans le rapport 2014 :

« Cette nouvelle épreuve oblige les candidats, lors de la préparation du concours, à mener les réflexions nécessaires à une organisation pédagogique en séquences, aux objectifs de ces séquences et aux stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour faire acquérir à des élèves les compétences associées à chaque séquence. Bien évidemment, ces réflexions ne doivent pas occulter l'évaluation, la remédiation, l'accompagnement personnalisé et la différenciation pédagogique ».

Le caractère pléthorique de ces exigences laisse en 2015 au jury le sentiment, fondé, d'une épreuve encore instable et à faire évoluer.

Le rapport du CAPES d'Éducation musicale et de chant choral insiste sur la dimension didactique de la deuxième épreuve consistant en l'exploitation d'un ensemble documentaire dont des textes, des partitions et/ou des documents iconographiques et plusieurs extraits musicaux. Le candidat y développe une problématique disciplinaire induite par les programmes en collège ou de musique au lycée et exposée par le sujet ; il veille à identifier les connaissances et les compétences susceptibles d'être construites et développées sur cette base par des élèves à un ou plusieurs niveaux de classe. Il expose et justifie ses choix, ses objectifs et ses méthodes. L'épreuve lui permet de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Ces différentes épreuves d'écrit s'apparentent donc, par-delà leurs variantes spécifiques dans leurs visées et démarches, à ce que les autres concours proposent à l'oral comme « épreuve sur dossier » dont il s'agit de dégager l'exploitation didactique.

⁹ Voir le tableau dans l'annexe 3.

Le CAPEPS offre un exemple différent, puisque les deux écrits sont, de manière exceptionnelle dans l'ensemble des concours, directement liés à des problématiques d'enseignement. Les deux sujets des épreuves écrites de la session 2014 rénovée sont en effet les suivants :

- épreuve 1 : « L'éducation physique s'est toujours préoccupée de l'éducation des corps et de la formation du citoyen. Vous explicitez en quoi et comment l'éducation physique et sportive, au cours du XX^{ème} siècle, a su dépasser cette dualité pour s'intéresser à l'éducation de la personne » ;
- épreuve 2 : « L'éducation physique et sportive, discipline d'enseignement, doit offrir à chaque élève un parcours de formation qui lui garantisse l'acquisition des compétences attendues fixées par les programmes. À partir d'exemples concrets, vous explicitez comment et à quelles conditions l'enseignant d'EPS contribue à l'atteinte de cet objectif ».

Ce cas exceptionnel est lié au fait que la discipline est en soi matière d'enseignement, alors que les autres champs du savoir requièrent la transposition de savoirs scientifiques dans des perspectives éducatives. Histoire et épistémologie de la discipline y occupent la place que les autres connaissent comme savoirs scientifiques. Une autre singularité tient au sujet de la première épreuve, qui tend vers la dissertation, mais désigne dans son libellé le dépassement qu'il convient de donner à la question posée. Les candidats ont donc à illustrer la thèse fournie, à raconter l'évolution de la discipline aux dépens peut-être de la compétence b (intitulée « recul critique » vis-à-vis des savoirs) dont se réclame aussi l'épreuve. La deuxième épreuve, de réflexion méta-didactique sur des notions telles que « parcours de formation », « acquisition des compétences », suppose une connaissance précise des programmes, mais aussi des démarches qu'il s'agit d'illustrer par des « exemples concrets ». Elle ne paraît pas transposable dans les autres disciplines, dont les contenus de formation sont d'abord académiques.

Au CRPE, les deux épreuves écrites qui portent sur le français et les mathématiques, comportent chacune trois parties. Les deux premières évaluent des connaissances indispensables pour enseigner, la troisième est en relation avec la pratique de la classe. En français, cette dernière partie consiste en une analyse d'un ensemble de documents couramment utilisés pour l'enseignement du français à l'école primaire. Cette partie de l'épreuve a suscité plus de questions et de divergences entre les académies pour l'établissement d'une grille ou d'un barème de correction. En mathématiques, la troisième partie de l'épreuve consiste en « *une analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement choisis dans le cadre des programmes de l'école primaire qu'ils soient destinés aux élèves ou aux enseignants...* ». Les concepteurs de cette maquette et la commission d'élaboration des sujets de l'épreuve ont clairement choisi une acception particulière de la professionnalisation : l'évaluation de la maîtrise par le candidat des fondements mathématiques nécessaires pour enseigner à l'école élémentaire. Au total, l'évaluation de compétences « professionnelles » dans les épreuves écrites du CRPE est peu discriminante : le niveau des candidats étant très disparate eu égard à leurs connaissances des deux disciplines évaluées, c'est le niveau de maîtrise des compétences « disciplinaires » qui demeure la clé de l'admissibilité.

2.1.2.2 Les épreuves orales, supports de la professionnalisation

Les oraux sont donc l'enjeu majeur pour l'évaluation d'aptitudes professionnelles. Le tableau donné en annexe 3 portant sur l'échantillon de cinq concours du second degré est représentatif d'une

organisation générale : le premier oral est souvent l'occasion d'une bipartition entre analyses scientifiques et transpositions didactiques, le second peut aller jusqu'à des perspectives plus directes d'enseignement. Les concours échappant à cette distribution générale sont en premier lieu les concours bivalents (CAPLP) qui ont la contrainte supplémentaire de garantir des compétences disciplinaires différentes sur deux oraux seulement, et doivent donc mâtinier chaque fois dimensions disciplinaires et didactiques. Cette obligation a permis d'inventer des épreuves intéressantes, mais qui ne sauraient être transposables à d'autres concours. Elles limitent en effet d'autant les champs de connaissances à évaluer.

La bipartition entre « mise en situation professionnelle » (premier oral) et « analyse de situation professionnelle » (second oral) donne lieu à des compréhensions très hétérogènes en l'état.

En ce qui concerne le CRPE, les deux épreuves orales d'admission diffèrent profondément des oraux des versions précédentes de ce concours. Elles ne tentent pas de couvrir la totalité du champ de la polyvalence. Elles ont été conçues pour apprécier d'une part un premier niveau de maîtrise des procédés didactiques courants dans un domaine au choix du candidat, et d'autre part sa capacité à situer son futur métier dans le cadre du fonctionnement global de l'école primaire. Le premier oral, qui comprend la « description d'une séquence », doit permettre au candidat de prouver sa maîtrise des procédures pédagogiques et didactiques courantes : déterminer des objectifs, décrire les compétences attendues des élèves, envisager le déroulement d'une ou de plusieurs séances d'enseignement, rechercher des supports d'enseignement, évaluer les acquis des élèves, prendre en compte leurs erreurs ou leurs difficultés. La deuxième épreuve orale est double. Une première partie « permet d'évaluer les compétences du candidat pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive ainsi que sa connaissance de la place de cet enseignement dans l'éducation à la santé à l'école primaire », le jury proposant un sujet au candidat. La deuxième partie de l'épreuve (exposé du candidat et entretien à partir d'un dossier fourni par le jury) est aussi nouvelle, mais elle est, comme l'ont déclaré nombre d'interrogateurs, l'héritière de l'épreuve précédente « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ».

2.1.3. Des libellés aux contours incertains

Dans les différents états connus des échanges entre la DGRH et les présidents de jurys pour la mise en œuvre de la professionnalisation, il a été constamment proposé une répartition des épreuves orales professionnalisées entre « Mise en situation professionnelle » et « analyse de situation professionnelle ». Cette terminologie a été régulièrement retenue dans les annexes de l'arrêté du 19 avril 2013 définissant les épreuves de chacun des concours externes.

Cependant, y compris dans l'arrêté, des variations continuent d'exister. La confrontation de ces diverses dénominations révèle une instabilité onomastique forcément gage de variations sémantiques. La confrontation que réalise le tableau des intitulés d'épreuves des concours rénovés¹⁰ conduit au constat du paradoxe suivant :

- la dénomination « mise en situation professionnelle » a été reprise dans la très grande majorité des concours, sans que la nature de la « situation professionnelle » à laquelle l'épreuve devrait confronter soit toujours élucidée ;

¹⁰ Voir annexe 3.

- inversement, l'« analyse de situation professionnelle » est très majoritairement devenue « épreuve d'entretien à partir d'un dossier ». Cette formulation remonte, dans nombre de concours, à une phase plus ancienne de leur professionnalisation, par rapprochement avec une presque traditionnelle « épreuve sur dossier ». Si la reconduction de l'intitulé ne préjuge pas que l'épreuve soit la simple reprise de l'existant, elle révèle le fait que la rénovation s'est inspirée, avec des aménagements plus ou moins importants, d'une épreuve qui visait déjà l'évaluation de dimensions professionnelles. L'épreuve apparaît alors aux yeux même des jurys comme la plus professionnalisée : l'un des concours visités en 2015 a même d'abord proposé à la mission d'observer ce seul oral. Significatif est aussi le fait que le questionnement explicite portant sur les valeurs de la République ait systématiquement lieu lors de cette épreuve orale, héritant ainsi de l'ancienne question « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».

La mission a pu confirmer ces constats par la lecture de l'ensemble des rapports, et plus encore lors des observations menées sur les oraux de la session 2015. Tant dans la communication externe (à destination notamment des préparateurs et des candidats) que dans la communication interne (lorsque les jurys parlent entre eux des épreuves), la mention « sur dossier », qui renvoie à la nature de l'épreuve mais non à sa fonction, est très majoritairement employée. Ce flottement terminologique ne préjuge pas de la dimension plus ou moins professionnelle des deux épreuves : des concours peuvent respecter les deux titres sans que la part professionnelle soit considérablement établie, bien d'autres parlent d'« épreuve sur dossier » en effectuant un travail efficace d'évaluation de futures compétences professionnelles.

Mais dans tous les cas, le partage entre « mise en situation » et « analyse » tel qu'il est permis de l'entendre dans l'esprit de la commande se trouve mis à mal. Si aucun document établi n'explique particulièrement les choix terminologiques alors effectués, le strict respect des mots conduit à considérer que le projet de professionnalisation visait à distinguer une activité en « situation professionnelle » d'une part, de l'autre un regard critique sur une situation. Le constat s'impose donc d'un flottement, dont les causes remontent sans doute à une commande dont il convient de rappeler qu'elle n'a jamais fait l'objet d'un écrit officiellement stabilisé. Concrètement, la réflexion à l'œuvre dans les concours conduit à l'invention d'épreuves orales qui, indépendamment de leur pertinence, ne sont pas toujours pensées dans leur articulation et leur complémentarité.

Qui plus est, un tel maquis d'appellations se révèle fort peu lisible pour les candidats et pour les formateurs.

La perspective professionnelle s'évalue donc dans les oraux, mais ce qui est intitulé « mise en situation professionnelle » est parfois une « analyse de situation professionnelle », et réciproquement.

Le seul moyen de sortir de l'indétermination concernant la « mise en situation professionnelle » consiste donc à envisager ce que peut être une « situation professionnelle » en l'absence d'élèves et le plus souvent d'expérience de l'enseignement à de jeunes esprits. Certains concours ont travaillé en ce sens, tel le CAPES d'histoire-géographie ou celui d'Éducation musicale et chant choral considérant pour le premier oral la « situation professionnelle » comme une préparation de cours, et non pas comme un artefact de sa réalisation en classe. Dans cette perspective intéressante, le travail d'étude d'un dossier documentaire sous l'angle d'un projet didactique tel qu'il est demandé dans la seconde épreuve de nombreux concours pourrait bien figurer une authentique « mise en situation

professionnelle » puisque le candidat est conduit, comme un professeur préparant une leçon, à articuler des programmes, des documents scientifiques et des extraits de manuel pour en extraire les linéaments d'une future leçon.

Les entretiens réalisés lors des observations des concours 2015 conduisent à penser que les épreuves orales, qui font l'objet d'une attention particulière des présidents de jurys et de leurs équipes, demeurent en voie d'élaboration et d'amélioration. Il conviendrait non seulement de les penser chacune, mais d'insister sur leur complémentarité, et d'éviter alors de possibles redondances (voir préconisation 7).

2.2. Le déroulement des épreuves des concours

2.2.1. Dans le second degré

Si la lecture de l'ensemble des rapports a permis de dégager une synthèse générale, l'observation par la mission des oraux de l'échantillon lors de la session 2015 a aidé à préciser considérablement l'analyse, en travaillant non pas seulement sur une maquette ou un bilan d'épreuve tels qu'ils figurent dans des rapports de jury, mais sur la compréhension ou la représentation qu'en ont les candidats comme les commissions, pour envisager au plus près les formulations des sujets comme les procédures d'interrogation. Les réflexions qui suivent s'appuient sur les rapports de jurys de l'ensemble des concours et sur les réflexions qu'ont inspirées les observations de la session 2015.

2.2.1.1 Le premier oral « Mise en situation professionnelle »

a) Deux directions divergentes pour cette épreuve selon les concours

Pour inventer l'épreuve, deux directions dominantes sont apparues dans l'ensemble des concours du second degré. Dans un cas, le choix a été fait de proposer une épreuve en deux temps, avec analyse scientifique et transposition didactique. Dans l'autre cas, très majoritaire, le modèle dominant demeure celui de la « leçon », avec les difficultés déjà observées de l'ambiguïté d'un contexte énonciatif qui n'a rien à voir avec celui d'une classe. L'ensemble confirme que la « Mise en situation professionnelle » se débat dans presque tous les concours dans l'incertitude de sa définition générique.

À titre d'exemple, la consigne éclairant dans le rapport de la session 2014 du CAPES de philosophie ce qui serait une « mise en situation professionnelle » en montre les limites :

« Commençons par quelques remarques en rappelant ce qui constitue la situation professionnelle ordinaire pour un professeur de philosophie. Envisager une question, analyser une notion, établir le lien entre deux notions correspondent en effet à des exercices classiques traditionnellement liés à la pratique de l'enseignement philosophique. Ces exercices accomplissent à la fois les exigences d'un cours et celles d'un exposé précis effectué devant un jury ».

Le premier oral procède alors à la reconduction de l'exercice canonique de la « leçon » pour toute « mise en situation professionnelle », quand l'expérience montre qu'elle relève bien davantage de l'exposé académique à destination de pairs que d'une transposition pédagogique censée s'adresser à des élèves. Une telle conception de la « mise en situation professionnelle », que l'on retrouve dans d'autres concours, expose à deux périls : celui de proposer un exercice artificiel, comme celui de fixer

une représentation univoque du cours comme soliloque professoral plutôt que comme mise en activité d'élèves.

b) Une épreuve fondée sur la transposition didactique des savoirs

La plupart des concours ont eu le souci cependant d'élaborer une épreuve permettant d'évaluer des capacités didactiques.

Au CAPLP lettres-anglais, la valence dans laquelle sont passées l'une ou l'autre des épreuves orales est déterminée par tirage au sort. En anglais, l'épreuve associe pour moitié une étude d'un corpus de documents en langue anglaise à l'exposé de propositions de pistes d'exploitation didactique et pédagogique (ce moment de l'épreuve se déroulant en français). Chacun des deux moments de l'épreuve donne lieu à un entretien. L'équilibre est ainsi trouvé entre vérifications indispensables de compétences linguistiques et préoccupations didactiques. La valence lettres propose une même vision de l'épreuve, par « l'étude d'un texte » « en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou d'une séquence de CAP », suivie d'une « étude d'un point de langue [...] en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ». La professionnalisation de l'explication de texte canonique tient à cette visée des réflexions littéraire comme grammaticale dans une perspective d'enseignement. Concernant la langue française, une telle transformation, favorisée par la commande de professionnalisation, est déterminante : la grammaire n'est pas présentée seulement comme discipline universitaire, mais comme socle de savoirs à mettre en œuvre pour aider au développement des compétences linguistiques des élèves. Cette épreuve calibrée rencontre pour seul problème la fragilité de candidats qui n'ont pas été formés dans la valence. Il ne peut y avoir d'exploitation didactique de savoirs absents : en l'état, la part dite « professionnelle » peut valoriser les bons candidats, mais elle est par force occultée quand l'exposé a manifesté une incompréhension quelquefois totale du texte soumis à étude.

C'est une même conception de l'épreuve qui prévaut au CAPES d'histoire-géographie, avec traitement dit « scientifique » d'un sujet proposé, puis « propositions d'adaptation pédagogique » dans l'une ou l'autre valence tirée au sort. Dans les deux valences, histoire ou géographie, l'épreuve permet d'évaluer nombre de compétences professionnelles, dont il est à titre d'exemple intéressant d'établir la liste, tant les items sont transposables dans l'ensemble des disciplines :

- la recherche documentaire (les candidats ayant pour traiter le sujet à leur disposition une bibliothèque documentaire avec laquelle ils ont fait connaissance la veille de leur épreuve) ;
- la capacité à construire ou à préciser des connaissances professorales ;
- la constitution d'un discours construit et organisé ;
- la connaissance des programmes et des enjeux de l'enseignement ;
- la capacité à faire des choix didactiques ;
- la sélection de documents à présenter à des élèves, avec leurs objectifs et leur exploitation ;
- régulièrement, la construction de documents créés par le professeur (croquis, cartes, esquisses de traces écrites...).

L'épreuve est bien comprise par les candidats, la répartition de parole entre l'exposé scientifique et la transposition didactique respectée. Elle permet de prendre en compte et d'évaluer de véritables compétences professionnelles, et les reprises parviennent à respecter de même la réflexion sur les deux plans.

c) Des épreuves qui doivent encore connaître des adaptations

La mission a noté cependant une divergence dans la manière dont les entretiens sont conduits entre les deux valences. En géographie, les reprises se font au fil de la réflexion du candidat, dans une fluidité entre les différentes prises de parole. En histoire, l'exposé portant sur l'un des sujets du programme, les jurys interrogent successivement sur les mêmes questions dans les autres périodes. Un exposé portant sur le vote au XIX^{ème} siècle se voit d'abord repris par le jury sur la période prévue par le libellé, puis transposé en histoire antique (la citoyenneté à Rome) et en histoire médiévale (comment s'organise la cité médiévale et quels systèmes politiques dans al-Andalous ?) non sans acrobatie quelquefois. Le souci de s'assurer qu'il n'y a pas d'impasse dans les connaissances du programme conduit à un entretien en six phases (trois entretiens pour les différentes périodes historiques, trois entretiens pour la part didactique de l'exposé). L'entretien est donc tiraillé entre le souci de vérifier les connaissances scientifiques sur l'ensemble d'un programme annuel du concours et la part de reprise concernant l'exposé pédagogique.

Au CAPET SII, l'épreuve en deux temps notés chacun sur la moitié des points conjoint une réalisation en travaux pratiques d'une durée de quatre heures, puis la proposition d'un « canevas de séquence » à positionner dans « une progression pédagogique annuelle » à partir du travail pratique accompli – ce travail pouvant être en théorie anticipé dans la première partie de l'épreuve. La part professionnelle consiste, dans une seconde phase de l'épreuve, en une présentation du projet pédagogique d'une séquence, prenant appui sur le sujet, devant une commission de trois membres. L'un des problèmes rencontrés est celui du temps de préparation (une heure seulement) pour travailler à la transposition didactique et pédagogique des acquis. Les candidats observés ne semblent guère en mesure de tirer profit de cette latitude. Les perspectives d'enseignement apparaissent très embryonnaires, et l'entretien ne permet guère de dépasser vraiment la ténuité des propositions effectuées lors de l'exposé.

Ces épreuves, incontestablement inventives au regard du modèle de la « leçon » ou du « montage » pour les disciplines expérimentales (modèles revendiqués ou non par les rapports), sont donc encore en 2015 en cours d'élaboration et en recherche de leur équilibre. Aux yeux de la mission, un déséquilibre apparaît nettement concernant la forme de l'exposé des candidats et le niveau de compétences professionnelles exigé.

d) Quelle « transposition didactique » ?

Qu'attend-on précisément des candidats quand il leur est demandé de mettre en œuvre et en forme une « transposition didactique » des savoirs dont ils ont fait montre dans la première partie de l'épreuve ? Les concours font appel à des modalités par des consignes demandant une « adaptation pédagogique » (CAPES d'histoire-géographie) ou « canevas de séquence » (CAPET SII).

Au CAPLP lettres-anglais, le libellé réclame des « pistes d'exploitation », mais les candidats présentent presque unanimement un déroulé de séquence. Leur réflexion est donc formalisée, la réflexion didactique du candidat ne se révélant qu'en transparence d'une production didactique

accomplie que ni la maquette ni le rapport de jury 2014 n'imposent en aucune manière. Le CAPET SII pour sa part exige davantage qu'un « canevas » de séquence, puisqu'il s'agit aussi de la « positionner » « dans une progression pédagogique annuelle ». L'affichage d'une exigence élevée se heurte ainsi au niveau de compétences des candidats, et l'écart entre les attendus et la grande majorité des prestations conduit à ce que la part professionnelle de l'épreuve ne soit plus discriminante. Il reste que les concours faisant preuve de prudence dans la formulation des attentes connaissent eux aussi le modèle généralisé d'un déroulé d'une séquence plus ou moins aboutie. Dès lors qu'elle n'est pas exigée par les jurys et leurs rapports, l'apprentissage de la construction d'une séquence semble donc être l'objet favori des préparations, reconduisant sans doute, ce faisant, des modules de formation antérieurs.

Cette domination peut être vue comme un succès en ce que la programmation pédagogique passerait désormais aux yeux de tous les acteurs par la notion de séquence. Il reste que si la séquence configure les progressions pédagogiques, elle ne constitue pas le parangon de toute réflexion didactique. Il arrive ainsi que le jury puisse déplorer un cadre formel un peu rigide d'exposés qui développent, séance par séance, une diachronie pédagogique aux dépens d'une réflexion plus générale sur les objectifs et les démarches. C'est alors l'entretien qui devient déterminant pour l'évaluation d'un recul intellectuel, en renvoyant le candidat à ce que sa progression implique ou présuppose. Pour des candidats privés d'expérience, la séquence devient surtout un modèle rhétorique qu'il convient dans les entretiens de dépasser pour atteindre les linéaments de leur réflexion didactique.

Aux yeux de la mission, la prudence dans les attendus est parfaitement légitime. Il convient cependant de reconnaître que les formulations modalisées à juste titre ne sont pas nécessairement très explicites (voir préconisation 4). Quelle organisation concrète donner à une présentation de « pistes » d'exploitation pédagogique ? Sans doute les libellés des sujets devraient-ils expliquer plus précisément que les jurys attendent des réflexions plutôt que des réalisations pédagogiques dont ils savent qu'elles seraient prématurées, et donc formelles.

2.2.1.2 Le second oral : « Analyse de situation professionnelle »

Comme rapporté précédemment lors de la présentation des oraux du second degré (voir 2.1.3), l'épreuve d'« analyse de situation professionnelle » a été rebaptisée dans la plupart des concours « épreuve sur dossier » ou « épreuve à partir d'un dossier », et ainsi définie par sa forme plutôt que par ses finalités.

a) La nature des dossiers

La variante majeure entre les concours concerne la constitution du dossier servant de support à l'épreuve, soit conçu par le jury, comme c'est majoritairement le cas, soit élaboré par le candidat, tendance nettement plus représentée dans les spécialités techniques ou professionnelles (comme par exemple au CAPET SII, aux CAPLP Biotechnologie, Génie mécanique, commerce-ventes...). Dans ce cas, le dossier peut viser à vérifier les capacités du candidat à « rechercher des supports de son enseignement », comme l'explique le rapport 2014 du CAPET SII rénové.

Dans la majeure partie des concours, les documents fournis conjuguent corpus « scientifique » et/ou institutionnel (programmes scolaires, textes officiels) et/ou didactique (ce sont alors le plus souvent des extraits de manuels). Il est permis de se demander si la mise à disposition des programmes

scolaires est toujours utile aux candidats, surtout s'ils prétendent dispenser d'une connaissance préalable. Ils peuvent servir d'appoint ou d'appui mais ne peuvent guère relever que de l'aide-mémoire : il est évident que leur appropriation réclame nécessairement qu'ils soient connus, et si possible compris, avant l'épreuve. Quand rien n'est dit dans le rapport de jury de leur exploitation dans l'épreuve, les textes officiels peuvent relever de l'alibi en affichant une coloration professionnelle d'une épreuve demeurant essentiellement académique.

Les extraits de manuels constituent quant à eux bien évidemment des supports professionnels non négligeables, mais qui gagneraient à ne pas représenter les seuls documents didactiques des dossiers.

b) Une épreuve déjà traditionnelle

L'épreuve, déjà pratiquée dans de nombreux concours, s'appuie donc sur une expérience et constitue incontestablement celle durant laquelle les compétences professionnelles sont le plus systématiquement évaluées. Significativement, c'est à cette épreuve que sont le plus souvent arrimées les questions portant sur la connaissance du monde éducatif, les valeurs de la République et l'éthique de l'enseignement. Elle permet ainsi d'évaluer les connaissances du candidat, sa capacité à comprendre les documents fournis, mais aussi la manière avec laquelle il dégage des objectifs d'apprentissage à travers les documents et dont il organise le déroulement d'une séquence d'enseignement. Elle ouvre à des entretiens révélateurs de la conscience qu'a chaque candidat du basculement qui caractérise l'entrée dans les savoirs par la porte de la transmission et non pas de l'acquisition personnelle, de sa projection dans ses futures missions, et laisse apparaître nombre de représentations qu'il est intéressant et pertinent d'interroger.

c) Une disparité dans les niveaux d'exigences, entre projection didactique et maîtrise pédagogique

Une majorité de concours vise une projection vers des problématiques d'enseignement, la connaissance intellectuelle de quelques dimensions pédagogiques fondamentales (la progression, la difficulté...) et non pas des constructions pédagogiques abouties. Si la plupart des rapports se montrent réalistes sur le degré d'élaboration de la séquence que les candidats peuvent présenter, certains, en péchant par excès, neutralisent l'évaluation par l'écrasement des prestations au regard d'exigences qui peuvent être qualifiées d'excessives.

Le rapport 2014 du CAPLP commerce et vente propose en effet de approfondir la précision pédagogique jusqu'à la réalisation « d'une ressource pédagogique ou d'un support d'évaluation », ce qui conduit le rapport à tirer profit du stage « de six heures (ou plus) proposé dans le cadre des ESPE ». Il est difficile d'imaginer que des stages d'une telle durée suffisent à préparer à des tâches aussi expertes, comme le reconnaît en partie le rapport concluant que « le fait de disposer d'une expérience professionnelle devant élèves permet souvent une meilleure adaptation des documents proposés par le candidat ». Il ne paraît pas légitime que des concours externes réclament des candidats des compétences professionnelles aussi accomplies et discriminent *de facto* les candidats en fonction de leur expérience professionnelle devant élèves.

La remarque vaut également pour le CAPET SII. Le rapport de jury de la session 2014 déplore dans les réalisations des candidats un manque de perspectives concernant « le travail d'équipe pluridisciplinaire », alors qu'il n'est pas certain qu'une transversalité efficace soit toujours à l'œuvre même chez des professeurs confirmés. De même regrette-t-il que « trop de candidats limitent

l'approche pédagogique à une identification des objectifs de formation, tels que définis dans les programmes, et ne développent pas ensuite la démarche nécessaire pour construire les situations d'apprentissage correspondantes ». Les propositions développées dans le rapport, allant en dégradé de la « définition d'objectifs » à la « mise en activité des élèves », mais aussi à la « différenciation pédagogique » jusqu'à la « procédure d'évaluation » et ses « remédiations éventuelles » manifestent des attentes trop ambitieuses. Qui plus est, une telle ambition paraît mal se combiner avec une réalité très différenciée. Si le jury atteste que certaines ESPE commencent à bien préparer les candidats, les conditions sont d'une grande diversité et pour un certain nombre d'académies, les ESPE ne préparent pas à ce concours en raison d'une distance très importante entre les universités et l'enseignement de la discipline, certaines universités faisant le choix de ne préparer qu'aux métiers de l'industrie. Sans recours possible à l'ESPE, les candidats disposent uniquement des rapports de jury, certes très complets et explicites, mais sans doute insuffisants pour se préparer aux épreuves du concours.

Mais en s'en tenant au niveau d'une programmation didactique, et de l'examen de capacités nécessaires à l'acte pédagogique (capacités de communication, pertinence orale, ouverture à autrui, gestion d'une trace écrite...) mais non d'un savoir-faire prématuré en ce domaine, la plupart des concours proposent avec l'analyse de situation professionnelle une épreuve véritablement professionnalisée. Elle fait l'objet, comme en témoignent les observations de la session 2015, d'une attention toute particulière des directeurs, conscients de ce qu'en l'état actuel, l'essentiel de la professionnalisation s'y joue. Aux yeux des candidats aux concours, l'essentiel de la professionnalisation consiste donc en la capacité à construire des séquences, capacité qui peut être évaluée deux fois, dans l'un et l'autre oral.

Au regard de ce qu'il est permis de comprendre de la demande initiale de professionnalisation des concours, l'analyse de situation professionnelle dissocie les termes qui constituent son nom officiel : on y analyse moins une situation professionnelle que l'on ne met au service d'une visée professionnelle les capacités d'analyse des documents fournis. Cette remarque n'incrimine en rien l'épreuve dite « sur dossier », qui offre dans sa stabilité relative entre les différents concours l'avantage d'être en grande partie connue et reconnue, et comme on l'a vu porteuse de l'essentiel de la professionnalisation, mais confirme une fois encore que le couple présidant à l'architecture de la rénovation des oraux de concours réclamerait d'être précisé (voir préconisation 7).

d) Des pratiques minoritaires dont l'extension pourrait accentuer la dimension professionnelle

Dans le contenu des dossiers, certains concours ont choisi de faire figurer ce que l'on pourrait appeler des travaux d'élèves : c'est le cas par exemple des CAPES de mathématiques, de SVT ou de la valence anglais du CAPLP lettres-anglais et plus généralement des concours des disciplines linguistiques. Cette confrontation des candidats au professorat à des documents authentiques, qui parvient à contourner l'obstacle de « situations pédagogiques » en l'absence des élèves, a retenu l'attention de la mission. Lors des échanges avec les responsables des concours qui, eux, ne s'y sont pas risqués, la suggestion de cette introduction a rencontré des résistances d'ordre divers :

- l'interrogation sur la tâche demandée aux candidats, et la crainte de tendre vers un geste professionnel aussi exigeant que l'évaluation ou la remédiation qu'ils ne seraient pas encore en mesure de produire ;

- l’interrogation sur le recueil de ces documents authentiques (crainte que l’on peut mettre en rapport avec la place souvent minoritaire accordée aux acteurs du second degré dans les jurys).

Pourtant, à condition qu’elle soit strictement encadrée et définie, l’intérêt d’une épreuve confrontant aussi à ce type de documents a paru évident aux yeux de la mission. C’est pourquoi l’observation menée sur les oraux de la session 2015 a fait l’objet d’un travail tout particulier, dont ne sera développé ici qu’un seul exemple.

Dans la valence anglais du CAPLP lettres-anglais, le sujet d’analyse de situation professionnelle comporte trois ou quatre documents. Pour la première partie de l’épreuve (compréhension) le candidat dispose d’un document vidéo accessible sur le poste informatique mis à sa disposition en salle de préparation accompagné d’une consigne invitant le candidat à en analyser l’intérêt. Au terme du temps de préparation, le candidat dispose de quinze minutes pour livrer son analyse en anglais. Cet exposé est suivi d’un entretien avec le jury de quinze minutes en anglais. Cette évaluation des capacités de compréhension et d’expression en langue anglaise est indispensable dans un concours bivalent : ce n’est que par un seul des deux oraux que peuvent être évaluées ces compétences disciplinaires fondamentales. La deuxième partie de l’épreuve consiste pour le candidat à analyser en français et en appui d’un document oral et de deux productions orales d’élèves « les acquis et les besoins linguistiques des élèves ; la mobilisation des savoirs et savoir-faire dans la réalisation de la tâche demandée ; la prise en compte du monde anglo-saxon ; les traces éventuelles de l’implication personnelle des élèves ». Le candidat dispose de 15 minutes pour sa présentation, suivie à son tour d’un entretien de 15 minutes avec la commission (voir annexe 5).

Observé par la mission, l’échange entre le candidat et la commission montre que l’évaluation des compétences visées par cet oral est atteinte. La mission s’interroge seulement sur l’ambiguïté d’une des consignes écrites fournies avec le sujet : l’expression « traces éventuelles de l’implication personnelle des élèves » n’est pas forcément claire¹¹. Mais il s’agit dans l’ensemble, en ayant écarté toute idée de « correction » des prestations orales des élèves, de vérifier des connaissances linguistiques (par le repérage explicité par le candidat des outils grammaticaux et lexicaux mis en œuvre par les élèves comme de leurs erreurs) et de faire sourdre une réaction devant des productions d’élèves. La présence de deux prises de parole d’élèves différents est de nature à aider, par le travail de comparaison, la réflexion des candidats.

L’observation de l’épreuve et de l’entretien de reprise montre qu’une telle épreuve est très riche en termes de professionnalisation, à condition qu’elle cerne précisément ce qui est demandé aux candidats. Elle les invite ici à réfléchir à l’écart – voire quelquefois à ce que nombre de professeurs débutants ont vécu comme un abîme – entre les connaissances qu’ils ont accumulées et la réalité de prestations scolaires, et contribue ainsi à les extraire des déplorations sur le « niveau » des élèves. Elle vise, non à évaluer prématurément des gestes professionnels, mais à susciter une réflexion disciplinaire et didactique et à évaluer les aptitudes à réfléchir en termes d’apprentissage, d’acquis, de besoins – mais aussi d’enjeux affectifs qui peuvent intervenir dans des exercices scolaires. La conduite de l’entretien, quand elle est comme dans ce cas clairement cadrée, favorise une réflexion

¹¹ Lors de son entretien avec la mission, le président de jury a insisté sur cette dimension, en expliquant qu’elle renvoie aux enjeux de la communication orale : une expression qui peut être défailante aux yeux de la norme linguistique peut cependant être motivée et traduire un véritable investissement subjectif de l’élève. C’est par exemple cette distinction entre l’élève qui réalise un exercice scolaire et l’élève qui s’investit dans la prise de parole en continu qui paraît être visée. Il s’agit donc d’une spécificité disciplinaire, comme telle évidemment non transposable.

ouverte et sollicite une véritable intelligence pédagogique que les lauréats auront plus tard à mettre en œuvre et à transformer en une compétence professionnelle.

Quelque forme qu'ils prennent (sur des supports audios ou la reproduction d'exercices écrits, comme c'est le cas au CAPES de mathématiques)¹² de tels documents peuvent ainsi déclencher une authentique réflexion d'ordre professionnel, sur l'usage des connaissances comme sur le statut de l'erreur ou le sens des exercices. Elle discrimine un intérêt, fût-il balbutiant, pour des problématiques d'enseignement (que sait et que sait faire l'élève ?). Si des limites ont pu être constatées (ainsi le président du CAPES de mathématiques a-t-il déploré que la part des travaux d'élèves est celle qui retient le moins l'attention de la majeure partie des candidats), elles relèvent plutôt des spécificités du recrutement de ce concours que du calibrage d'une épreuve à laquelle, en dépit des difficultés mentionnées, ce concours aussi se montre attaché. À la condition que soit mené un travail d'appropriation par les différents concours de tels documents et de leur usage, sans transposition directe d'une référence qui ne saurait être un modèle, l'introduction de ces travaux d'élèves oraux ou écrits constituerait donc une étape décisive dans la professionnalisation. [Voir préconisation 4]

e) Le questionnement portant sur les compétences « Faire partager les valeurs de la République », « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » et sur la connaissance de l'Institution

Les épreuves orales sont aussi celles durant lesquelles sont interrogées de manière explicite les compétences relevant de l'éthique et des devoirs de candidats aux responsabilités de fonctionnaires d'État. Pour cette part d'épreuve, située le plus souvent au sein du second oral, la plupart des concours se sont inspirés de tout ou partie de l'épreuve « Agir en fonctionnaire et de façon éthique et responsable », dont les questions concernaient les missions du professeur, le fonctionnement de l'institution ou ses valeurs. La lecture de l'ensemble des rapports montre qu'à l'évidence, la session renouvelée 2014 a accordé, selon des modalités diverses, une place importante à ces dimensions. Les observations effectuées sur certains oraux de la session 2015 ont montré, sans doute en raison de l'actualité de cette question et des injonctions de l'institution, que les questions éthiques et les valeurs de la République étaient dans tous les esprits, à commencer par ceux des candidats devant souvent le questionnement des jurys, au risque quelquefois d'un discours stéréotypé et d'une morale essentiellement déclarative.

La réflexion de la mission, à la suite de l'analyse des compétences professionnelles évaluables en situation de concours établie dans la première partie du rapport, concerne la mise en œuvre d'une évaluation efficace d'aptitudes et de connaissances qui pourront favoriser de futures pratiques et conduites.

Les rapports de jury montrent en effet des pratiques différentes portant sur ce qu'il est indispensable d'évaluer comme sur les formes du questionnement. Dans certains concours, le CAPLP commerce-vente par exemple, la connaissance de l'institution fait l'objet d'une question préalable. Ailleurs, ces connaissances peuvent être abordées lors de l'entretien. Le poids accordé dans la notation varie aussi d'un concours à l'autre : pour une question séparée, on trouve 6 points prévus au CAPLP commerce-vente contre 3 au CAPES de mathématiques à partir d'une question commune à toutes les commissions pour chaque période d'interrogation (mais qui ne donne pas lieu à préparation et dont

¹² Les prestations filmées en vidéo, en usage dans certains concours, sont moins faciles à recueillir : elles ne sont pas anonymées et exigent des autorisations.

les candidats ne disposent donc pas au préalable). Le rapport du jury 2014 du CAPES de mathématiques informe que cette partie de l'épreuve « a un impact sur les résultats » sans préciser lequel. L'épreuve y est définie comme permettant « d'apprécier si le candidat a conscience des obligations d'un enseignant et s'il s'est approprié les principales valeurs du service public ». Aux yeux du président du jury, la systématisme de l'épreuve « Agir » était préférable au questionnement « dilué » tel que son jury le pratique depuis la session 2014.

Cette manière de voir n'est cependant pas toujours partagée : d'autres jurys se félicitent plutôt de voir les questions éthiques et institutionnelles abordées de manière plus naturelle et plus fluide lors d'un entretien à partir des propos du candidat que par une question séparée, dont l'insertion risque d'être artificielle et hors de propos, et le traitement précipité. Les considérables écarts dans les pratiques comme dans le diagnostic naissent assurément de différences disciplinaires. La prise en compte de perspectives éthiques est aisée pour certains champs de savoirs et d'activités, et leur est même consubstantielle : on imagine difficilement une question historique, philosophique, des sciences de la vie et de la terre, et d'une autre manière en EPS, qui ne rencontrerait pas spontanément ses conséquences éthiques et civiques, ou qui ne conduirait pas à interroger son intérêt ou ses difficultés dans le cadre de l'enseignement. Partisans de la question séparée ou de l'entretien ouvert se partagent ainsi avec raison selon les plus ou moins grandes possibilités offertes d'une « greffe » spontanée ou non de ces problématiques au sein des épreuves.

Le CAPET SII offre un exemple intéressant de tentative de conciliation de ces deux modalités d'interrogation au sein des épreuves orales. En effet, un travail a été accompli par le jury de manière à garantir l'évaluation du candidat comme un acteur futur du service public d'éducation. Il s'agit tout d'abord d'une réflexion formalisée sur « *les apports de la technologie pour l'apprentissage des valeurs de la République et la laïcité* » et prenant la forme d'une liste de compétences, visant à « *doter chaque futur citoyen d'une culture faisant de lui un acteur éclairé et responsable de l'usage des technologies et des enjeux éthiques associés* ». On peut citer « *différencier ce qui relève des sciences et de la connaissance et ce qui relève des opinions et des croyances par le déploiement de démarches rigoureuses d'observations de systèmes réels* » ou « *développer l'esprit critique* » ou encore « *réfléchir collectivement à son environnement ; aux usages sociaux des objets et à leurs conséquences* ». Ensuite une fiche et la grille d'évaluation identifient de multiples thèmes ou pistes d'interrogation du candidat sur « *l'éthique et la responsabilité, le contexte d'exercice, les valeurs de la République* » qui rappelle au jury qu'il s'agit de thèmes pouvant être questionnés, en s'appuyant sur la présentation du candidat. Il y a donc d'une part une réflexion portant sur l'apport de la discipline à la formation du citoyen, et d'autre part une demande de questionnement plus transversal, confrontant les candidats à des comportements dans la classe et/ou dans l'institution scolaire. Par exemple, lors des oraux, le questionnement a pu porter sur l'usage de SMS en classe, ou sur l'attitude globale d'élèves à l'écart, refusant de travailler ou « sentant l'alcool ». Pour cette deuxième modalité d'interrogation, l'observation des oraux montre que tout dépend des attentes du jury : la question est-elle vraiment ouverte ? Attend-on une réflexion prospective ou la description d'un geste professionnel ? Combinant un élève générique et une situation en forme d'archétype (quelles furent précédemment les relations avec l'élève, que signifie son comportement en contexte, etc. ?), la deuxième question demeure, aux yeux de la mission, porteuse de tous les dangers du stéréotype et de l'attente surdimensionnée face à l'expérience effective des candidats.

Aussi la diversité des pratiques d'interrogation importe-t-elle moins ici que l'importance accordée à des qualités décisives pour un candidat à l'enseignement dans le regard du jury. Les pratiques du jury de la valence lettres du CAPLP lettres-anglais sont de ce point de vue éclairantes. Pour les deux oraux

relevant de cette valence¹³, les grilles d'évaluation portent en effet un même « item 4 » et dernier, décliné en « 4.1. Respect des valeurs de la République » ; « 4.2 Capacité à prendre en compte la diversité des élèves » ; « 4.3. Capacité à se positionner en éducateur responsable ». Les consignes d'évaluation étant précisées et régulièrement suivies par les responsables des épreuves, la charge incombe aux commissions d'observer la prestation des candidats sous ces angles, mais aussi de conduire un entretien abordant ces problématiques. Les commissions doivent les renseigner pour en tirer le bilan : « Donc le candidat est capable ou non de se positionner en éducateur responsable de ses actes ». Cet item contribue à une notation globale dont ses dimensions sont parties prenantes sans enfermer les commissions dans une pondération docimologique contraignante et souvent artificielle. Les consignes d'évaluation étant précisées et régulièrement suivies par les responsables des épreuves, la charge incombe aux commissions d'observer la prestation des candidats sous ces angles, mais aussi de conduire un entretien abordant ces problématiques. L'absence de question séparée (compensée cependant par le fait que les documents invitent à des problématiques éthiques et civiques) n'interdit donc en rien l'évaluation de ces compétences professionnelles décisives. Pour renseigner ces items, les commissions s'appuient à la fois sur des attitudes du candidat, sur les propositions faites par lui durant sa prestation, mais aussi sur ses réponses et réactions lors d'un entretien qui approfondit sa réflexion ou l'ouvre quand il a été incapable de la produire par lui-même. Il est permis de penser que cette manière de faire peut favoriser la sélection d'éducateurs responsables davantage que l'évaluation quantifiée d'une pure connaissance institutionnelle que de futurs professeurs pourront acquérir ultérieurement, ou qu'une brève réponse de leur part à une question fermée.

Une telle pratique, dont l'efficacité est patente, paraît répondre à la complexité de l'évaluation de dimensions éthiques et en articulant les connaissances et les attitudes, et ce faisant en évitant l'écueil de considérations déclaratives ou de vérification de conformité idéologique (voir préconisation 4).

2.2.2. Le déroulement des épreuves du CRPE

2.2.2.1 Des questions d'organisation

L'organisation et le déroulement des épreuves du CRPE n'ont pas posé de problèmes importants, les services de gestion supports de ce concours ayant, par le passé, eu à gérer des épreuves de CRPE plus complexes (pratiques sportives ou artistiques par exemple). Si l'organisation des épreuves écrites ne justifie aucune remarque, trois sujets méritent d'être analysés en ce qui concerne les épreuves orales : la mise à disposition des dossiers élaborés par les candidats pour le premier oral, la mise à disposition de matériel numérique et l'organisation des salles d'interrogations orales. Les analyses qui suivent s'appuient tantôt sur les observations menées en 2015 dans les trois académies retenues pour l'échantillon, tantôt sur la lecture de l'ensemble des rapports des jurys, complétés par une enquête exhaustive (voir annexe 1).

a) Le premier sujet s'est traduit dans toutes les académies observées par une inversion d'ordre des oraux, le second oral ayant été placé avant le premier pour laisser le temps aux gestionnaires d'assurer un accès sécurisé aux dossiers. Cet accès a été traité de trois manières différentes. Le SIEC a choisi de mettre le dossier d'entretien à disposition des commissions d'oral trente minutes avant chaque entretien, ce qui réduit les manipulations et les risques de perte. Les examinateurs

¹³ Rappelons que les candidats ne passent qu'une seule de ces épreuves, l'autre étant passée dans la valence anglais.

rencontrés semblent satisfaits de ce choix qui leur évite des déplacements supplémentaires. La mission s'interroge cependant quant à la difficulté que pourraient rencontrer des examinateurs qui souhaiteraient vérifier la validité, notamment scientifique, de certaines parties d'un dossier dont ils ne prennent connaissance que trente minutes avant l'oral. Dans une autre académie, les dossiers sont disponibles la veille de l'interrogation. Dans la troisième académie, ils sont consultables une semaine avant l'interrogation. Rien n'interdit, techniquement, de laisser plus de temps aux commissions pour analyser les dossiers adressés par les candidats.

b) La question de la mise à disposition d'un matériel permettant une présentation numérisée du dossier et la soutenance a fait l'objet de la même réponse dans toutes les académies à l'exception de quatre d'entre elles: seule une prise de courant a été offerte aux candidats, ce que confirme une directive de la DGRH¹⁴. Les candidats n'ont ainsi pour seule possibilité que de se présenter avec leur propre matériel à condition que le dossier adressé au service des examens mentionne et contienne un support numérique. Ce choix n'a pas favorisé l'application de l'arrêté qui envisage l'opportunité de l'usage des outils numériques. Les services ont craint de n'avoir pas les moyens financiers de pouvoir offrir à tous un matériel comparable. Ils évoquent devant la mission la rupture d'égalité entre les candidats et appréhendent aussi un usage frauduleux d'internet. La session 2015 du concours rénové n'a pas notablement modifié cette situation. La mission d'inspection générale n'a observé aucun usage du numérique, sinon la lecture d'un fichier audio sur ordinateur en appui d'un exposé en Éducation musicale. Plusieurs réflexions à ce propos méritent d'être retenues.

Présentant une séquence d'éducation musicale, il est pleinement légitime que le candidat fasse écouter au moins une de ses références. En l'espèce, il a parfaitement géré son appareil de lecture (ordinateur portable). Mais les maigres enceintes de l'appareil ne sont pas à la hauteur de la musique comme de l'enjeu. Et peut-on exiger du candidat qu'il apporte non seulement l'appareil de lecture mais aussi les enceintes? La moindre des choses serait de mettre à disposition une chaîne d'amplification / diffusion. De plus les inspecteurs généraux, tout comme les membres des jurys, constatent que la première partie de l'épreuve n'apporte quasiment rien pour discriminer les candidats. Tous les candidats observés calquent leur propos, avec plus ou moins d'aisance et de conviction, sur le contenu du dossier dont le jury a pris connaissance. Alors que dans les quatre académies où la présentation à l'aide d'outils numériques est plus répandue, les jurys constatent des « soutenances » plus dynamiques où les candidats mettent en œuvre des compétences attendues d'un enseignant. Les académies devraient s'inspirer de celles qui ont, avec succès, choisi dès cette année de lever ces obstacles et d'offrir aux candidats des outils numériques de présentation fiables.

c) Dans la plupart des commissions observées, le dispositif d'interrogation paraît surprenant. Alors que les épreuves se déroulent très souvent dans une salle de classe habituelle, une table et une chaise sont disposées face aux deux ou trois membres du jury, tous étant éloignés du tableau. Si, dans une situation observée par la mission, le jury invite le candidat à utiliser un tableau, cette disposition générale, tout en validant symboliquement une frontalité traditionnelle, n'engage en rien le candidat à manifester ses compétences professionnelles relatives à l'occupation de l'espace, l'usage du mouvement, du corps, des outils de la classe (tableau particulièrement) alors même que ces capacités seront ensuite essentielles pour dynamiser les gestes pédagogiques. De fait, presque

¹⁴ Après une réunion entre les services des examens et concours et la DGRH, le SIAC 1 (Service d'information et d'aide aux concours du premier degré) a publié l'information suivante : « *Le candidat apporte tout le matériel nécessaire à sa prestation. La responsabilité de l'utilisation et la bonne marche du matériel apporté par le candidat lui incombent. Il n'est fourni par les organisateurs du concours que l'accès à un branchement électrique usuel* ».

tous les candidats observés sont restés assis durant l'exposé puis l'entretien, seuls les plus brillants se levant brièvement pour utiliser le tableau. La classe est aussi un théâtre et le concours devrait évaluer les potentialités des candidats à en occuper la scène. Nous en sommes loin (voir préconisation 2).

2.2.2.2 Des sujets encore à améliorer

a) Les deux épreuves écrites dont les sujets sont produits par une commission nationale sont organisées de la même manière en français et en mathématiques : elles se composent de trois parties, les deux premières ayant pour fonction d'évaluer des connaissances propres aux deux matières d'enseignement, la troisième visant à apprécier des compétences plus directement didactiques. Cet équilibre est le fruit de l'histoire récente de ce concours, en particulier de la difficulté rencontrée par les jurys pour évaluer des compétences didactiques fines dans des épreuves écrites.

b) Les deux épreuves orales d'admission

Le dossier de l'épreuve de mise en situation professionnelle

Après avoir choisi dès l'inscription au concours un domaine d'enseignement, le candidat construit un dossier portant sur un sujet précis, qui se compose d'une synthèse des fondements scientifiques relatifs au sujet retenu et de la description d'une séquence pédagogique relative au sujet choisi et accompagnée des documents. Le dossier n'est pas évalué en tant que tel. Le jury est invité, par un questionnement approprié, à s'assurer que le candidat en est l'auteur et à approfondir et/ou à élargir son propos.

Par fondements scientifiques, les membres des jurys s'accordent sur le principe de la présentation des principaux acquis scientifiques qui permettent de comprendre le sujet retenu. Cette définition de la première partie de l'épreuve est assez simple lorsque le dossier porte sur des sujets classiques d'histoire, de géographie ou de sciences et sur le cycle 3, mais le sens de « fondements scientifiques » a paru moins clair aux candidats et à certains examinateurs lorsqu'il s'agissait de séquences portant sur l'école maternelle ou sur l'enseignement moral et civique. La manière dont les programmes sont rédigés et l'absence d'une littérature scientifique aisément accessible sont évoqués par les membres des jurys pour justifier ce constat. Le sens de la « description d'une séquence » paraît faire l'unanimité. Elle doit permettre au candidat de prouver sa maîtrise des procédures pédagogiques et didactiques courantes.

Les dossiers analysés par les inspecteurs généraux sont présentés et rédigés avec soin. La partie consacrée aux fondements scientifiques oscille entre une synthèse telle qu'elle pourrait apparaître dans le « livre du maître » d'un manuel scolaire et quelques tentatives d'épistémologie ou d'expression d'une problématique faisant le lien entre recherche et enseignement. Les étudiants ayant eu l'opportunité de choisir leur discipline d'étude présentent des fondements scientifiques plus riches et mieux argumentés. Si la description d'une séquence est bien comprise, celles étudiées par la mission sont le plus souvent peu réalistes quant aux conditions de mise en œuvre. Seuls les candidats ayant une expérience professionnelle ou ayant eu l'opportunité de tester tout ou partie des séances proposées présentent une réelle maîtrise des procédures pédagogiques.

L'analyse quantitative des choix des candidats interroge. Si la hiérarchie implicite des disciplines est respectée (sciences et technologie entre 30 et 40 %, histoire entre 15 et 25 %, géographie moins de 10 %, disciplines artistiques et enseignement moral et civique entre 5 et 10 % chacune), le cycle 3 est survalorisé : entre 65 et 80 % des séquences pédagogiques selon les académies. L'école maternelle est quasiment absente, à l'exception des candidats qui ont choisi les arts visuels ou le « vivre ensemble » de l'enseignement moral et civique. Les candidats et les formateurs ne portent pas seuls la responsabilité de ce constat. Le libellé même de l'arrêté, rédigé en termes de disciplines d'enseignement, qui n'apparaissent qu'au cycle 3, ne pouvait que conforter ces choix. Qui plus est, les deux domaines majeurs de l'école primaire que sont le français et les mathématiques ne font l'objet d'aucune épreuve de mise en situation professionnelle. La mission préconise d'interroger la maquette sur ces deux points (voir préconisation 7).

Les sujets et les dossiers du deuxième oral

Les sujets analysés par la mission pour la première partie de l'épreuve sont conformes aux attentes de la maquette. Les sujets de la deuxième partie de l'épreuve, élaborés par des commissions académiques ou par des regroupements inter-académiques, présentent quelques traits dominants. Ils portent le plus souvent sur des grands enjeux de l'école primaire ou sur des questions d'actualité comme la place des parents à l'école, la scolarisation des élèves handicapés, les nouveaux rythmes scolaires, l'égalité entre les filles et les garçons ou l'argent à l'école. Les réponses à ces questions relèvent bien de compétences professionnelles attendues d'un professeur des écoles, mais les exigences de quelques sujets interrogent quant à l'évaluation d'une professionnalité en cours d'élaboration. Par exemple, peut-on attendre d'un étudiant en première année de master une analyse juridique fine de la réglementation en matière de gratuité ? Par ailleurs, les dossiers de la première session étaient composés dans leur majorité de textes officiels ou de déclaration de ministres ou d'inspecteurs généraux. Ces documents se prêtent-ils à une analyse réflexive de la part de candidats qui auront quelque peine à envisager de manière critique tel texte officiel ou telle déclaration ministérielle face à un jury de recrutement de fonctionnaires ? De plus certaines questions d'actualité se sont traduites par des dossiers où la polémique l'emportait sur une réflexion plus distanciée. À titre d'exemple, la mission s'interroge sur ce qu'un jury attend d'un candidat en lui proposant d'analyser des extraits de l'ABCD de l'égalité filles-garçons dans le contexte du printemps 2014. Les sujets de la session 2015 analysés par les inspecteurs généraux sont bien plus homogènes. Les documents plus variés se prêtent plus à une étude distanciée voire critique. Dans la majorité des cas, les sujets que le candidat doit analyser regroupent trois à quatre documents de nature diverse, permettant de concevoir une problématisation du thème proposé, par exemple « accueil et scolarisation des enfants de moins de trois ans », ou « faire entrer l'école maternelle dans l'ère du numérique ». Textes de lois, circulaires, documents d'accompagnement, documents ressources du site Éduscol sont mis en tension avec des textes de réflexion (rapport Léna-Tisseron pour avis de l'académie des sciences sur l'enfant et l'écran ; rapport Bentolila sur les inégalités linguistiques et sociales, par exemple) ce qui permet d'éviter le péril de la récitation des obligations et injonctions.

Les dossiers proposés permettent de prendre en considération des compétences professionnelles qui rendent le futur professeur moins démuni devant le fonctionnement du système éducatif, dans la représentation de la place qu'il y occupera et des responsabilités qui seront les siennes, ou encore dans l'information sur des questions éducatives d'actualité.

C'est sur ce point de la construction d'une autonomie de pensée que les sujets de l'épreuve pourraient toutefois être améliorés. Dans le souci d'aider les candidats, le thème et les documents sont en effet souvent assortis de questions numérotées (« 1. En quoi l'accès à la langue est-il un facteur de réussite scolaire ? 2. Quel est l'enjeu de la relation École / famille dans la scolarisation des enfants de moins de trois ans ? Quels obstacles peuvent entraver les relations entre les familles les plus éloignées de la culture de l'École et l'école ? 3. Quels sont les rôles respectifs de l'éducation nationale et des collectivités territoriales pour un accueil réussi des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle ?) dont l'ampleur et la richesse suffisent à montrer qu'elles couvrent la totalité des dossiers et se substituent donc au lecteur pour la construction d'une problématique et la prise en compte des éléments qui la déterminent. Cet encadrement, comme tout guidage pédagogique, pose la question de l'autonomie et de la marge de réflexion laissée au candidat, qu'il serait possible et même nécessaire, pour un futur professeur, d'évaluer. On pourrait penser à un titre ouvrant davantage à une problématique, et qui suffirait à déclencher la réflexion du candidat sans qu'il soit contraint de passer par la réponse un peu fastidieuse à une série de questions qui « pensent à sa place » et dégagent ainsi pour lui les éléments de réflexion (voir préconisations 1 et 4).

3. Le pilotage des concours professionnalisés

3.1. L'évaluation par les jurys des épreuves professionnalisées

Si dans la perspective du recrutement les concours des premier et second degrés connaissent des héritages et des fonctionnements différents, la question de l'évaluation des dimensions professionnelles leur est en grande partie commune. Des commissions assistent à des prestations qui prennent en compte pour partie des aptitudes professionnelles, qu'il s'agit de mesurer et d'évaluer, sous une forme permettant le classement et donc ayant recours à la notation. Cette part de la réflexion, étayée par les apports des interlocuteurs de la mission lors des observations des différents concours de la session 2015, suppose donc un traitement commun, entre premier et second degré, avant que ne soient prises en compte les spécificités.

3.1.1. Des préoccupations communes d'encadrement et de souplesse

Toute notation réclame de la part des responsables des différents concours la conciliation d'au moins deux exigences : la pertinence des critères d'évaluation et la cohérence entre les différentes commissions qui se partagent les candidats pour une même épreuve. Il en va pour l'une comme pour l'autre de la légitimité et de l'équité des concours.

a) La formalisation de critères d'évaluation

Les grilles d'évaluation sont le plus souvent des documents internes aux jurys. Ni ces documents, ni leur usage ne peuvent donc être considérés dans les rapports des différents concours. L'observation des oraux sur la session 2015 constitue de fait la seule mesure externe de leur impact et de leur appropriation par les jurys.

À l'évidence, tous les concours font appel à ces documents fondamentaux, et tentent de manière inégale d'intégrer – quand ce n'était pas déjà le cas – les dimensions professionnelles parmi les critères explicites de l'évaluation. Les commissions des trois jurys observés pour le premier oral du CRPE disposent ainsi chacune d'une « grille » d'évaluation. Leur qualité est jugée très diverse par la

mission. Dans l'une des académies, c'est une liste d'items indicatifs et non hiérarchisés alors que dans les deux autres, il s'agit d'outils précis et réfléchis qui invitent les commissions à tenir compte des différents éléments, comme l'illustre l'exemple reproduit en annexe 5. Pour le deuxième oral, des réunions quotidiennes des commissions sont consacrées à l'examen des sujets du jour (un corrigé est distribué à cette occasion) et aux échanges concernant les passations et les notations. Des recommandations précises sont données dans toutes les académies. Dans les trois académies visitées l'entretien est calibré de sorte que les différentes composantes de l'épreuve soient bien évaluées (connaissance de l'enseignement de l'EPS, pertinence didactique, pertinence de l'exposé sur dossier, connaissance du système éducatif, question sur l'enseignement des valeurs de la République). La notation obéit à une grille précise ; la fixation de la note passe par une réflexion individuelle, puis l'annonce des résultats obtenus par chacun, avant d'en venir en cas de notes discordantes à une réflexion collective.

Les observations menées dans cinq concours du second degré montrent elles aussi des réunions régulières des jurys, qui disposent d'une tradition d'encadrement et d'harmonisation que les présidents de jury ont veillé à mettre au service de la professionnalisation. Les présidents ont fourni à la mission les documents à partir desquels les commissions décident de la notation des oraux d'Analyse de situation professionnelle, et pour quatre d'entre eux de Mise en situation professionnelle. Le deuxième oral, jugé par les acteurs comme le plus porteur de la rénovation, accorde dans tous les cas une place aux aptitudes professionnelles. Un écart est cependant perceptible dans la formulation des critères. Pour le premier oral, le CAPES de mathématiques ne propose pas aux candidats d'explicitation écrite des critères de la dimension professionnelle. Le CAPET SII, aidé par la subdivision de son épreuve en deux temps, indique en revanche aux candidats la pondération, soit dix points pour la part scientifique, et dix points pour l'exposé dit « pédagogique ». Une grille d'évaluation, commune à tous les membres du jury mais combinant différentes options, semble dans la pratique garantir tous les champs de l'évaluation pour le concours. Ces aides à l'évaluation expriment bien l'éventail des ambitions de l'évaluation de la professionnalisation : à la fois des compétences liées à la discipline (*« concevoir et organiser une séquence de formation pour un objectif imposé et un niveau de classe donné, incluant l'explicitation de la démarche méthodologique, la description et la justification de la séquence de formation, l'identification des objectifs, l'évaluation des compétences, l'identification des connaissances et les capacités, la mise en adéquation des objectifs visés et la séquence, le bilan des connaissances, l'élaboration de documents, l'utilisation des outils de communication »*), des compétences transversales et la prise en compte de la diversité des élèves (*« valeurs de la République, sociale et culturelle, socialisation des élèves »*).

Ce travail de formalisation des critères se retrouve au CAPLP lettres-anglais. Les grilles des deux oraux de la valence lettres proposent ainsi différents items conjuguant compétences disciplinaires et didactiques telles que :

- pour l'épreuve de mise en situation professionnelle, notamment « inscrire l'étude du texte dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP », item décliné en capacités précises renvoyant tant à la connaissance qu'à la compréhension des programmes et de leurs finalités ;
- pour l'épreuve dite « à partir d'un dossier », parmi quatre items, l'un porte sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique, l'autre sur les capacités à construire et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage (ce dernier décliné

en six capacités permettant de disposer d'un inventaire précis des aptitudes à prendre en considération).

b) Une évaluation à réguler sans la figer

De telles grilles montrent que l'explicitation rigoureuse des critères n'impose cependant pas une répartition de points par capacités¹⁵. Les commissions s'approprient ainsi les items, s'appuient sur le document pour ne rien omettre lors de leurs délibérations, mais proposent une note globale de la prestation. Ainsi, quel que soit le degré inégal d'élaboration de leurs grilles, les concours du second degré observés se rejoignent le plus souvent dans leur choix de ne pas figer la notation. Les inspecteurs généraux, observateurs des oraux, estiment à ce sujet que le guidage de l'entretien du deuxième oral du CRPE (qui va jusqu'à des propositions de questions fournies aux commissions dans certaines académies) peut devenir très rigide si les jurés ne savent pas s'en émanciper, au risque d'une perte de fluidité dans les échanges. Il serait d'ailleurs possible d'y remédier par une légère modification de la présentation de ses suggestions comme autant de pistes, et non sous forme de listes.

Une telle combinaison de régulation et d'ouverture, fondamentale en termes d'évaluation comme d'appropriation par les jurys (qui dans le cas contraire montrent toujours qu'ils s'émancipent d'une grille trop rigide, en partant d'une note globale dont ils répartissent l'addition dans la grille) est d'autant plus indispensable que l'évaluation dans des épreuves orales repose essentiellement sur la part de l'entretien avec le jury. Dans le cas de compétences en voie d'acquisition, et quels que soient les atouts ou les limites des différentes épreuves élaborées par les concours, l'adaptabilité et la réactivité des jurys se trouvent particulièrement décisives. Tous les oraux observés, tant du CRPE que des concours du second degré, ont montré en effet qu'au-delà de motifs divers, liés aux spécificités de chaque concours, les exposés des candidats concernant les dimensions professionnelles ne donnaient que fort peu d'indications sur les aptitudes que les jurys ont à mettre au jour. L'ensemble des observations se retrouvant sur ce point, quelques illustrations suffisent à l'éclairer.

Pour le premier oral du CRPE, l'exposé liminaire n'apporte quasiment rien pour discriminer les candidats, puisque tous ceux qui ont été observés calquent leur propos, avec plus ou moins d'aisance et de conviction, sur le contenu du dossier dont le jury a pris connaissance

Le CAPET SII, malgré son souci de catégoriser précisément les compétences professionnelles à évaluer dans les épreuves orales, se heurtait à la session 2014 à la faiblesse des prestations des candidats, que le rapport déplorait. L'observation de la session 2015 montre des candidats peu familiers de l'enseignement (certains n'en ont qu'une représentation fondée sur leur propre expérience d'élèves), en difficulté pour présenter la séquence de formation attendue. Si les programmes et les ressources Éduscol leur sont accessibles pendant le temps de la préparation, l'exercice suppose, vu le peu de temps disponible, que ces textes soient connus et appropriés en amont du concours. Le candidat qui les découvre le jour de l'oral est bien en peine de les intégrer et de dépasser la simple paraphrase.

¹⁵ Pour certains jurys, les composantes des compétences au sens du référentiel de compétences professionnelles se déclinent en capacités mesurables et évaluables.

Les propositions des candidats s'organisent alors autour d'un projet de séquence, parfois assortie d'une problématique, insérée ou non dans une programmation annuelle, découpée en quelques pistes ou idées de séances, mentionnant quelques objectifs. Il est rare que le projet pédagogique intègre l'évaluation, sauf dans quelques cas. Les oraux observés proposent un déroulé très partiel, assez artificiel, de l'exercice, de ce que les candidats s'imaginent être attendu, de déclaratif d'intentions généralistes. On parvient mal à cerner les savoirs transmis, et finalement ce que les élèves devront avoir appris et ce qui sera évalué. On ne parvient pas à évaluer la capacité du candidat à faire preuve de créativité ou d'innovation, dans un formatage contraint de l'épreuve. Aussi aucun des candidats observés n'est-il parvenu à tenir la moitié du temps d'exposé ; la présentation du candidat n'excède pas en général les vingt minutes. Ce constat est confirmé par les membres du jury. En revanche, le questionnement lors de la reprise d'une durée de quinze minutes porte pour l'essentiel sur les aspects didactiques ; il s'appuie vraiment sur les propositions du candidat. Il vise à éclairer certains points de l'exposé, à les approfondir ou à les corriger, sollicitant la réactivité du candidat, sa capacité à reformuler ou à reprendre certaines propositions. Une ou deux questions permettent au jury de vérifier la capacité du candidat à se situer dans le cadre d'exercice de son futur métier (acteurs de l'établissement, connaissance des dispositifs), et en référence à des valeurs ou des principes. Ce dernier volet a fait l'objet d'un travail du jury sur les mots clés et pistes de questionnement possible. Il est systématiquement interrogé et figure dans la grille d'évaluation. Cela n'empêche pas le caractère artificiel de certaines questions, qui permettent surtout le repérage de candidats inadaptés au métier, mais ne valident que des réponses de bon sens.

Dans le cas de ce concours, la difficulté peut être analysée comme celle d'une épreuve trop exigeante dans ses attendus comme dans le temps de prise de parole.

Au CAPLP lettres-anglais, les épreuves observées ont montré, dans la valence lettres au moins, une limite à l'appréciation d'aptitudes professionnelles dès lors que la dimension littéraire des dossiers présentés aux candidats n'était pas comprise : nulle élaboration didactique ne peut être pertinente à partir d'objets d'enseignements non maîtrisés. Les entretiens observés doivent dans ce cas consacrer beaucoup de temps (et de bienveillance) à la découverte guidée du sens et des contenus d'un dossier mal compris, pour enfin solliciter quelques perspectives didactiques, forcément réduites au minimum.

Cette fois, c'est l'absence de formation scientifique des candidats qui neutralise en partie l'évaluation des compétences didactiques qui devraient en découler, lesquelles ont grand besoin des entretiens et du guidage des jurys pour affleurer.

Pour le second oral du CAPES de mathématiques, « professionnalisé » depuis 2011, les critères d'évaluation portent exclusivement sur les aptitudes pédagogiques du candidat, y compris les plus pratiques (gestion du tableau, façons de s'adresser à l'auditoire). L'introduction de productions d'élèves a permis de sortir de questions trop générales, suscitant des réponses stéréotypées : d'où des questions plus précises engageant le candidat à développer une démarche positive identifiant les compétences des élèves: dire ce qui est réussi, s'il y a une erreur et où elle se situe. Les centres de préparation se sont peu à peu saisis de cette démarche, a confié le président du jury, en reconnaissant que ce pas n'avait pas été évident à faire accomplir. Force est alors de constater que certains candidats paraissent peu concernés par cette approche et se refusent à prendre en compte les erreurs des élèves.

La maquette de l'épreuve non plus que les insuffisances de la préparation ne sont en cause ; cependant, les exposés des candidats demeurent très pauvres et seules les interrogations des jurys peuvent permettre de faire sourdre d'éventuelles qualités.

Ainsi la diversité des épreuves et des préparations n'empêche-t-elle pas que l'ensemble des concours observés, dans le premier comme dans le second degré, connaisse une partie d'exposé peu éclairante (sauf dans les cas de candidats exceptionnels), en partie compensée avec la part, alors décisive, d'un entretien qui n'est éclairant que s'il est dans son questionnement, sa démarche, adapté au candidat et susceptible de l'extraire de premières erreurs ou de l'inviter à poursuivre une réflexion le plus souvent inaccomplie. Tout encadrement excessif des questionnements, des démarches et des pondérations docimologiques perdrait alors en justesse de l'évaluation ce qu'il croirait gagner en rigueur et en mise en avant des dimensions professionnelles.

Qui plus est, l'extrême variété dans la situation du recrutement selon les concours conduit à des pratiques d'évaluation des dimensions professionnelles nécessairement diversifiées. Dans le cas du CAPES de mathématiques, par exemple, si ces difficultés sont bien connues, il convient cependant de bien mesurer ce contexte pour comprendre le rôle exact du concours dans cette discipline, et mieux apprécier les exigences de professionnalisation qui y sont déclinées. Le ratio présents au concours / postes ouverts étant tombé à 1,3 depuis 2011 et, considérant que, depuis plusieurs années, 80 % des présents aux écrits étant déclarés admissibles et 75 % des présents aux oraux étant admis, même en ne visant plus à pourvoir tous les postes ouverts, les exigences doivent être mesurées. Dans nombre de disciplines, il s'agit par des épreuves écrites d'éliminer les candidats ne maîtrisant pas les connaissances et compétences scientifiques, et dans les épreuves orales d'éliminer les candidats dont la didactique et ce qui apparaît du positionnement face à des élèves sont jugés particulièrement inadaptés. Quelles que puissent être les grilles et l'élaboration de critères, dans nombre de concours à faible pression, « la professionnalisation est polluée par cette situation » pour reprendre ici une formule éclairante du président du jury. Le souci d'honorer la commande par une prise en considération d'aptitudes didactiques ne permet pas alors d'aller plus loin que l'élimination de candidats jugés incapables d'enseigner. Le corollaire peut être observé dans des concours à plus forte pression, où l'évaluation des aptitudes professionnelles pourrait être affinée et produire un dégradé de notes aux conséquences non négligeables pour la réussite des candidats.

L'ensemble de ces observations montre que l'évaluation des aptitudes professionnelles, selon des causalités multiples et quelquefois spécifiques aux différents concours, s'effectue au moins autant par des entretiens ouverts dépendant essentiellement de la compétence professionnelle des jurys qu'au travers d'exercices calibrés et aux critères normés.

c) une évaluation de qualités potentielles

Les entretiens avec les différents membres des jurys et des présidents ont conforté la mission dans sa représentation des qualités attendues pour exercer le métier d'enseignant. Tant les présidents que les membres des jurys insistent sur ce que toute expérience des concours révèle : ce qui se joue et s'appréhende dans une épreuve orale ne relève pas seulement des connaissances et des aptitudes, mais aussi de la posture, des attitudes, des dispositions d'ouverture à l'autre. Nul ne croit évidemment rencontrer une personne telle qu'elle pourrait se manifester dans un contexte plus détendu ; mais tous reconnaissent qu'à la condition de prendre en compte la situation spécifique d'un concours et ses conséquences sur le comportement, quelque chose d'une relation intersubjective se noue et se joue dans l'heure passée à dialoguer, à aiguiller, à voir penser et se

comporter un candidat. Le positionnement, la gestuelle, l'adaptation à autrui (la situation de classe pouvant être, autrement mais non moins intensément, éprouvante), une certaine forme de générosité dans l'échange, d'honnêteté intellectuelle, participent pleinement et à bon droit de l'évaluation de futurs professeurs. La personnalité telle qu'elle se manifeste dans un contexte spécifique est donc loin d'être négligeable, et n'est pas négligée par les commissions.

Or toute tentative de discrimination d'une personnalité générale en critères manquerait pleinement l'évaluation, et serait profondément dangereuse aux plans éthique comme intellectuel. Il ne s'agit certes pas pour les jurys de s'émanciper des grilles d'évaluation et des compétences au sens rigoureux du terme pour laisser soudain s'exprimer la seule subjectivité de la notation, mais de considérer aussi cette dimension des recrutements, quand ils ont conduit à confronter de jeunes publics, dans les mois qui suivent, aux adultes qui prendront en charge tout ou partie de leur année scolaire. Aux yeux de l'ensemble des acteurs, l'enjeu pour l'évaluation consiste à ne pas renoncer à l'indispensable rigueur qu'offre l'encadrement de la notation par des critères précis et partagés, mais à ne pas s'enfermer non plus dans un cadre docimologique qui interdirait la prise en compte de ces dimensions personnelles que n'embrassent pas de pures catégories. Les oraux de concours sont aussi, de ce point de vue, des entretiens de recrutement, qui doivent prendre en considération la responsabilité considérable, largement comprise par les jurys, de déclarer – fût-ce pour la seule année de stage – non pas seulement une somme de connaissances et de compétences maîtrisées (ou en cours d'acquisition), mais une personne potentiellement apte à l'enseignement. Aux yeux de la mission, les meilleures grilles d'évaluation à fournir aux commissions pour régler et harmoniser l'évaluation sont celles qui savent tirer pleinement profit du référentiel de compétences, mais qui savent aussi en décliner les composantes de sorte que les questions de posture, d'attitude, d'écoute et d'attention à autrui y soient pleinement prises en compte.

En conclusion, quelle que soit la compétence évaluée, le jury envisage sur ce point les attitudes plus encore que les savoirs naissants des candidats. C'est là la garantie d'évaluer non pas une connaissance théorique du métier, mais le degré d'appropriation, d'intériorisation par le candidat de chaque compétence. Les grilles d'évaluation observées par la mission prennent en compte avec souplesse et pertinence de telles dimensions. C'est ce que formule clairement le rapport 2014 du CAPES d'arts plastiques :

« en résumé, le candidat a une pratique artistique, il va devenir professeur dans une discipline d'enseignement artistique. Il est impératif qu'il se demande quelles incidences peut avoir cette pratique sur son futur enseignement : quelle posture adopter vis-à-vis de celle-ci au regard des enjeux de l'enseignement ? Comment mesurer les risques et les avantages ? De quelle manière se positionner et se situer en se projetant en situation ? Bref, exprimer quel professeur on pourrait, on voudrait devenir ».

Et les observations de la session 2015 ont montré qu'à défaut d'être formulée par le candidat, cette projection est suscitée, accompagnée et très souvent mise au jour par un travail de déchiffrement d'aptitudes affleurantes.

3.1.2. Les spécificités du CRPE en matière d'évaluation des aptitudes professionnelles

Le CRPE est un concours qui se doit de répondre le mieux possible à la double contrainte de respecter le cadre général des concours de recrutement de professeurs et de recruter des

professeurs polyvalents. Cette double contrainte explique la part de professionnalisation dès les deux épreuves écrites et la forme particulière que prend la distribution des deux épreuves orales.

a) Une part de professionnalisation systématisée dès les écrits

Le filtre des écrits permet d'éliminer les candidats qui ne maîtrisent pas les concepts fondamentaux de disciplines essentielles à l'école primaire dans les académies où le vivier des candidats est suffisant. La correction de ces épreuves exige donc des correcteurs disposant de compétences scientifiques suffisantes. Dans les académies qui n'avaient convoqué que des correcteurs issus du premier degré, les responsables de la correction ont constaté que des réponses correctes mais s'éloignant un peu du corrigé type étaient jugées incorrectes, et réciproquement des réponses incorrectes fondées sur un raisonnement « faussement séduisant » pouvaient être jugées correctes. Un tel dysfonctionnement prouve que le recrutement par les pairs ne suffit pas eu égard au niveau de connaissance aujourd'hui demandé par les épreuves écrites (voir préconisation 3).

Les épreuves d'admission demandent aux candidats la réalisation complète de projets pédagogiques et une connaissance fine des enjeux de l'école primaire. Cette acception de la professionnalisation du recrutement reste cependant disparate selon les académies et selon les jurys. Pour le second oral, par exemple, les interrogateurs, qui ont souvent une longue expérience du recrutement de professeurs des écoles, ont tendance à reproduire les formes d'interrogation des concours précédents. Si les grilles d'entretien, les barèmes et les multiples formes de régulation imaginées par les responsables des épreuves tentent de faire évoluer le concours, le poids de la tradition reste important.

b) Une distribution des oraux contrainte par la polyvalence et la connaissance du fonctionnement particulier de l'école primaire

Sans doute les candidats qui présentent leur dossier lors du premier oral pensent-ils ainsi être dans la norme des attendus de cette première partie d'épreuve. Car même des candidats brillants s'astreignent à cet exercice qui, manifestement, bride leur réflexion. Inversement, les candidats fragiles s'en sortent à peu près correctement dès lors que le dossier est solidement construit. Dès lors, l'évaluation de cette partie de l'oral n'apporte rien aux examinateurs au regard de l'entretien qui suit. Les jurés interrogés confirment ce constat. En matière d'évaluation, cette partie de l'épreuve a tendance à lisser les notes. Seules les académies qui ont favorisé les présentations avec l'aide d'outils numériques relèvent dans les rapports des jurys la possibilité d'une évaluation plus discriminante de cette partie de l'épreuve (voir préconisation 4).

Lors de la première partie du deuxième oral (épreuve double EPS et dossier), l'exposé des candidats observés répond à la consigne d'une présentation détaillée de la situation proposée par le sujet. Cette partie de l'épreuve permet d'évaluer la préparation des candidats à l'épreuve, leur connaissance des programmes, leur représentation des capacités physiques d'un âge donné, leur souci de l'hétérogénéité des élèves (s'ils dédoublent par exemple la situation en plusieurs activités proposées) et la cohérence du dispositif proposé, l'évitement – décisif – des risques engendrés par le dispositif.

Les inspecteurs généraux de la mission constatent cependant que l'on ne peut guère dans l'exposé qu'évaluer des connaissances factuelles (appel aux programmes, représentation des capacités

physiques) et plus encore un solide bon sens (quand le dispositif est incohérent, quand le candidat ne se demande pas ce que peuvent faire les élèves en l'attente de leur réalisation, etc.).

En conclusion, si l'épreuve permet l'évaluation de compétences professionnelles, on peut se demander toutefois si le degré d'exigence n'est pas trop élevé au regard de l'expérience professionnelle des candidats. Les candidats ont certes acquis des connaissances (programmes, enjeux généraux de l'EPS, part de l'éducation à la santé), mais construisent, à partir des sujets donnés par les jurys, des séquences théoriques et stéréotypées.

La deuxième partie de l'épreuve fonctionne de manière satisfaisante. Elle permet de vérifier la compréhension des documents de natures différentes, d'évaluer les capacités de lecture et de réflexion des candidats sur des questions d'enseignement, d'évaluer leur degré de sensibilisation à et d'information sur les questions éducatives et leur intuition didactique.

L'entretien favorise l'approfondissement du propos et permet d'appréhender la justesse de la pensée mise en œuvre. Il s'ouvre sur des questions relatives à la connaissance du système éducatif et des responsabilités du maître. Il est évident, à titre d'exemple, que la représentation du professeur des écoles seul devant sa classe n'a plus cours pour les candidats, et qu'ils ont une conscience plus ou moins grande, et une information plus ou moins précise, selon leurs talents, de ce que l'école doit travailler avec ses partenaires, qu'ils peuvent être en mesure d'identifier. La professionnalisation passe aussi par l'identification et la compréhension des divers statuts des documents, comme par la capacité à passer des ambitions déclaratives à une représentation de la complexité de leur mise en œuvre. C'est d'ailleurs clairement le sous-titre de l'épreuve : « appréciation des connaissances sur le système éducatif français et sur la place du professeur dans la communauté éducative ». De ce point de vue, l'épreuve, et particulièrement grâce à l'entretien, permet d'apprécier les connaissances qu'elle affiche comme cibles de l'évaluation.

La capacité du candidat à transmettre les valeurs de la République a été systématiquement évaluée dans le second oral, soit dans le cadre de l'échange sur le dossier, soit par un questionnaire explicite et disjoint qui a souvent semblé plus artificiel aux observateurs.

3.2. La composition et le pilotage des jurys

Le pilotage d'un concours déconcentré et celui de concours nationaux sont, par tradition et par nature, très différents. Il en est de même de la composition des jurys où, à titre d'exemple, l'université est presque totalement absente pour le CRPE. Ces constats nous amènent à privilégier, dans cette partie, une présentation à nouveau distincte des premier et second degrés.

3.2.1. La composition des jurys du second degré

L'une des responsabilités décisives dans le pilotage des concours concerne le recrutement des jurys, qui relève des compétences des présidents. Si même ils en avaient éprouvé le besoin, les présidents des jurys n'auraient pu, pour la session renouvelée 2014, modifier radicalement la composition des jurys dont les membres sont recrutés pour quatre années. La demande d'une part plus importante de professionnalisation pourrait cependant conduire à moyen terme à des évolutions significatives sur ce point.

Il a donc semblé pertinent à la mission de comparer la répartition des différents corps qui composent les jurys pour les cinq concours de l'échantillon retenu. Les résultats figurent dans le tableau ci-dessous. L'un des premiers enseignements de cette démarche tient à la difficulté de collecter des données précises par la seule lecture des rapports. Si tous publient en effet, comme l'exige la réglementation, la liste des membres des jurys, une indéniable variation joue selon les traditions disciplinaires quant au degré de renseignement les concernant : certains font figurer leurs établissements d'exercice, d'autres non, et se contentent de mentionner le corps d'appartenance, voire un simple titre comme « professeur du secondaire ». Dans ces conditions, il n'est pas toujours possible pour un lecteur de décider si les « agrégés » ont l'expérience de l'enseignement secondaire ou exercent à l'université, ou si les universitaires relèvent ou non de l'ESPE. Il n'est pas possible non plus de disposer d'une vue d'ensemble des établissements d'exercice, alors même que la mission constate, par des indices comme celui de la teneur des sujets, que le niveau lycée est davantage envisagé par les concours que ne l'est le niveau collège dans les questionnements professionnels. Une stabilisation des informations exigible dans les rapports paraîtrait à cet égard bienvenue.

Composition des jurys de correction et d'interrogation par corps (hors directoires)

	CAPES mathématiques	CAPES histoire- géographie	CAPLP lettres- anglais	CAPLP commerce- ventes	CAPET SII
Inspecteurs - IPR - IEN	24,7 %	7,7 %	2 % 16 %		30,45 %
Universitaires - Université - ESPE	10 % (?)	37 % 7 %	2 %		
Agrégés - secondaire - CPGE	65,3 % 37,7 % 27,6 % dont 3,5 % chaire sup	43,2 % 6,1 %	12 %	25 %	36,95 % 32,60
CAPES / CAPET			4 %	25 %	
PLP			64 %	50 %	

La présence de ces experts des compétences professionnelles que sont les inspecteurs est notable, (sauf dans le cas du CAPLP commerce ventes, où ils figurent cependant au directoire). Leur représentation demeure cependant très inégale. Des variations de proportions entre deux concours de disciplines universitaires et de tailles relativement comparables (24,7 % d'IA-IPR au CAPES de mathématiques contre 7,7 % au CAPES d'histoire-géographie) renvoient à des pilotages et à des effets sur l'évaluation différents (voir préconisation 3).

Une autre variable concerne la proportion des universitaires. Certes, comme l'a rappelé à la mission son président de jury, le CAPET SII recrute sur une discipline qui n'est pas directement rattachée à un enseignement universitaire, mais la discipline scolaire ne manque pas de prendre appui sur des sciences dont de futurs professeurs ont besoin dans le cadre de leur enseignement. Il en va pareillement au CAPLP commerce-vente, où une même absence d'universitaires (en droit, économie

ou gestion ou une autre discipline en lien avec les enseignements professionnels) n'a pas semblé questionner ni la vice-présidente, ni les deux membres du jury rencontrés, quand la mission est revenue sur ce fait lors des observations de la session 2015. Il semble donc qu'une tradition résiste ici, si solidement installée que ses choix sont devenus naturels aux yeux des pilotes. Cette hypothèse a été confirmée par la lecture de l'ensemble des rapports de jurys de la session 2014. Si l'on saisit les difficultés à faire appel à des universitaires dans des enseignements de métiers¹⁶ très spécialisés comme dans les CAPLP Génie industriel filière bois ou génie mécanique option maintenance des véhicules, que le jury du CAPES de physique-chimie ne comprenne qu'un seul universitaire, ou le CAPES d'économie-gestion aucun, pose la question de l'articulation entre formation et recrutement.

Sur ce point, hors le CAPES d'histoire-géographie qui les distingue des autres universitaires, la contribution des enseignants de l'ESPE aux évaluations dans les concours du second degré n'est pas en l'état identifiable, d'autant que nombre d'enseignants peuvent intervenir à la fois à l'ESPE et à l'Université. Les observations menées sur les cinq concours de l'échantillon lors de la session 2015 ont permis en partie de rencontrer quelques enseignants à l'ESPE interrogeant dans quelques commissions d'oraux, mais il est certain que les liens historiques entretenus avec les concours du premier degré ne sont ici en rien comparables. La participation aux jurys de recrutement des enseignants de l'ESPE ne peut se faire qu'à la condition d'une étanchéité absolue entre leur rôle de formateur et celui d'évaluateur, tant du point de vue déontologique que, durant l'entretien, dans le positionnement vis à vis du candidat.

La variable la plus considérable, dont les conséquences ne sont pas négligeables en matière de professionnalisation, concerne la proportion d'enseignants du second degré. Au CAPES de mathématiques, le nombre important d'agrégés (65,3 %) confond dans l'affichage du rapport des enseignants du secondaire, de CPGE et nombre de PRAGS, et donc des professeurs porteurs d'expériences très diverses, pour certaines éloignées de l'enseignement secondaire. Seuls les CAPLP font largement appel à des professeurs exerçant au niveau d'enseignement qui sera celui des futurs lauréats : 64 % en lettres-anglais, 50 % en commerce-ventes. Cette observation a été confirmée par l'analyse de l'ensemble des rapports : à titre d'exemples, le CAPLP génie industriel filière bois compte 25 % d'inspecteurs, 62 % de PLP et 12 % de chefs de travaux ; le CAPLP génie mécanique option maintenance des véhicules 73 % de PLP, 9 % d'IEN-ET, 18 % de chefs de travaux. Symétriquement, la faible présence des professeurs certifiés dans les CAPES interroge, et demande à être revue.

Absents notamment au CAPES de mathématiques et d'histoire-géographie, comme de SVT ou de philosophie, ils sont présents cependant dans les CAPES d'arts plastiques, d'éducation musicale et chant choral et au CAPEPS, où ils représentent cette fois 34 % du jury contre 56 % pour les agrégés (mais dans un jury où il est vrai que la part des universitaires est très faible : 1,4 %). La présence des pairs lors du recrutement pourrait donc être sensiblement renforcée, en tenant compte évidemment des spécificités des champs disciplinaires. Ajoutons qu'aucune contribution d'un corps n'est, à soi seule, une garantie de la pertinence de l'évaluation sans une appropriation des spécificités des concours. Concernant les enseignants en ESPE, les observations sur cinq concours de la session 2015 ont ainsi appris à la mission que la conversion de la posture de formateur à celle de recruteur n'était

¹⁶ Cette formulation a été retenue, plutôt qu'« enseignement professionnel », compte tenu des superpositions constantes entre discipline d'enseignement professionnel et compétences « professionnelles » de futurs enseignants, créatrices d'ambiguïtés qui ne manquent pas d'affecter, dans certains rapports de CAPLP d'enseignements professionnels, la réflexion sur la professionnalisation.

pas toujours garantie dans la conduite des entretiens : pour l'une des épreuves d'analyse de situation professionnelle, la reprise effectuée par ce membre de jury se transformait en cours de didactique, aux dépens de l'évaluation. Aussi ne s'agit-il pas de plaider *a contrario* pour le seul recrutement par les pairs, mais pour l'apport qui est nécessairement le leur à la professionnalisation des concours, dès lors qu'ils ont une expérience immédiate des niveaux d'enseignement qui seront ceux des lauréats.

Tous les autres indices dans les rapports de la session 2014 rénovée confirment que, dans les niveaux visés des épreuves écrites et dans la plupart des épreuves orales, la référence spontanée, largement majoritaire, se fait aux programmes des classes de lycée. Alors que les concours CAPLP disposent d'évaluateurs porteurs d'une expérience des classes où les lauréats des concours auront à exercer, et que leurs sujets pensent à prendre en compte les niveaux CAP, BEP comme celui du baccalauréat professionnel, pour les CAPES, le collège est dans l'ensemble sous-représenté. Cette inégalité de traitement est d'autant plus regrettable que la majorité des professeurs-stagiaires est affectée en collège. Qui plus est, la refondation de l'École conduit (certes pour des sessions dépassant le cadre strict de la mission, dont le sujet vise la session 2014) à une réforme des programmes comme des cycles. Pour la formation, la simple approche des enjeux du cycle 3 déclencherait pour la préparation aux concours des réflexions sur les progressions des élèves au fil de leur scolarité ou sur la nécessité de construire une culture pédagogique commune de l'école au collège comme du collège au lycée.

De ce point de vue, la mission attire l'attention sur la composition du jury du CAPLP lettres-anglais, qui présente un vivier complet où les pairs ont toute leur place, mais qui fait aussi appel à divers corps de professeurs ne relevant pas forcément de la voie professionnelle (certifiés, agrégés, dont certains en CPGE), comme aux inspecteurs et à des universitaires. Dans des proportions qu'il revient aux présidents de déterminer selon les spécificités disciplinaires de leurs concours, une telle complémentarité des regards ne peut que favoriser la pertinence du recrutement. Sans cantonner à la seule évaluation des aptitudes professionnelles les corps d'inspection ou de professeurs du secondaire (puisqu'ils sont également porteurs des compétences scientifiques avec lesquelles ils enseignent), il convient de rappeler leur importance pour la professionnalisation, en ce qu'ils apportent aux jurys une expérience vivante et constamment réactualisée du métier auquel aspirent les candidats. Ils sont d'ailleurs les seuls à même de rassembler des matériaux spécifiques comme les travaux d'élèves dont la mission préconise l'usage dans les épreuves orales. C'est parmi eux enfin que peut se jouer une inflexion des questions professionnelles vers l'ensemble des niveaux d'enseignement, à la condition que, certifiés ou agrégés, ils fassent pleinement exister dans l'ensemble des concours la préoccupation du collège dont certains membres des jurys doivent avoir l'expérience immédiate (voir préconisation 3).

3.2.2. Les rapports des jurys des concours du second degré

Publiés par le ministère sur son site Internet, les rapports de jurys du second degré sont très largement diffusés et connus des candidats comme des préparateurs. Ceux de 2014 ont largement pris soin d'éclairer les innovations liées à une première session rénovée dans des proportions relatives à la nouveauté ou non des épreuves et donc à l'histoire même des concours. Pour le CAPES de mathématiques, par exemple, la réponse à une commande précédente de professionnalisation des épreuves ayant été réalisée en 2011, c'est ce rapport qui marque une césure, bien davantage que celui de 2014. C'est le plus souvent dès les premières pages, après la publication de la liste des membres du jury, qu'apparaît pour 2014 la mention de la professionnalisation et une explicitation plus ou moins longue selon les cas de son impact sur le concours.

De ce point de vue, la taille des déclarations liminaires attirant l'attention sur la nouveauté de la session 2014 ne constitue pas un indicateur pertinent de rénovation. Dans l'abondance et la variété des rapports des concours du second degré, la mission a constaté qu'il n'y a pas de corrélation entre l'appropriation de la commande et son explicitation. Certaines épreuves véritablement professionnalisées apparaissent parfois à l'analyse sans que le rapport les aient d'abord mises en valeur, tandis qu'une présentation quasi-révolutionnaire de la commande ouvre sur des épreuves encore essentiellement académiques.

Quelques rapports seulement ont tenu à formuler la vision et la démarche qui ont présidé à leur mise en œuvre de la commande. À titre d'exemple, le rapport du CAPEPS 2014 se place dès l'introduction dans le « cadre des principes posés par la maquette générique », puis se réclame de six compétences « en cours d'acquisition » à évaluer par les quatre épreuves. Ce préambule permet de préciser l'apport pour cette évaluation de chaque épreuve, et d'expliciter les choix effectués. Le rapport du CAPES d'histoire-géographie consacre lui aussi une partie (la deuxième) à l'exposé de la rénovation et de ce qu'il appelle (aux pages 20 et 21) « la professionnalisation dans les épreuves ». D'un strict point de vue grammatical, le rapport ne parle donc pas de professionnalisation *des* épreuves. Cette différence, *a priori* anodine, permet d'apprécier l'esprit dans lequel la réforme a été conduite : il ne s'agit pas ici de construire de nouvelles évaluations, mais d'y intégrer ou renforcer l'examen d'aptitudes professionnelles. La professionnalisation est ainsi présentée comme l'alliance de la maîtrise des savoirs, de l'importance de la réflexion critique et de la recherche de sens dans l'acte d'enseigner. Il est précisé que le jury n'attend pas de la part des candidats des « compétences pédagogiques », mais une « volonté didactique ». Le rapport définit ainsi la vision qui a présidé à la rénovation, et qui milite clairement pour une imbrication des dimensions académiques et professionnelles, dont la présence de questions didactiques dès l'écrit se veut notamment le signe. Par-delà des conceptions différentes, les deux rapports se rejoignent donc dans une commune volonté de définir la professionnalisation, d'en cerner l'appropriation par la discipline, d'en proposer aux candidats le sens avant de conduire à ses conséquences concrètes dans le concours.

En 2014, tous les rapports sont loin de proposer une présentation aussi élaborée. La majorité s'en tient pour cette session à un rappel de la commande sous forme d'avertissement aux candidats : le concours « intègre de nouvelles épreuves ». Tant pour le suivi de la rénovation que pour la compréhension de sa mise en œuvre par les candidats et les préparateurs, il serait utile qu'à l'issue d'une première année les rapports de tous les jurys se montrent plus soucieux de formaliser leur compréhension de la commande. En effet, pour une première session, les difficultés à rendre pleinement compte de nouveautés sont largement explicables. Entre le souci de faire preuve de prudence dans le compte rendu d'une démarche encore évolutive et la difficulté de faire saisir aux candidats la pertinence ou l'efficacité de ce qui a été inventé, bien des motifs expliquent donc la relative insuffisance des rapports de 2014. Ceux de 2015, et plus encore des sessions ultérieures, disposeront d'une marge de progression dans l'explicitation d'une dimension professionnelle davantage stabilisée et réfléchie par l'ensemble des jurys.

Si tous les rapports sont minutieux sur les épreuves – par des conseils donnés aux candidats, des exemples empruntés à de bonnes prestations, des réponses aux malentendus traditionnels concernant un questionnement qui n'est pas à prendre pour une série de pièges mais l'occasion d'un correctif ou d'un approfondissement de l'exposé, etc. – s'ils fournissent aussi nombre de données statistiques, ils n'ont pas pour tradition d'entrer dans le détail de l'évaluation. La nécessité pour les jurys de disposer de souplesse et d'adaptation à la diversité des prestations des candidats rend compréhensible le souci de ne pas s'enfermer d'emblée dans des grilles de notation devenues

publiques. Il reste à regretter que le poids de certaines questions systématiques ne soit pas partout transparent pour les candidats lors des épreuves orales¹⁷. Quelle réaction susciterait un énoncé d'épreuve écrite disposant de plusieurs tâches qui ne préciseraient pas le nombre de points par exercice ? *A contrario*, le rapport du CAPES de SVT fournit pour ces deux épreuves orales la liste de huit critères pondérés et le nombre de points qui leur sont chaque fois associés. Sans aller jusqu'à cette pratique minoritaire, et la responsabilité incombant aux présidents de jury d'arbitrer quant à la pertinence d'indications docimologiques aussi fermées, du moins une plus grande explicitation des attentes des jurys ne manquerait pas d'aider à la préparation des concours.

L'étude de l'ensemble des rapports du second degré de la session 2014 conduit ainsi à constater que la rénovation ne s'est pas globalement traduite par une modification considérable de leur forme. Or les points évoqués invitent à considérer la professionnalisation comme l'occasion d'une amélioration. Elle pourrait ainsi permettre de repenser l'articulation des différentes épreuves. En l'état, après quelques indications générales, un rapport de concours est le plus souvent un montage de comptes rendus de chacune des épreuves traitées isolément. Si cette construction « en tuyaux d'orgue » permet de répondre à certaines des demandes des candidats et des formateurs, qui trouvent alors point par point un guidage pour leur préparation, elle a pour désavantage de juxtaposer le bilan des exercices, au péril quelquefois de la redondance, et aux dépens toujours de la cohérence de leur assemblage. Le « mot du président », qui répond à une pratique bien ancrée, n'y suffit généralement pas, non plus que le travail de lissage par lequel les présidents de jury harmonisent une rédaction confiée à des rapporteurs d'épreuves distincts. Les considérations ci-dessus offrent autant de pistes de réflexion pour l'examen d'une architecture des rapports à améliorer, en montrant mieux aux candidats la cohérence des épreuves et des compétences qu'ils doivent manifester.

3.2.3. La composition des jurys du CRPE

La question de la composition des jurys est posée pour la correction des épreuves écrites depuis 2009, année à partir de laquelle les sujets élaborés par des commissions nationales et visant à évaluer la maîtrise des concepts fondamentaux de français et de mathématiques exigent des connaissances fines dans ces deux disciplines. L'introduction en 2013 d'une nouvelle épreuve orale (le premier oral) renforce le besoin de recourir à des examinateurs ayant une compétence avérée dans la discipline choisie par le candidat. Les trois académies examinées par la mission sont représentatives de la diversité nationale des choix opérés :

- dans l'une, le président du jury, s'appuyant sur une tradition bien établie, fait systématiquement appel aux compétences du second degré, et des IA-IPR sont invités à présider ou co-présider les commissions chargées d'établir les barèmes des écrits comme des oraux, des professeurs de collège à participer à chaque binôme de correction des épreuves écrites et à siéger dans les commissions chargées des interrogations orales (premier oral et partie EPS du second oral). La mission d'inspection générale relève même la participation d'un IA-IPR établissement et vie scolaire pour assurer, avec un inspecteur de l'éducation nationale, la co-présidence des jurys du deuxième oral. Les autres membres des jurys sont des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription ou départementaux et des enseignants formateurs du premier degré. Pour parvenir à cet équilibre sans trop gêner le fonctionnement des collèges, la division

¹⁷ Une consigne au jury donne un nombre de points sur 20 pour le traitement de la question héritière de l'épreuve « Agir » au CAPES de Mathématiques, mais les candidats n'en ont pas connaissance.

des examens et concours en accord avec le président du jury a multiplié le nombre de commissions qui interrogent sur un temps court (31 commissions de trois personnes convoquées pour une semaine). Cette organisation impose des modalités d'harmonisation de l'évaluation entre les commissions très rigoureuses ;

- dans une autre académie, on note la présence de spécialistes de la discipline pour la correction de l'écrit (professeurs enseignants à l'ESPE et professeurs formateurs du second degré). Dans cette académie, les jurys des épreuves orales étaient en revanche systématiquement issus du premier degré (inspecteurs et formateurs) ;
- dans la troisième enfin, le président du jury n'a pu que très modestement mobiliser le second degré. Seuls quelques IA-IPR ont participé à l'élaboration de barèmes de correction et d'interrogation. La lourdeur de l'organisation du CRPE en Île-de-France est invoquée par le service support de cette organisation.

Au plan national, la situation est la suivante. Dans neuf académies, les jurys sont exclusivement composés de membres issus du premier degré (inspecteurs, conseillers pédagogiques et plus rarement directeurs) et sont constitués sans recherche de spécialisation. Dans onze autres académies les jurys sont aussi composés de professionnels de l'école primaire, mais les présidents de jury recherchent pour la correction des épreuves écrites comme pour les interrogations orales des spécialistes, conseillers pédagogiques et/ou inspecteurs s'étant plus investis dans un domaine disciplinaire. Dans les dix autres académies, les présidents ont fait appel à des professeurs du second degré, avec l'aide des IA-IPR. Ce choix n'est pas en corrélation avec le nombre de membres de chaque commission : vingt académies maintiennent trois interrogateurs par commission.

L'expérience des corrections de l'écrit par des binômes, évoquée ci-dessus, est éclairante. Si dans un premier temps le professeur du second degré corrigeait la dimension plus scientifique des deux épreuves écrites et le professeur des écoles la part pédagogique, cette interprétation étrange de la double correction est aujourd'hui révolue : les deux correcteurs apprécient l'ensemble des copies.

L'observation du premier oral est instructif quant à la relation entre composition du jury et appréciation d'un candidat : la nature du questionnement dépend largement de la commission et de sa capacité à maîtriser la didactique de la discipline choisie par le candidat. Ainsi certaines commissions se retrouvent-elles en difficulté dès lors que la discipline et la séquence choisies s'éloignent de ses références, aboutissant à une interrogation soit « pseudo didactique », soit enfermée sur une « pédagogie virtuelle », soit enfin visant à ce que le candidat trouve les réponses attendues à des questions fermées. L'évaluation des compétences professionnelles du candidat apparaît donc dépendante de la commission qui les évalue et selon deux critères qui peuvent se cumuler. Les compétences disciplinaires sur le thème et le sujet choisis sont questionnées, en fonction des compétences des examinateurs. Dans certaines commissions, elles ne le sont pas du tout quand aucun des examinateurs n'est un spécialiste du champ disciplinaire abordé. Au regard de la professionnalisation du concours, une telle attitude de réserve de la part de non spécialistes n'est pas conforme à l'arrêté qui définit l'épreuve et s'avère problématique au regard de l'égalité des candidats face au concours : il apparaît que les chances du candidat de convaincre la commission du bien-fondé de sa démarche ne sont pas les mêmes selon que l'un des membres de la commission est compétent (ou spécialiste) dans la discipline choisie ou non. Par ailleurs, la mission a pu constater des différences d'appréciation qui interrogent. À titre d'exemple, un candidat ayant une forte présence et de réelles compétences de communication a été l'objet d'une interrogation peu poussée

quant aux séquences présentées et a obtenu la note maximale alors que, dans une autre commission, cette note a été réservée à un candidat bien plus affûté en termes de pédagogie et de didactique. Il apparaît indispensable que les membres de chaque commission évaluent séparément chaque candidat, propose une note et régulent à la suite de cette triple évaluation. De fait, si les outils d'évaluation semblent bienvenus, c'est bien la méthodologie de leur usage partagé qui est ici en question.

L'intervention d'enseignants du second degré inquiète quelques présidents de jurys qui appréhendent de « secondariser » le concours. Pourtant, dans les académies qui ont ouvert les jurys, le bilan est jugé très positif, aussi bien du point de vue des inspecteurs des deux degrés que de celui des professeurs de collège ou des professeurs des écoles. Les services des examens confirment cette impression positive en constatant que tous les professeurs de collège convoqués demandent à être renouvelés dans les jurys. Pour les présidents du concours, il s'agit d'une contribution à la construction d'une nouvelle cohérence entre l'école et le collège. Dans les académies qui n'ont pas fait ce choix, l'absence de spécialistes se traduit par des outils de régulation des entretiens très généraux pouvant occulter certains aspects de la soutenance des dossiers du premier oral qui requièrent une maîtrise souvent fine du lien entre le fondement scientifique d'une question et la préparation de sa mise en œuvre dans la classe (voir préconisation 3).

Cette ouverture des jurys du CRPE est aussi délicate parce que le nouveau concours de recrutement n'a pas été accompagné par un renouvellement important des correcteurs, des interrogateurs ou des responsables des épreuves. Contrairement aux concours nationaux, il n'y a pas, dans le premier degré de durée maximale de présence dans un jury. Seul le premier oral, totalement nouveau dans sa forme, a conduit quelques présidents de jury à solliciter de nouveaux examinateurs. Cette continuité est souvent justifiée par le besoin de s'appuyer sur des personnes expérimentées ou par la difficulté d'élargir le vivier des examinateurs et des correcteurs. Force est cependant de constater que ce choix est un frein au changement. Les examinateurs, du second oral particulièrement, interprètent la maquette à l'aune de leur expérience. On parle encore de l'épreuve « agir en fonctionnaire... ». Les différences d'appréciation entre les académies sont considérables et trop souvent injustifiées, qu'il s'agisse de guide d'oraux, de barèmes ou même de maladresses dans la lecture des textes qui réglementent le concours. Dans certaines académies les organisateurs déclarent ainsi qu'il ne fallait pas disposer de tableaux dans les salles d'interrogation, « parce que c'est un oral », ce qui est contraire à l'esprit de l'épreuve.

3.2.4. Les rapports de jury du CRPE

Pour la première session du concours rénové toutes les académies avaient produit et mis à la disposition de la mission un rapport, ou à tout le moins des éléments de rapport avant la fin du mois de novembre 2014 ; c'était cependant loin d'être le cas au moment du début des formations et de l'inscription des candidats à la session 2015. Si la plupart des académies avaient à cette date déposé les rapports sur un site académique, leur accessibilité par les formateurs ou les candidats n'était pas, six mois avant les écrits de la session 2015, aisée partout. Ce constat pose d'emblée la question de l'usage du rapport d'un concours national déconcentré.

De plus, ces rapports sont d'une grande hétérogénéité. Les présidents du jury de CRPE ne disposent pas, comme c'est le cas de leurs collègues du second degré, d'un guide précisant les principales exigences d'un rapport de jury. Si la plupart des rapports présentent quelques statistiques sur les candidats et leurs résultats à chaque épreuve, ces chiffres ne permettent cependant pas de

comprendre la manière dont sont évaluées les différentes parties des sujets de l'écrit ou les différents attendus d'un entretien. À titre d'exemple, les différentes phases de l'entretien du premier oral ne sont pas isolées : les formateurs ne peuvent pas analyser ces résultats au regard de leur enseignement. La présentation des différentes épreuves est le plus souvent claire. Elle informe le lecteur du fonctionnement du jury, de ses modalités de travail ainsi que de l'appréciation générale sur les prestations des candidats, sur leurs forces ou leurs faiblesses. La lecture de cette partie des rapports ne fournit cependant que trop rarement aux candidats ou aux préparateurs suffisamment d'éléments précis d'alerte ou de conseil. Enfin, un certain nombre d'académies ne publient aucun sujet proposé au second oral. Si les inspecteurs généraux comprennent le souhait de ne pas « griller » trop de sujets, la publication de ceux que les présidents de jury estiment caractéristiques de l'épreuve orienterait utilement les étudiants et les formateurs.

Enfin, la mission ne peut, par cette seule source, apprécier clairement la manière qu'ont les jurys d'évaluer les différentes formes de professionnalité que propose le CRPE rénové. Les rapports ne rendent pas compte des éléments caractéristiques permettant de comprendre les critères d'évaluation mis en œuvre par les jurys.

Ces écrits méritent de devenir, à l'instar des rapports des jurys des concours du second degré, de véritables sources d'information et de réflexion pour les candidats et les formateurs. Pour que cette fonction essentielle d'un rapport de jury puisse être étendue au premier degré, il convient d'une part de professionnaliser les rapports en les adossant à des analyses quantitatives et qualitatives précises comme à un cadre formel stabilisé et partagé et d'autre part de valoriser ces écrits en les diffusant au plan national afin qu'ils constituent une base de données accessible à tous. Les jurys académiques ont manifestement pris conscience de cet enjeu. Les rapports de la session 2015, en cours d'élaboration, gagneraient à pallier les limites des rapports précédents.

3.3. Le pilotage des concours et ses incidences sur les formations

3.3.1. Les enjeux du pilotage des trente CRPE académiques

Après avoir été un concours départemental, le CRPE est aujourd'hui un concours académique. Ce changement d'échelle a permis de compenser les écarts de viviers au niveau régional sans toutefois régler la question des écarts inter académiques. La date des épreuves écrites étant nationale (comme le sont les sujets de ces épreuves), les candidats ne peuvent plus se présenter devant plusieurs jurys. Les résultats du concours spécial réservé à l'académie de Créteil en 2015 devront être analysés en termes d'impact sur le recrutement dans l'académie la plus déficitaire de France.

En règle générale, les professeurs des écoles sont recrutés par trente jurys académiques qui ont une large autonomie à l'écrit pour établir des barèmes de correction à partir des consignes données par les commissions nationales d'élaboration des sujets et surtout à l'oral pour la conduite des entretiens et l'élaboration des sujets du deuxième oral. Les présidents de ces jurys académiques ont ainsi la lourde responsabilité de piloter des jurys qui peuvent être très nombreux dans les académies les plus importantes. Ils s'appuient pour ce faire sur les divisions ou services académiques des examens (en Ile-de-France, sur le SIEC). Par tradition, les recteurs désignent un directeur académique de leur ressort territorial pour assurer la présidence du jury. Cette habitude connaît quelques rares exceptions (IA-IPR, directeur de la pédagogie ou enseignant chercheur). Comment trente jurys académiques se sont-ils professionnalisés afin d'assurer le recrutement de professeurs des écoles « plus professionnalisés », c'est-à-dire mieux préparés à l'exercice de leur métier ? La DGRH apporte

son aide en organisant une réunion annuelle des présidents du CRPE, celle programmée le 4 avril 2014, soit quelques semaines avant le début de la session, était manifestement trop tardive pour pouvoir être suivie d'effet. Il n'y en a pas eu pour préparer la session 2015.

La réglementation a confié aux recteurs d'académie la présidence des jurys du CRPE. Ces derniers délèguent presque systématiquement cette compétence à l'un de leurs directeurs académiques. Cette forme de délégation est le fruit d'une histoire ancienne qui a vu les inspecteurs d'académie être jadis nommés par délégation ministérielle présidents des concours de recrutement d'instituteurs. Aujourd'hui, la nature de cette présidence mérite d'être interrogée. Peut-on exiger une présence régulière auprès des commissions, une attention aux multiples sujets et barèmes proposés de la part d'un directeur académique sollicité par d'autres questions importantes et urgentes à un moment de l'année où elles ne manquent pas ? Si, par exemple, les charges d'un inspecteur général peuvent être en partie partagées avec ses collègues, ce n'est pas le cas pour un directeur académique, seul interlocuteur possible sur de nombreux dossiers.

Il ne s'agit pas de remettre ces délégations en cause mais de permettre aux présidents des jurys de CRPE d'assurer au mieux cette lourde responsabilité. Pour ce faire, pourquoi ne pas nommer deux vice-présidents, à l'instar des concours du second degré qui pourraient assurer une présence plus continue et qui permettrait au président de n'avoir que des décisions éclairées à prendre ? Ces deux vice-présidents pourraient être issus des corps des IA-IPR et des IEN, ils pourraient ainsi, avec les responsables des différentes épreuves constituer un véritable directoire du jury du CRPE (voir préconisation 5).

L'observation des oraux de la session 2015 montre que dans de nombreuses académies, des formes nouvelles de directoires ont émergé. Localement, quelques fois partiellement, les oraux de ce concours sont pilotés avec beaucoup de précision. Ainsi, dans les trois académies observées, le pilotage de l'oral est assuré, de manière comparable, comme exposé ci-dessus, par une réunion générale des commissions, animée par le président du jury à la veille du début des épreuves. Le nombre de commissions (entre trente et cinquante pour chaque oral dans les académies observées) pose la question de l'harmonisation des pratiques et des notations pour garantir l'équité de traitement des candidats. L'organisation du jury y répond : chaque membre du jury dispose ainsi d'un dossier rassemblant les arrêtés définissant l'épreuve (et la demande ministérielle concernant les valeurs de la République), d'un livret de conduite de l'entretien et de grilles d'évaluation qui peuvent être très précises. La mise en œuvre de ces outils de pilotage et d'harmonisation dépend cependant largement des pratiques de chaque commission.

La question du suivi statistique du CRPE interroge cependant tous les interlocuteurs de la mission. Ce suivi est insuffisant tant au regard de la nécessaire connaissance du parcours antérieur des candidats que par rapport à une analyse précise des résultats des différentes épreuves. Seule l'exploitation permise par « OCEAN » est aujourd'hui systématique. Cette application conçue pour vérifier les critères administratifs d'inscription des candidats ne permet pas un véritable pilotage du concours adossé notamment aux spécificités du parcours de formation des candidats (voir préconisation 6).

3.3.2. Les enjeux du pilotage des concours du second degré

La session 2014 n'a pas modifié le fonctionnement des concours du second degré. Les arrêtés de nomination concernant le président et son jury, la fixation du calendrier d'inscription comme celui des épreuves, l'expédition d'un « guide » juridique aux présidents, la communication des tableaux de

service pour organiser le fonctionnement et celle des résultats après délibération, les réunions d'information supposent un va-et-vient constant entre la DGRH, les gestionnaires des concours et les présidents. L'article 4 du décret du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours d'aptitude au professorat du second degré précise les rôles de chacun, sans modification des versions antérieures.

La mise en œuvre de la professionnalisation a donc bénéficié d'un fonctionnement national bien installé, comme de l'organisation interne des concours, d'une efficacité souvent exemplaire. Les observations de l'échantillon de concours sur la session 2015 ont confirmé à la mission que les oraux professionnalisés, encore relativement nouveaux, font l'objet d'une vigilance particulière de la part des directoires, des responsables des épreuves et des présidents. Indéniables lieux de professionnalisation des jurys, les concours peuvent par le rappel de l'expérience des présidents et de leur directoire, par l'équilibre des commissions, par les travaux communs sur la notation ou les modalités d'interrogation, contribuer à l'élaboration d'un vivier de personnels capables de pratiquer et de penser le recrutement.

Quelque forme que les concours aient choisi de donner à la professionnalisation, les cinq concours observés se rejoignent dans la mise en œuvre de réunions avec les commissions, dans la mise au point de documents favorisant l'interrogation et/ou la notation, dans la surveillance des notes et l'harmonisation. Les entretiens avec les présidents, les directoires et les interrogateurs des commissions observées ont prouvé que les concours sont, chacun sans doute à leur manière et à leur rythme, tous soucieux de tirer les leçons des deux sessions rénovées, de repérer les fonctionnements et dysfonctionnements des épreuves, et quelquefois de proposer des aménagements qui ne modifient pas la définition des épreuves (ainsi des temps de préparation, ou du recours au numérique). L'ensemble témoigne en faveur d'une professionnalisation évolutive, compte tenu d'une expérience qui peut conforter ou désavouer ce qui a été élaboré pour la session 2014.

L'expérience et la qualité des présidents de jury est donc décisive en matière de professionnalisation. De ce point de vue, la rénovation des concours pourrait être l'occasion d'une harmonisation des traditions disciplinaires en matière de pilotage. Dans les concours relevant de disciplines académiques, l'alternance est le plus souvent de mise entre un inspecteur général et un universitaire de la discipline. Ce n'est cependant pas le cas partout, alors que la prise en compte d'aptitudes professionnelles suppose que soient portées à égalité les préoccupations scientifiques et pédagogiques. Pour des concours moins connus de la sphère de la recherche (CAPLP, CAPET) les inspecteurs sont le plus souvent seuls à assumer les présidences, mais des exceptions demeurent, et révèlent encore une disparité de situations.

Les bilans établis par les présidents et leurs directoires s'intéressent au calibrage des épreuves, à leur efficacité en termes de sélection et au suivi des interrogations, les acteurs expérimentés sachant qu'une maquette ne vaut que par sa mise en œuvre. À titre d'exemple, le président du CAPLP lettres-anglais a découvert, dans l'analyse de productions d'élèves par les candidats, combien leurs premières réactions ou attitudes manifestaient, plus que les concepteurs de l'épreuve ne l'auraient imaginé, une représentation de l'enseignement, entre par exemple un candidat soucieux d'abord de relever des « fautes » dans l'expression des élèves et un candidat sensible d'abord à ce que l'élève vise à dire. Sans doute de semblables bénéfiques, qui n'ont pas forcément été prévus par les concepteurs de l'épreuve, dépendent-ils de la jeunesse des sujets : l'expérience des acteurs les conduit aussi à s'interroger sur la formalisation que ne pourra manquer de produire une préparation aux épreuves plus normée et forcément plus normative.

Le pilotage tend aussi, et parfois surtout, à évaluer les pratiques comme les réactions des jurys. De ce point de vue, tous les concours ne sont pas égaux dans la mise en œuvre de la professionnalisation : l'histoire de la discipline, son ancrage institutionnel ou non, ses représentations symboliques dans le corps social tout entier, le nombre de postes ouverts font que les concours de recrutement sont plus ou moins exposés, et que le pilotage requiert pour le bon fonctionnement des concours certaine diplomatie. Il ne peut être que la session 2014 fut parfois un galop d'essai qui a permis d'évaluer le degré d'acceptabilité d'une nouveauté, prise, comme la plupart des enjeux éducatifs, au piège de positionnements polémiques entre les tenants des savoirs savants et les partisans de la pédagogie, trop souvent conçus comme antithétiques quand la professionnalisation des concours vise leur articulation. Certains présidents ont pu témoigner de l'heureuse surprise de découvrir que la rénovation avait été mieux perçue et acceptée qu'ils ne l'imaginaient d'abord. D'autres ont pu insister, non sans raisons, sur l'écart demeurant entre la conception des épreuves et des pratiques d'interrogation qui les infléchissent, voire les dénaturent malgré les directives données. Y remédier suppose une vigilance particulière sur la composition des commissions d'interrogation, et d'une session l'autre le cas échéant des renouvellements du jury. D'autres présidents ont exprimé leur déception de constater que la rénovation ne puisse encore pleinement jouer son rôle, dans un contexte de difficultés de recrutement où la sélection d'aptitudes professionnelles est neutralisée par la fragilité générale du vivier de candidats.

Enfin, les rencontres avec les acteurs de la session 2014 ont montré que les pilotes des concours, et souvent nombre d'interrogeurs, se déclarent préoccupés des conséquences de leurs sujets et de leurs pratiques en termes de préparation. Les inquiétudes formulées portent essentiellement sur les malentendus quant aux attentes des jurys, la trop grande formalisation des exposés des candidats, l'élaboration d'une doxa didactique qu'il convient le plus souvent de traverser pour déceler les qualités propres des candidats. L'interrogation porte aussi sur la possibilité que la rénovation soit véritablement prise en compte dans les formations. Dans ce cas, un trop grand décalage entre ce que les concours proposent et les traditions différentes des lieux de préparation conduirait à déséquilibrer un recrutement encore fragile.

Il conviendrait donc que la professionnalisation des concours se traduise en renforcement des échanges entre le recrutement et les lieux de formation, de sorte que la communauté éducative dans son ensemble puisse poursuivre une réflexion commune sur les compétences à construire chez de futurs enseignants.

3.4. Les liens entre concours de recrutement et formation

3.4.1. Des parcours de formation inégalement identifiables

Depuis 2005, les relations entre l'employeur chargé du recrutement et le formateur s'étaient progressivement distendues. La volonté ministérielle d'adosser le concours au cadre national des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » ouvert à la rentrée 2013 ne peut que se traduire par un rapprochement entre les ESPE et les jurys académiques ou nationaux.

Dans le premier degré, malgré le manque de fiabilité des données statistiques, il semble que les candidats inscrits au CRPE soient majoritairement issus du cursus de formation dédiés, à l'IUFM jusqu'en 2013, dans les masters MEEF depuis.

Pour le second degré, la lisibilité est encore moins bonne. Interrogés en début de mission, les services de la DGRH ont indiqué ne pas être en mesure, pour la session 2014, de distinguer précisément les parcours de formation des candidats et des lauréats des concours. Les données chiffrées qui ont été transmises concernent le niveau universitaire des candidats et lauréats, non leurs établissements d'origine.

Les seules études possibles ont d'abord concerné l'année de master des candidats au moment de leur inscription aux concours. À partir de ces tableaux transmis par la DGRH pour trois des cinq concours de l'échantillon, l'analyse statistique (voir annexe 6) montre une assez forte réussite des candidats inscrits en M1 au regard de ceux inscrits en M2 et surtout des titulaires d'un master – mais qui sont souvent, pour les disciplines techniques ou professionnelles, éloignés des études universitaires et en voie de reconversion professionnelle. À l'inverse, le CAPES d'histoire-géographie connaît proportionnellement sur des viviers de taille cependant différentes plus de lauréats inscrits en M2 (21 % des 315 inscrits) qu'en M1 (17 % des 770 inscrits), et une forte proportion de candidats titulaires d'un master (1 850 dont 17 % de reçus).

Les documents dont a pu disposer la mission durant son travail résultaient de travaux menés dans les académies. On trouvera en annexe 7, à titre d'exemple, l'étude dans l'académie de Lille concernant *l'origine des lauréats aux concours 2014 de professorat des écoles, des lycées et collèges*. Cette étude a pour objectif de distinguer parmi les lauréats ceux qui dans le cadre de leur cursus universitaire ont été inscrits dans une formation universitaire préparant explicitement aux métiers du professorat et de l'éducation. Dans cette académie, pour 452 lauréats des concours externes du second degré de la session renouvelée (CAPEPS, CAPES, CAPET, CAPLP) 74,1 % étaient inscrits, toutes disciplines confondues, en master 1, master 2 ou en tant qu'auditeur libre à l'ESPE, contre 12,1 % inscrits à d'autres diplômes, 1,8 % inscrits en préparation à l'agrégation (et 2,7 % de lauréats non identifiés). Ces chiffres croisent d'autres données ponctuelles en provenance des établissements de formation ou des services académiques, pour montrer un taux de réussite encourageant des filières MEEF. Le rapprochement avec ceux fournis par la « note d'info » de la DEEP (A5-06 août 2015) constatant que : « *dans les masters Métiers de l'enseignement, éducation et formation (MEEF) créés à la rentrée 2013, il y a quasiment autant d'inscrits dans les masters MEEF préparant à l'enseignement dans le premier degré et dans ceux préparant au second degré (respectivement 47 % et 46 %)* » constitue un signe de même nature, puisqu'un tel équilibre est de nature à favoriser une culture commune des métiers du professorat.

Une étude statistique plus complète des parcours des lauréats tendrait vers l'analyse des dispositifs de formation, laquelle excède les responsabilités de la mission. Pour l'heure, le travail conduit sur la professionnalisation invite à la prudence devant des corrélations systématiques : un taux de réussite élevé des masters MEEF serait un indicateur de leurs qualités (éventuellement comparées) davantage qu'un gage de la professionnalisation des concours

Le véritable indicateur d'une professionnalisation efficace des épreuves et de leur préparation se trouve plutôt dans la conduite de l'année de stage. À cet égard, une donnée apparaît révélatrice : au 5 novembre 2014 (date de l'entretien avec les services de la DGRH) sur l'ensemble des stagiaires connaissant des difficultés au point que leur situation remonte vers l'administration centrale, aucun ne relevait d'une formation MEEF.

3.4.2. Des rapprochements à renforcer entre recrutement et formation

Le rapprochement formateur-recruteur est d'abord matériel dans le premier degré : l'oral du CRPE se déroule le plus souvent dans les locaux des ESPE. Par ailleurs, les cadres pédagogiques que sont les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont à nouveau plus régulièrement associés à la conception de la formation initiale et sont systématiquement requis par le CRPE. Enfin les formateurs des ESPE sont informés des attentes des jurys. Cette information prend des formes diverses : la lecture des rapports des jurys, mais aussi dans bon nombre d'académies l'organisation de réunions d'échanges. De nombreux formateurs assistent à des oraux et, dans quelques académies, ils sont même invités à participer aux épreuves à condition qu'il n'y ait pas conflit d'intérêt. Une académie informe la mission de la présence de formateurs de l'ESPE d'une autre académie. Enfin, les directeurs des ESPE sont invités à donner un avis au jury académique sur les étudiants stagiaires en fin de M2.

Ce rapprochement a-t-il une influence sur la formation proprement dite ?

Les sources dont a pu disposer la mission d'inspection générale ne permettent pas de l'affirmer avec certitude. Cependant les entretiens conduits avec les stagiaires et les observations des épreuves orales montrent qu'une préparation bien adaptée au besoin du concours a été offerte, dans les trois académies de l'échantillon retenu et plus largement, à la lecture des rapports des autres jurys.

L'accueil des concours du second degré dans les locaux des ESPE est très minoritaire. Certes, leur réquisition pour le CRPE explique en partie ce fait ; mais rien n'interdirait d'imaginer à l'avenir des dispositions différentes, où des établissements s'ouvriraient au premier degré tandis que des ESPE hébergeraient des concours nationaux, sous peine peut-être que les ESPE demeurent symboliquement associées à un seul degré. Ce fait révélateur conduit à la vigilance pour que la dimension professionnelle ne soit pas décrochée de la formation dans son ensemble, et que l'ESPE soit pleinement intégrée au tissu universitaire, et que réciproquement elle ne constitue pas le seul interlocuteur des concours en matière de professionnalisation.

Les données concernant les jurys (voir 3.2) laissent soupçonner une inégale mais assez faible proportion d'interrogeurs exerçant en ESPE. La part de l'enseignement supérieur en général est, elle, très variable selon les concours. Quand elle est d'importance, ce qui est le cas dans nombre de CAPES, les concours sont un lieu de rencontre et de confrontation des cultures du secondaire et du supérieur. Nombre de témoignages recueillis durant les observations confirment que les préparateurs ayant siégé dans des jurys tirent de l'expérience du recrutement une vision renouvelée de leur propre enseignement. D'après les témoignages recueillis lors des entretiens, cette inflexion concerne moins souvent la nature des épreuves que la représentation des attentes, et surtout, comme toujours en pédagogie, la confrontation à ce que les candidats renvoient de ce qui fut leur préparation. Par-delà cette expérience irremplaçable, mais forcément minoritaire, les visites des concours sur la session 2015 montrent que les préparateurs assistent aux épreuves orales. La lecture des rapports de jury par l'ensemble des intervenants dans la formation est, dans le second degré, une tradition bien établie, mais l'étude a montré certaines de leurs limites (voir 3.2.2). Le suivi de la rénovation des concours invite dès lors à un dialogue constant entre les jurys, les ESPE et les universités qui devrait cependant dépasser cette seule lecture. Les entretiens avec des présidents de jury montrent combien l'évolution des épreuves professionnalisées est à leurs yeux dépendante d'une préparation où ils craignent, quelquefois à juste titre, la part de malentendu entre la nature de l'épreuve et la lecture qui en est faite (voir 1.1.7). Aussi la professionnalisation, conçue non pas tant comme une multiplication de connaissances de pédagogie générale, mais comme une progressive

inflexion des savoirs savants vers les problématiques de leur transmission, réclame une collaboration de l'ensemble des acteurs et la constitution d'une culture commune entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Elle prend ainsi place dans le projet plus vaste de Refondation de l'École dont elle est partie prenante : sur ce point, les observations confirment que la marge de progression demeure dans bien des cas considérable (voir préconisation 1).

Conclusion générale

Au terme de cette enquête, la mission se doit de souligner d'abord deux éléments essentiels. L'évaluation de compétences professionnelles en l'absence de savoirs scientifiques n'a pas de sens. Par ce fait, dans tous les concours à faibles taux de pression, l'impact de la professionnalisation, même mise en œuvre par des épreuves nouvelles, se trouve être nécessairement faible.

Toutes les observations convergent pour relever la jeunesse des dispositifs, si bien que les concours rénovés ne sont pas encore stabilisés. À l'issue d'une première session les jurys cherchent encore les adaptations leur permettant de recruter au mieux des enseignants susceptibles de bien prendre en charge les élèves qui leur seront confiés. Tous les concours ont, pour la session 2014, au moins explicité dans leurs pratiques la part des compétences professionnelles qu'ils prenaient en compte auparavant dans leurs évaluations. Pour la session rénovée, nombre d'entre eux ont construit des épreuves ou des parties d'épreuves nouvelles, et modifié leurs pratiques d'évaluation. Certains font figurer, dans des grilles précises, la part des compétences professionnelles retenue pour être évaluée. Ces grilles ont pour atout de fournir des éléments d'appréciation communs à tous les membres des jurys ; aux yeux de la mission, le meilleur usage est celui qui stabilise l'évaluation sans l'enfermer.

L'observation des oraux de la deuxième session montre que dans le respect de la latitude autorisée par les maquettes de concours, des évolutions et appropriations sont en cours, portant aussi bien sur les sujets que sur les grilles d'évaluation ou les modalités d'interrogation. Les présidents des jurys ont réuni leurs équipes pour faire un bilan des deux premières sessions des concours rénovés, ils envisagent des adaptations que les préconisations proposées par la mission peuvent éclairer. Par ailleurs, les ESPE, après une année d'adaptation souvent brutale, ont reconstruit des liens avec la plupart des jurys de concours. Il reste cependant des questions que la seule implication des jurys ne suffira pas à résoudre.

Pour le CRPE

La mission a constaté des variations dans l'appréciation de compétences professionnelles en devenir par un concours situé au cours d'une formation intégrative. Si les exigences du premier oral intègrent cette double contrainte – une préparation fondée sur une alternance théorie / pratique et une soutenance portant sur un sujet choisi par le candidat – les conséquences de cet oral sur la polyvalence du professeur des écoles posent question. Cette épreuve évalue bien des compétences didactiques et pédagogiques, mais sur un segment très limité du métier : des disciplines d'enseignement hors français et mathématiques ; et les dossiers portent majoritairement sur des sujets relatifs au cycle 3.

Ainsi la mission s'interroge-t-elle quant à la pertinence de l'équilibre de la maquette eu égard à une polyvalence en cours de construction.

Dans les concours du second degré

Pour l'heure, la recherche d'amélioration, telle qu'elle est envisagée par les différents concours, porte sur deux directions essentielles :

a) La représentation des compétences professionnelles attendues demande à être précisée par une réflexion commune de la DGRH et des présidents de jury. En l'état elle oscille entre une capacité de recul devant les savoirs et des capacités de construction pédagogique ainsi qu'entre une « professionnalisation » des savoirs et une « professionnalité » des conduites.

b) La répartition des dimensions professionnelles dans les deux épreuves orales demeure indécise : la bipartition entre « mise en situation professionnelle » et « analyse de situation professionnelle » prend des formes et même des noms divers selon les concours, ce qui paraît à la mission le signe d'une incertitude sur le sens et la complémentarité des épreuves qu'il conviendrait de lever.

Cette diversité entre les concours, qui ne peut donner lieu à une harmonisation systématique, traduit encore une forme d'incertitude sur la sélection qu'il convient d'effectuer entre les nombreuses compétences professionnelles attendues des professeurs, compte tenu de ce qu'il est pertinent d'évaluer lors d'un concours, et au stade du parcours de formation auquel ce concours se déroule. Une inquiétude, partagée par nombre de présidents de jury et de directoires, concerne l'équilibre à trouver entre le volontarisme (consolider des épreuves favorisant le déclenchement de formations professionnelles) et le réalisme (revoir des épreuves insuffisamment préparées dans les formations, ou réclamant un investissement prématuré dans les stages aux dépens des autres dimensions de la préparation).

Dans tous les concours

La session 2014 rénovée a permis de relancer une professionnalisation dans des modalités qui ont tenté de respecter les sensibilités de tous les acteurs. Les disparités constatées entre les concours ne sont pas le reflet d'un immobilisme de certains, mais d'un processus qui connaît des temporalités nécessairement différentes.

Les maquettes des concours ont validé une sélection d'aptitudes professionnelles évaluables en situation de concours parmi celles qu'explique le référentiel de compétences. À ce titre, des compétences transversales sont inégalement traitées : « faire partager les valeurs de la République » fait l'objet d'une attention constante dans les épreuves et le questionnement des jurys. En revanche, certaines composantes indispensables sont négligées : « intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves » ; « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ». De même pour le préambule du référentiel : « la maîtrise des savoirs enseignés » est incontestablement évaluée, mais « une solide culture générale » ne fait pas l'objet d'une préoccupation systématique.

Le degré d'exigence suppose des ajustements : certains concours s'inquiètent à juste titre d'avoir placé la barre au-delà de ce qu'il est permis d'attendre de candidats en cours de formation : des attendus de compétences pédagogiques accomplies, une connaissance de l'institution que l'on serait plus en droit d'attendre d'un personnel d'encadrement que d'un étudiant.

La session rénovée s'est inscrite dans l'héritage d'un pilotage des concours et d'une composition des jurys. Des évolutions sont parfois prévues ; elles sont partout souhaitables.

Préconisations

1. Assurer un dialogue continu entre les concours et les formations

Assurer une régulation des attentes des épreuves, notamment professionnalisées, au regard des possibilités de préparation : le dialogue entre les jurys des concours, les ESPE et les universités gagnera à s'appuyer sur des rapports plus explicites. La DGRH pourrait prendre l'initiative de réunions tripartites.

Mettre à la disposition de tous, sur un site internet géré au niveau national, une base de dossiers et de sujets du second oral du CRPE afin que les candidats et les formateurs puissent préparer et se préparer au mieux.

2. Mener une réflexion collective sur l'évaluation des compétences transversales

Conduire dans chacun des concours une réflexion concernant l'évaluation de la culture générale des candidats, de manière à en faire une préoccupation pouvant guider la conception des sujets.

Proposer aux présidents de jury l'invention d'un questionnement, adapté aux spécificités de chaque concours, invitant les candidats de manière systématique à réfléchir aux apports de leur discipline et de leurs activités aux acquisitions linguistiques des élèves.

Renforcer l'évaluation d'une culture numérique :

- en généralisant progressivement à l'ensemble des concours les dispositions prises par ceux qui offrent des outils numériques de présentation des épreuves orales, tout en s'assurant que les conventions d'installations garantissent les coûts – notamment de maintenance – des matériels ;
- en tirant mieux parti des outils numériques en présence durant les épreuves orales ;
- en veillant à prendre en considération dans les épreuves non seulement des compétences d'usager du numérique, mais de sensibilisation réfléchie à la culture numérique comme à ses problématiques.

3. Faire évoluer la composition des jurys

Pour le CRPE :

Assurer un recrutement plus équilibré des jurys tenant compte des compétences scientifiques, didactiques et pédagogiques qu'exigent la correction des épreuves écrites et les interrogations orales. La présence d'un spécialiste de la discipline (qui peut être un professeur du second degré) et d'un spécialiste de l'école primaire a été expérimentée : il convient aujourd'hui de la généraliser.

Pour le second degré :

- garantir que tous les jurés puissent contribuer à l'évaluation des dimensions scientifiques comme didactiques ;
- renforcer la présence de professeurs certifiés aux oraux des CAPES et CAPET et assurer dans tous les concours une présence suffisante des corps d'inspection.

4. Mener dans les jurys une réflexion sur la nature des documents et des questions à proposer

Introduire des travaux d'élèves (écrits ou oraux, et de nature relevant des spécificités disciplinaires) parmi les documents soumis aux candidats selon des modalités adaptées aux spécificités des différents concours.

Veiller à faire exister dans les épreuves professionnelles l'ensemble des niveaux d'enseignement auxquels les futurs professeurs pourront avoir à se consacrer :

- pour le CRPE, favoriser des sujets de mise en situation professionnelle portant sur l'école maternelle ou du cycle 2 ;
- pour les CAPES, renforcer la référence au niveau collège.

Mieux définir dans les sujets les attendus des constructions didactiques demandées aux candidats (première partie du second oral du CRPE ; épreuves dites « sur dossier » de nombreux concours du second degré).

Éviter d'introduire dans les sujets des questionnements trop fermés qui ne favorisent pas l'autonomie et la marge de réflexion du candidat.

Proposer des écrits universitaires, voire des sources journalistiques, plutôt que des textes officiels dans les épreuves qui apprécient la connaissance du monde éducatif et de ses valeurs. Le questionnement proposé au candidat ne devrait plus permettre le recours à une morale purement déclarative qui ne garantit pas la mise en œuvre d'un enseignement éthique et responsable.

5. Construire des directoires pour le pilotage du CRPE

Conduire tous les présidents de jury à s'appuyer sur des vice-présidents qui représentent la richesse du sens de la professionnalité : des IA-IPR ou des enseignants-chercheurs au titre de leurs compétences scientifiques et didactiques, et des IEN au titre de leurs compétences pédagogiques et de leur connaissance du fonctionnement de l'école primaire et de la polyvalence des enseignants de ce segment de la scolarité.

6. Assurer un suivi plus efficace des concours

Mettre à disposition des indicateurs quantitatifs de résultats et un suivi de cohorte des lauréats de concours en M2 et dans leur titularisation.

Publier l'ensemble des rapports des jurys académiques du CRPE afin de leur donner la visibilité qu'ils méritent.

7. Faire évoluer les maquettes pour mieux fixer les exigences d'une professionnalisation en cours d'acquisition

Préciser les libellés « mise en situation professionnelle » et « analyse de situation professionnelle ».

Inviter les jurys à revoir la complémentarité des deux épreuves orales, tout en précisant les contours ce que peut être une « situation professionnelle » en l'absence d'élèves.

Pour le CRPE : trouver une place à l'évaluation à l'oral des compétences professionnelles pour enseigner le français et les mathématiques.

8. Proposer dans les universités des parcours préparant mieux à l'exercice des polyvalence et bivalence qui concernent la moitié des recrutements d'enseignants.



Olivier BARBARANT



Philippe CLAUS

Annexes

Annexe 1 :	Méthodologie de l'enquête	59
Annexe 2 :	Tableaux d'analyse des compétences professionnelles arrêtés par le référentiel selon leur degré d'appréhension en situation de concours	64
Annexe 3 :	Tableaux récapitulatifs par épreuves des cinq concours du second degré analysés dans l'échantillon	67
Annexe 4 :	Tableau des dénominations des épreuves orales des concours du second degré	72
Annexe 5 :	Exemples de sujets et de grilles d'évaluation en usage dans les concours des premier et second degrés	75
Annexe 6 :	Tableau des réussites comparées des candidats à la session 2014 renouvelée de trois concours du second degré selon le niveau d'inscription (M1, M2) ...	84
Annexe 7 :	Tableaux extraits de l'étude <i>origine des lauréats aux concours du professorat des écoles, des collèges et des lycées</i> réalisé par le service qualité académie de Lille / ESPE	85

Méthodologie de l'enquête

1) Entretiens en administration centrale :

- avec le chef de service, directeur adjoint de la DGRH responsable du recrutement, accompagné de deux sous-directeurs et du chef du bureau du recrutement ;
- avec les deux inspecteurs généraux, présidents des commissions d'élaboration des sujets d'écrit du CRPE ;
- avec le secrétaire général du SIEC accompagné de la responsable de la gestion des concours et du chef de bureau.

2) Documentation analysée :

- l'ensemble des rapports des jurys de la session 2014, avec le cas échéant les exemples de sujets et de questions y figurant ;
- les documents remis lors de nos entretiens (DRGH, SIEC) ;
- un panel de sujets d'écrits et d'oraux et de dossiers fournis par les candidats pour le CRPE.

3) Échantillon retenu pour une première phase de travail :

- **pour le CRPE** : les jurys des académies de Nancy-Metz, Rennes et Versailles ;
- **pour les concours du second degré** : 5 concours retenus pour leur diversité de nature et de situation de recrutement : 2 CAPES (histoire-géographie, mathématiques) ; 2 CAPLP (anglais-lettres, économie et gestion option commerce-vente) ; 1 CAPET (SII).

4) Enquêtes en académie pour le CRPE :

- Première phase (novembre décembre 2014)

Des entretiens de deux membres de la mission avec les présidents de chacun des concours, les responsables de la mise en œuvre de chaque épreuve et un panel membre du jury, portant sur :

- leur définition de la professionnalisation ;
- la confrontation du regard porté par la mission sur la part de professionnalisation telle qu'apparaissant dans les rapports et les épreuves, et la vision du président de jury ;
- le pilotage des nouvelles épreuves ou nouvelles modalités d'interrogation (composition des jurys et des commissions, réunions préparatoires, documents internes d'aide à l'harmonisation...);
- l'évaluation par les présidents du poids de la professionnalisation dans la réussite des candidats ;
- les questions posées par cette évaluation dans les commissions de correction ou d'interrogation ;

Académie de Nancy-Metz :

Analyse du rapport du jury et d'un panel de dossiers (premier oral) et de sujets (deuxième oral).

Entretiens avec :

- le recteur de l'académie ;
- le président du jury DASEN de Meurthe et Moselle ;
- les responsables et des membres des jurys d'interrogations orales (deux IEN et quatre formateurs du premier degré) ;
- la cheffe du service des examens et concours accompagnée de deux gestionnaires ;
- deux enseignantes stagiaires M2 ayant suivi M1 MEEF ;
- la tutrice des deux stagiaires, le directeur du site de l'ESPE 54, un professeur à l'ESPE et la directrice de l'école où exercent les stagiaires.

Académie de Versailles :

Analyse du rapport du jury et d'un panel de dossiers (premier oral) et de sujets (deuxième oral).

Entretiens avec :

- le recteur de l'académie ;
- le président du jury DASEN des Yvelines ;
- les responsables des corrections des épreuves écrites (deux IEN) ;
- les responsables des corrections des épreuves écrites (deux IEN) ;
- les responsables des jurys d'interrogations orales (quatre IEN et deux IA-IPR) ;
- un panel de membres du jury (deux IEN et quatre formateurs du premier degré) ;
- deux enseignants stagiaires ;
- une tutrice et deux directeurs d'école où exercent les stagiaires.

Académie de Rennes :

Analyse du rapport du jury et d'un panel de dossiers (premier oral) et de sujets (deuxième oral).

Entretiens avec :

- le recteur de l'académie ;
- la présidente du jury DASEN des Côtes-d'Armor, accompagné du chef du service des examens et concours et de deux gestionnaires ;
- les responsables de la correction des épreuves écrites (deux IA-IPR) ;

- les responsables des interrogations orales (deux IA-IPR, un IEN et un conseiller pédagogique) ;
 - un panel de membre du jury (quatre IEN, un conseiller pédagogique et quatre professeurs qui exercent en collège) ;
 - une enseignante stagiaire M2 ayant suivi M1 MEEF ;
 - la directrice de l'école où exerce la stagiaire.
- Observation des épreuves orales de la session 2015 (mai-juin 2015)

Dans les trois académies de l'échantillon, deux membres de la mission ont observé des épreuves orales (premier et second oral), ont assisté à la délibération des commissions concernées par l'observation et se sont entretenus avec les membres du jury impliqués et avec des responsables du concours et/ou des épreuves présents le jour de la visite de la mission.

Dans l'académie de Nancy-Metz :

- premier oral : observation de quatre candidats interrogés par deux commissions dans deux domaines d'enseignement, l'histoire et les sciences ;
- deuxième oral : observation de trois candidats interrogés par deux commissions sur deux sujets différents.

Dans l'académie de Versailles :

- premier oral : observation de quatre candidats interrogés par quatre commissions dans quatre domaines d'enseignement, l'histoire, les sciences, l'instruction morale et civique et l'éducation musicale ;
- deuxième oral : observation de cinq candidats interrogés par une commission sur deux sujets différents.

Dans l'académie de Rennes :

- premier oral : observation de six candidats interrogés par trois commissions dans trois domaines d'enseignement, l'histoire, les sciences et l'éducation musicale ;
- deuxième oral : observation de cinq candidats interrogés par trois commissions sur deux sujets différents.

- Enquête nationale (juin 2015)

Les enquêtes de terrain ont été complétées par une enquête rapide dans toutes les académies portant sur le nombre et la composition des commissions ainsi que sur la mise à disposition d'outil numériques.

5) Pour les concours du second degré

- Enquête sur l'échantillon retenu (novembre-décembre 2014) :

a) Une lecture de chacun des rapports des concours concernés, et une étude comparative portant sur :

- la place dévolue à la rénovation dans les rapports ;
- la distribution des épreuves professionnalisées dans l'architecture des concours ;
- la nature de ces épreuves ;
- la composition des jurys.

Le cas échéant, il fut procédé à une lecture comparative de rapports précédant celui de la session 2014.

b) Des entretiens de deux membres au moins de la mission avec les présidents de chacun des concours retenus dans l'échantillon, portant sur :

- leur définition de la professionnalisation ;
- la confrontation du regard porté par la mission sur la part de professionnalisation telle qu'apparaissant dans les rapports et les épreuves, et la vision du président de jury ;
- le pilotage par les directoires des nouvelles épreuves ou nouvelles modalités d'interrogation (composition des jurys et des commissions, réunions préparatoires, documents internes d'aide à l'harmonisation...);
- l'évaluation par les présidents du poids de la professionnalisation dans la réussite des candidats ;
- les questions posées par cette évaluation dans les commissions de correction ou d'interrogation.

c) Pour deux concours, des entretiens avec des jurés reprenant le déroulé du questionnaire mené avec les présidents de jury :

CAPLP économie et gestion option commerce :

- la vice-présidente du concours (IEN ET-EG) ;
- un professeur CAPPLP, affecté en lycée professionnel ;
- un PRAG, affecté en lycée technologique.

Leur expérience de membre du jury est importante, l'un depuis 2000, l'autre depuis cinq ans d'affilée.

CAPES d'histoire-géographie :

- le vice-président du concours (valence histoire), professeur des universités ;
 - deux IA-IPR siégeant, membres du jury, siégeant à l'épreuve orale 1 (géographie) et à l'épreuve orale 2 (histoire) ;
 - un professeur agrégé en poste en lycée, membre du jury, siégeant à l'épreuve orale 2.
- Observation des épreuves orales de la session 2015 (juin-juillet 2015)

Pour chacun des concours de l'échantillon, deux membres de la mission ont observé au moins quatre épreuves orales (au moins deux de « mise en situation professionnelle » et deux d'« analyse de situation professionnelle »). Ils ont assisté à des délibérations des commissions concernées par l'observation et se sont entretenus avec les membres du jury impliqués et avec des responsables du concours et/ou des épreuves présents le jour de la visite de la mission.

Pour les concours bivalents, les deux membres de la mission se sont répartis de manière à suivre au moins deux épreuves de mise en situation professionnelle et d'analyse de situation professionnelle dans chacune des valences.

Tableaux d'analyse des compétences professionnelles arrêtées par le référentiel selon leur degré d'appréhension en situation de concours

Tableau 1 – Les 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

En rouge figurent les compétences ou les portions des compétences (ou « composantes », selon la terminologie en vigueur dans l'arrêté) identifiables et évaluables en situation de concours. Les données constituent une synthèse consécutive aux entretiens avec les jurys de l'échantillon test et à la lecture de l'ensemble des rapports des concours de la session 2014 rénovée

Acteurs du service public d'éducation	1. Faire partager les valeurs de la République	En avoir une certaine conscience et les connaissances qui vont avec paraît identifiable dans le cadre des épreuves orales ; la capacité à « faire partager » en est un autre hypothétiquement évaluable à ce niveau, certainement davantage en année de stage.
	2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	De la même manière, autant la conscience des principes fondamentaux et des cadres qui régissent l'action du professeur et sa responsabilité peut être identifiée et pour partie évaluée lors des épreuves d'admission, autant la réalité de la posture au quotidien du métier ne peut qu'être évaluée durant l'année de stage.
Pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves	3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	Les candidats se connaissent encore essentiellement comme élèves, mais ils peuvent savoir qu'ils ne sont plus comme ceux qu'ils auront à prendre en charge, et surtout que les élèves sont tous différents. Le concours, à l'admission, peut sans doute s'assurer de cette prise de conscience. Il doit pouvoir également évaluer la compréhension de ce qu'un processus d'apprentissage est une affaire complexe. Mais il n'est pas possible d'attendre que les candidats connaissent « les » processus d'apprentissage » au stade de formation qui est le leur.
	4. Prendre en compte la diversité des élèves	Mêmes observations que sur la compétence précédente.
	5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Tout au plus la notion de parcours peut-elle être connue et comprise par les candidats dans les enjeux qu'elle recèle.
	6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	Cette compétence résonne avec la 1 et la 2 et semble comme elles pouvoir être essentiellement évaluée dans le cadre de l'année de stage.
	7. Maîtriser la langue française à des fins de communication	Ecrite ou orale, la qualité de cette communication est incontestablement évaluable à l'admissibilité puis à l'admission. La question se pose des niveaux attendus et de leur harmonisation dans l'ensemble des concours.

	8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	Tous les professeurs en fonction n'en sont pas à cette compétence. Dans les concours de recrutement, hors les concours linguistiques évidemment, aucune épreuve aujourd'hui dans la plupart des sections, ne le prévoit explicitement.
	9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	S'agissant de « l'exercice » du métier, l'évaluation de cette intégration ne pourra intervenir qu'au moment du stage. En revanche, la manipulation d'outils numériques dont les candidats auront usage en classe comme dans l'ensemble de leur vie professionnelle peut être à l'occasion d'épreuves orales évaluée. Surtout, puisqu'il s'agit de « culture numérique », une compréhension large de cette notion pourrait permettre de s'assurer que les candidats ont conscience de la « numérisation du monde » et des nouvelles pratiques culturelles qui en découlent, pour en déduire une conscience des évolutions des objectifs éducatifs, des didactiques disciplinaires et des pédagogies.
Acteurs de la communauté éducative	10. Coopérer au sein d'une équipe	Au niveau du concours, le jury peut s'assurer que le candidat n'envisage pas sa discipline et la salle de classe comme son seul horizon professionnel. Pour le reste, cette compétence ne peut être évaluée que durant l'année de stage.
	11. Contribuer à l'action de la communauté éducative	Mêmes observations que sur la compétence précédente.
	12. Coopérer avec les parents d'élèves	Le concours peut au mieux s'assurer que le candidat a bien conscience que l'école n'est pas le seul cadre éducatif de l'enfant, qu'il y en a d'autres et que la coopération entre les uns et les autres ne peut que garantir l'efficacité de l'action.
	13. Coopérer avec les partenaires de l'école	Mêmes observations que sur la compétence précédente.
	14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Les concours peuvent s'attacher à ce que les candidats manifestent ou non qu'ils vont exercer un métier de formateur dans un monde qui ne cesse d'interroger les objectifs de la formation initiale au regard des transformations qui s'opèrent. Et du même coup, espérer qu'ils manifestent une plasticité intellectuelle et professionnelle susceptible de leur permettre d'accompagner ou de répondre au mouvement de la société.

Tableau 2 – Les compétences communes à tous les professeurs

Professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune	P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	La maîtrise des savoirs disciplinaires est évidemment évaluable dans des concours qui furent conçus d'abord pour cela. La didactique des savoirs disciplinaires l'est également, non sans interrogations, de la part des concours, sur le degré d'exigence à attendre.
	P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement	La maîtrise de la langue française est évaluable et évaluée à l'écrit comme à l'oral. La question porte sur le degré d'attente des jurys : simple maîtrise personnelle de la langue française, ou réflexion sur l'apport à la formation des élèves en langue française de l'enseignement de la discipline de recrutement ?
Praticiens experts des apprentissages	P 3. Construire , mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La construction de séquences ou de séances paraît évaluable, au point que nombre de concours en font une épreuve ou une part d'épreuve. La « mise en œuvre » et l'« animation », comme la « prise en compte de la diversité des élèves » demeurent cependant pour partie théoriques.
	P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	L'évaluation est improbable au moment du concours, dans un cadre inapproprié et avec des candidats porteurs d'une expérience du réel encore trop ténue. Elle relève donc de l'année de stage.
	P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	Au niveau du concours, on ne peut guère attendre qu'une perception de la complexité de la question de l'évaluation, et la connaissance de quelques réflexions, et peut-être de démarches, concernant l'évaluation.

Tableaux récapitulatifs par épreuves des cinq concours du second degré analysés dans l'échantillon

Les tableaux suivants permettent de comparer les différentes réponses faites par les maquettes de cinq concours du second degré à la commande de professionnalisation. Le descriptif des épreuves est fondé sur des citations des arrêtés ou de leur reprise et définition dans les notes de présentation des épreuves et les rapports des jurys Il permet de considérer à la fois la variété et certains traits communs de la considération des dimensions professionnelles, dont les mentions apparaissent en rouge.

Tableau 1

Épreuve/ concours	CAPES de mathématiques durée 5 h/coeff. 1	CAPES d'histoire- géographie durée 5 h/ coeff. 1	CAPLP anglais-lettres durée 5 h/ coeff. 2	CAPLP économie et gestion option commerce et vente durée 5 h/ coeff. 1	CAPET SII durée 4h/ coeff. 2
Écrit 1	« Le sujet est constitué de plusieurs problèmes. L'épreuve consiste en leur résolution ».	Composition : « traitement scientifique du sujet proposé »	A. « composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier »/B. « Thème »	« étude de situations d'organisations réelles » ; « résolution de problèmes basée sur des activités professionnelles de référence et l'exploitation des systèmes d'information ».	« analyse d'un système pluritechnique »

Le premier écrit est essentiellement « académique ».

Tableau 2

Épreuve/ concours	CAPES de mathématiques durée 5 h/ coeff. 1	CAPES d'histoire- géographie durée 5 h / coeff. 1	CAPLP anglais- lettres durée 5 h/ coeff. 2	CAPLP économie et gestion option commerce et vente durée 5 h coeff. 1	CAPET SII durée 4h/ coeff. 1
Écrit 2	« Le sujet est constitué de plusieurs problèmes. L'épreuve consiste en leur résolution et permet également au candidat de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. L'épreuve permet d'apprécier en outre	« commentaire de documents » : analyse scientifique (/10), extension didactique (/10). « Des objectifs de cours sont [...] proposés, lesquels débouchent sur la présentation de ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation	français : commentaire composé et réponse à une question de grammaire.	« exploitation d'un dossier documentaire [...] sous l'angle managérial, juridique et économique ». Synthèse, assortie de questions « à portée didactique, soit dans le domaine économique, soit dans le domaine	« exploitation pédagogique d'un dossier technique : « A partir d'un dossier technique fourni [...] vérifier que le candidat est capable d'élaborer tout ou partie de l'organisation d'une séquence pédagogique, dont le thème est

	d'apprécier, outre les qualités scientifiques du candidat, son aptitude à se placer dans une optique professionnelle ».	d'enseignement. ».		juridique ».	proposé par le jury, relative à l'enseignement » de la discipline dans ses différents niveaux d'intervention (collège, Sti2D, sciences de l'ingénieur). Il s'agit d'élaborer par 4 questions « les documents techniques et pédagogiques associés (documents professeurs, document fournis aux élèves, éléments d'évaluation ».
--	---	--------------------	--	--------------	--

Seul le CAPET SII a choisi de proposer un écrit conduisant à l'évaluation de compétences professionnelles, en l'affectant d'un coefficient 1. Le CAPES d'histoire-géographie a élaboré une épreuve en deux temps, avec une part scientifique et une part didactique, évaluées à égalité.

Tableau 3

Épreuve/ concours	CAPES de mathématiques Pr : 2h 30 Passage 1 h coeff. 2	CAPES d'histoire- géographie Pr : 4 h Passage 1 h coeff. 2	CAPLP anglais- lettres Pr : 2 h (valence anglais) ou 2 h 30 (valence lettres) Passage 1 h coeff. 4	CAPLP économie et gestion option commerce et vente Pr : 2 h Passage : 1h coeff. 2	CAPET SII TP : 4h Préparation suite au TP : 1 h coeff. 4
Oral 1 « Mise en situation professionnelle »	L'épreuve « prend appui sur les programmes [...] du collège, du lycée et des sections de techniciens supérieurs ». Elle « permet d'apprécier la capacité du candidat à maîtriser et organiser des notions sur un thème donné, et à les exposer de façon convaincante ».	« Le candidat présente un exposé de trente minutes. Celui-ci comprend un traitement scientifique du sujet proposé » qui débouche sur des propositions d'adaptation pédagogique ». « Ce volet pédagogique » permet « d'aller vers les fondements d'une situation professionnelle,	anglais : « étude en anglais d'un corpus de documents puis proposition de pistes d'exploitation didactique et pédagogique » (en français) français : « étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet	« présentation d'une séquence de formation portant sur les programmes du lycée professionnel », à partir d'un sujet établi par le jury.	10 points sont attribués à la partie liée au travail pratique, 10 points à la partie liée à la leçon ». « L'épreuve prend appui sur les investigations et les analyses effectuées par le candidat pendant les 4 h de TP ». « Les

		c'est-à-dire l'élaboration d'un projet, d'un savoir et d'une mise en œuvre par le document ou le croquis. Cette partie [...] ne peut être inférieure à un tiers du temps de l'exposé ».	d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou d'une séquence de CAP, puis [...] étude d'un point de langue [...] en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ».		candidats doivent concevoir la forme d'un canevas d'une séquence et la positionner dans une progression pédagogique annuelle [...]. Il est demandé de décrire sa structure et de préciser les prérequis et les objectifs [...] l'organisation de la classe, la liste des systèmes utilisés, la durée des séances, le nombre d'élèves, les modalités pédagogiques [...] les activités des élèves et les productions attendues ».
--	--	---	---	--	---

L'épreuve, dominée par le domaine d'une « leçon » sans élèves, prend des orientations très diverses, entre la seule référence aux programmes scolaires dans des épreuves fortement scientifiques jusqu'au détail des activités dans des propositions de séquences pédagogiques pouvant faire doublon avec le second oral.

Tableau 4

Épreuve/ concours	CAPES de mathématiques Préparation 2 h30 Passage 1 h coeff. 2	CAPES d'histoire- géographie Préparation 2h Passage 1 h coeff. 2	CAPLP anglais- lettres Préparation 2 h (anglais) Passage 1 h coeff. 4	CAPLP économie et gestion option commerce et vente Pr 1 h 30 Passage 1 h coeff. 2	CAPET SII Pass 1 h coeff. 2
Oral 2 Analyse de situation professionnelle	« L'épreuve prend appui sur un dossier fourni par le jury, comprenant des documents de natures diverses (scientifiques,	« Le candidat travaille ici à partir d'un dossier décrivant une situation professionnelle (identifié par le titre) et une	anglais : compréhension d'un document audio / vidéo et compte rendu analytique (en anglais) puis « analyse de	Épreuve sur dossier : « exploitation didactique d'une situation professionnelle réelle, observée ou vécue par le candidat, située dans les champs d'activité	« L'épreuve s'organise autour d'un entretien avec le jury à partir d'un dossier technique, scientifique et

	<p>didactiques, pédagogiques, extraits de manuels, travaux d'élèves) et portant sur un thème des programmes de mathématiques du collège, du lycée ou des sections de techniciens supérieurs. Les réponses du candidat aux questions posées dans le dossier permettent d'apprécier ses qualités pédagogiques et sa réflexion didactique. Elles concernent l'énoncé de l'exercice, les compétences que celui-ci mobilise, les démarches possibles, les méthodes de résolution ou les éléments d'évaluation. Le candidat doit également proposer des exercices ».</p> <p>« L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité [...] à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe,</p>	<p>entrée thématique guidant l'analyse de ce dossier (le sous-titre). Le dossier comprend 4 documents (un extrait de programme, un extrait de manuel, un texte de nature scientifique sur le thème proposé, une réflexion enfin sur les enjeux civiques de l'enseignement du thème ».</p> <p>« Cet exposé amène le candidat à adopter une position critique du point de vue scientifique, pédagogique et didactique, vis-à-vis des choix repérables dans l'exposé de la situation qui lui est soumise ».</p>	<p>productions d'élèves » (en français) : « il ne s'agit pas [...] de proposer une correction des prestations des élèves mais bien d'analyser leur acquis, leurs besoins ainsi que les savoirs, les savoir-faire et les compétences pragmatiques mises en œuvre », d'« engager une démarche réflexive mettant en avant des aptitudes telles que la capacité à analyser, à contextualiser, à diagnostiquer mais aussi à prendre en compte des compétences et des besoins individuels ».</p> <p>français « élaboration d'une séquence d'enseignement à partir de documents en lien avec un ou des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, articles de presse ou écrit d'élèves [...] ».</p> <p>Dans l'entretien, « le jury vérifie la capacité du candidat à se projeter dans</p>	<p>correspondant à l'option du concours. Elle prend appui sur un dossier documentaire [...] produit par le candidat ».</p> <p>Cette partie est notée sur 14 points. 6 points sont dévolus au traitement d'une question inspirée explicitement de l'épreuve « Agir en fonctionnaire ».</p>	<p>pédagogique réalisé par le candidat. Elle a pour but de vérifier que le candidat est capable de rechercher des supports de son enseignement dans le milieu économique et d'en extraire des exploitations pertinentes au collège et en lycée ».</p>
--	--	--	---	---	---

	<p>équipe éducative, établissements, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ».</p>		<p>son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier ».</p>		
--	--	--	---	--	--

Par le recours à l'analyse de dossiers, l'épreuve d'analyse de situation professionnelle relève clairement d'une culture partagée, héritant alors de l'« épreuve sur dossier » dont elle continue d'ailleurs de porter le nom dans bien des concours. Elle constitue souvent le centre de gravité de la professionnalisation des épreuves, et régulièrement le lieu d'inscription d'un questionnement portant sur la connaissance de l'institution et de ses valeurs.

Tableau des dénominations des épreuves orales des concours du second degré

		Epreuves orales	
CAPEPS	EPS	Épreuve de mise en situation professionnelle.	Projet d'intervention professionnelle en contexte simulé, basé sur la pratique physique
CAPES	arts plastiques	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve à partir d'un dossier : réalisation d'un projet de type artistique
CAPES	documentation	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPES	éducation musicale	Épreuve de mise en situation professionnelle	Conception d'un projet musical et mise en contexte professionnel
CAPES	histoire-géographie	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'analyse de situation professionnelle
CAPES	langues régionales	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPES	langue corse	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPES	langues vivantes	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPES	lettres	Épreuve de mise en situation professionnelle : explication de texte et question de grammaire	Analyse d'une situation professionnelle
CAPES	mathématiques	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve sur dossier
CAPES	philosophie	Épreuve de mise en situation professionnelle : élaboration d'une séance de cours	Analyse d'une situation professionnelle : analyse d'une séance de cours
CAPES	physique-chimie	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'analyse d'une situation professionnelle
CAPES	SES	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPES	SVT	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'analyse d'une situation professionnelle

CAPET	arts appliqués	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	biotechnologies	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	économie gestion	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	esthétique-cosmétique	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	hôtellerie-restauration	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	industries graphiques	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	sciences et techniques médicosociales	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPET	sciences industrielles de l'ingénieur	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	arts appliqués	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	biotechnologies	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	économie gestion	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	esthétique cosmétique	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	génie chimique, génie civil, génie électrique, génie industriel, génie mécanique	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	hôtellerie-restauration	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	industries graphiques	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier

CAPLP	langues vivantes - lettres	Épreuve de mise en situation professionnelle	Epreuve à partir d'un dossier
CAPLP	lettres - histoire - géographie	Épreuve de mise en situation professionnelle	Epreuve à partir d'un dossier
CAPLP	mathématiques - physique-chimie	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier
CAPLP	sciences et technique médicosociales	Épreuve de mise en situation professionnelle	Épreuve d'entretien à partir d'un dossier

Exemples de sujets et de grilles d'évaluation en usage dans les concours des premier et second degrés

Deux exemples de sujets du deuxième oral du CRPE

Premier exemple

- Première partie

En classe de CM1, lors d'un module de natation, vos élèves ont déjà travaillé plusieurs actions comme entrer dans l'eau, s'immerger et se déplacer.

Présentez une situation d'apprentissage visant à améliorer l'enchaînement de ces actions.

- Deuxième partie

Thème : faire entrer l'école maternelle dans l'ère du numérique

Questions :

- À partir des documents proposés, pouvez-vous expliciter les enjeux de l'entrée du numérique à l'école maternelle ?
- Quels sont les obstacles rencontrés dans les classes pour faire entrer le numérique à l'école maternelle ? Quels leviers proposeriez-vous ?
- En vous référant aux documents proposés et à vos propres connaissances, quels usages des outils numériques développeriez-vous dans une classe d'école maternelle ?

Dossier :

Document 1 : Loi n° 2013-593 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – JORF du 9 juillet 2013 page 11379 – annexe : la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République.

Document 2 : MEN, circulaire 014_068 du 20 mai 2014, Préparation de la rentrée scolaire 2014. BO n° 21 du 22 mai 2014 (extraits).

Document 3 : *L'enfant et les écrans*, Jean-François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, Serge Tisseron – Avis de l'académie des sciences remis le 17 janvier 2013 (extraits).

Document 4 : *L'école maternelle numérique*, extrait de l'article en ligne publié en janvier 2012 par Eve Leleu Galland, inspectrice de l'éducation nationale, conseillère du recteur de l'académie de Paris pour l'enseignement préélémentaire.

Deuxième exemple

- Première partie

Dans votre classe de grande section de maternelle, vous souhaitez développer des compétences de coopération à partir d'un jeu de balles.

Vous présenterez une séquence d'apprentissage qui permettra de faire évoluer les comportements des élèves vers la compétence visée.

- Deuxième partie

Compétence professionnelle : connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Dossier : la motivation des élèves

- document 1 : dossier « sciences humaines » n° 2305 « Pourquoi apprendre ? » page 39, octobre 2011 ;
- document 2 : « La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire » Thérèse Bouffard, chercheure principale, Université du Québec ;
- document 3 : entretien pour le « Le mensuel, le Café Pédagogique » avec Benoit Galland « (se) motiver à apprendre », Presses Universitaire de France, collection apprendre 2006 ;
- document 4 : extraits de sites : Maternelle 88, Maternailes.net.

Questions :

- Comment peut-on définir le concept de motivation ?
- Quel est le rôle de l'école dans la motivation à apprendre ?
- Quelles pratiques quotidiennes permettent de soutenir la motivation des élèves ?

Deux exemples de grilles d'évaluation du premier oral du CRPE

Académie de Rennes

Impression générale laissée par la prestation																				
Prestation remarquable				Prestation satisfaisante				Prestation décevante sur le fond ou sur la forme				Prestation insuffisante				Prestation très problématique				
Se détache de la lecture du dossier.																				
S'exprime avec aisance et dynamisme.																				
S'exprime avec clarté.																				
S'exprime de façon correcte, avec un niveau de langue de qualité.																				
Maîtrise un vocabulaire spécifique approprié.																				
Présente le dossier de façon organisée.																				
Gère bien le temps.																				
Adapte sa posture et son attitude.																				
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Impression générale laissée par l'entretien : l'entretien laisse percevoir ...																			
des compétences remarquables				des compétences solides				des compétences probables mais peu assurées				des compétences insuffisantes				des compétences très insuffisantes			
Les qualités d'argumentation :																			
Justifie les choix de la séquence pédagogique et des fondements scientifiques.																			
Argumente un choix d'activités pédagogiques en relation avec les compétences à construire.																			
Argumente un choix d'activités pédagogiques en relation avec le développement de l'enfant.																			
Fait preuve de qualités d'écoute permettant de répondre de façon adaptée aux questions posées.																			
Fait preuve de réactivité, de prise de recul.																			
Les qualités de cohérence et de pertinence																			
Assure une cohérence entre la présentation orale et le contenu du dossier remis.																			
Est capable de réfléchir en termes d'enjeux : scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels, sociaux.																			

Sait mettre son travail en perspective (le sujet a réellement été réfléchi et interrogé).				
Entre facilement dans l'échange et réagit de façon pertinente aux remarques, propositions, interrogations du jury.				
Compétences didactiques et épistémologiques :				
Maîtrise scientifique.				
Maîtrise des aspects pédagogiques et didactiques				
Maîtrise des connaissances sur les différentes théories du développement de l'enfant.				
40 à 33	32 à 25	24 à 16	15 à 8	7 à 0

académie de Versailles

PRÉSENTATION DU DOSSIER PAR LE CANDIDAT (20 mn) (/20)

Capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision (/4) :

- Qualité de l'exposé (structuration, logique, clarté, gestion du temps,...)
- Qualité de l'expression (expression orale, registre de langue, support de présentation dont le numérique)
- Qualité de l'argumentation

Aptitude à concevoir et organiser une séquence d'enseignement en prenant appui sur les fondements scientifiques en lien avec le sujet (/16) :

- Qualité du candidat à cerner le projet
- Capacité du candidat à synthétiser les questionnements et les connaissances scientifiques qui permettent de maîtriser le sujet
- Cohérence et pertinence du sujet en relation avec les programmes, le socle, dans l'intérêt de l'élève
- Respect des valeurs de la République, des principes éthiques, de la législation en vigueur (égalité, neutralité, fraternité, laïcité)

- Définition des objectifs et formulation des compétences attendues
- Pertinence de la démarche pédagogique
- Description d'une séquence d'enseignement (modalités organisationnelles et pédagogiques, prise en compte de la diversité des élèves)
- Connaissances didactiques, difficultés et obstacles prévisibles dans l'apprentissage
- Choix et adéquation avec des supports d'enseignement
- Évaluation des élèves

ENTRETIEN AVEC LE JURY (40 mn) (/40)

Qualité de la communication (/8) :

- Réactivité : capacité à écouter, à prendre en compte et à répondre aux propos du jury
- Qualité de l'expression (lexique spécifié et adapté, capacité à reformuler)
- Capacité à argumenter
- Capacité à communiquer avec le jury

Connaissance des élèves et des mécanismes d'apprentissage (/10) :

- Connaissance des grandes étapes du développement de l'enfant
- Prise en compte du rythme d'apprentissage de l'élève
- Prise en compte des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques)
- Prise en compte des capacités d'observation, de description, de tri d'informations, de repérage dans l'espace et le temps
- Prise en compte des capacités de mémorisation
- Prise en compte des capacités de représentation

Capacité à approfondir et à élargir les aspects scientifiques du dossier et de la présentation (/11) :

- Préciser, prendre d'autres exemples,
- Liens au sein de la discipline
- Références scientifiques à des personnes, écrits, écoles, mouvements, théories,...
- Lien avec d'autres disciplines,

- Prolongement sur d'autres niveaux d'enseignement
- Référence et compréhension de questions de société, de sujets d'actualité
- Faire intervenir un spécialiste (scientifique, artiste, ...)
- Faire intervenir un professionnel ou un témoin

Capacité à approfondir et à élargir les aspects pédagogiques et didactiques du dossier et de la présentation (/11) :

- Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace
- Organisation de la classe
- Échange entre élèves
- Diversité des supports, dont l'usage du numérique
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Réflexion sur le statut de l'erreur
- Aide à l'élève : remédiation, étayage
- Évaluer les élèves
- Relations avec les familles
- Production, chef d'œuvre
- Développement de projet
- Partenariat

Deux exemples de sujets d'épreuves orales du second degré faisant figurer des productions d'élèves

Exemple 1 : CAPLP lettres-anglais (sujet donné à la session 2015)

CAPLP

CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : lettres-langues vivantes

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Session 2015-08-26

Le sujet comporte quatre documents (A, B, C, D).

Première partie de l'épreuve : compréhension

Vous présenterez en anglais le document sonore A et vous en analyserez l'intérêt. Vous disposez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien avec le jury qui n'excèdera pas 15 minutes.

Document A : document vidéo accessible sur votre poste informatique

Titre : *Native Americans Work to Keep their Language Alive*

Source : www.youtube.com

Deuxième partie de l'épreuve: dossier

En appui du document B et à partir des documents C et D, qui sont d'authentiques productions d'élèves, vous analyserez :

- Les acquis et les besoins linguistiques des élèves ;
- La mobilisation des savoirs et savoir-faire dans la réalisation de la tâche demandée d'un point de vue pragmatique ;
- La prise en compte du monde anglo-saxon ;
- Les traces éventuelles d'implication personnelle des élèves.

Vous préciserez en quoi cette analyse pourrait mieux nourrir la réflexion de l'ensemble de l'équipe éducative.

Vous disposerez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien avec le jury qui n'excèdera pas 15 minutes.

Document B :

- consigne

You are applying for a position in a restaurant. The interview with the manager is recorded.

- Niveau visé : A2
- Travail individuel de production orale

Document C : production orale élève accessible sur votre poste informatique

Document D : production orale élève accessible sur votre poste informatique

Exemple 2 : CAPES de mathématiques

Page 35 du rapport u jury

Thème : approximation des solutions d'une équation

CAPES 2014

L'exercice

On considère la fonction g définie sur $[-6; +\infty[$ par $g(x) = 2x^3 - 9x^2 - 60x + 276$.
On donne son tableau de variations ci-dessous :

x	-6	-2	5	$+\infty$
g	-120	344	1	$+\infty$

1. Déterminer le nombre de solutions de l'équation $g(x) = 0$ sur $[-6; +\infty[$.
2. Donner un encadrement de cette (ou ces) solution(s) avec une amplitude de 0,01.

Les réponses de trois élèves à la question 1.

Élève 1

Puisque 0 est compris entre $g(-6) = -120$ et $\lim_{x \rightarrow +\infty} g(x) = +\infty$, alors l'équation $g(x) = 0$ possède une unique solution sur $[-6; +\infty[$.

Élève 2

Puisque g est continue et strictement croissante sur $[-6; -2]$, alors $g(x) = 0$ admet une solution sur $[-6; -2]$.
Puisque g est continue et strictement décroissante sur $[-2; 5]$, alors $g(x) = 0$ admet une solution sur $[-2; 5]$.
Puisque g est continue et strictement croissante sur $[5; +\infty[$, alors $g(x) = 0$ admet une solution sur $[5; +\infty[$.
Donc $g(x) = 0$ possède 3 solutions sur $[-6; +\infty[$.

Élève 3

Sur $[-6; -2]$: 0 n'appartient pas à $[-6; -2]$ donc $g(x) = 0$ n'a pas de solution sur $[-6; -2]$.
Sur $[-2; 5]$: g est strictement décroissante, continue et 0 est compris entre -2 et 5 donc $g(x) = 0$ admet une solution.
Sur $[5; +\infty[$: 0 n'est pas compris entre 5 et $+\infty$ donc $g(x) = 0$ n'a pas de solution.
Donc $g(x) = 0$ a une seule solution sur $[-6; +\infty[$.

Le travail à exposer devant le jury

- 1- Analysez chacune des productions d'élèves en mettant en évidence leurs réussites et en indiquant comment les aider à surmonter leurs éventuelles difficultés.
- 2- Exposez une correction de la question 2, comme vous le feriez devant une classe de première, en mettant en oeuvre un algorithme.
- 3- Présentez deux ou trois exercices conduisant à l'approximation des solutions d'une équation dont l'un au moins prend appui sur une situation à support concret. Vous prendrez soin de motiver vos choix.

Tableau des réussites comparées des candidats à la session 2014 renouvelée de trois concours du second degré selon le niveau d'inscription (M1, M2)

Ce tableau a été élaboré par la mission à partir des documents transmis par la DGRH, qui permettent d'identifier le niveau universitaire des candidats au moment de leur inscription au concours de recrutement, mais non pas la filière (MEEF ou non). Les chiffres n'ont de valeur qu'indicative.

Concours / Niveaux	CAPET SII	CAPES histoire-géographie	CAPLP commerce-vente
Inscrits en M1	Inscrits : 41 Reçus : 40 97,5 %	Inscrits : 770 Reçus : 132 17 %	Inscrits : 116 Reçus : 27 23 %
Inscrits en M 2	Inscrits : 23 Reçus : 10 43 ,4 %	Inscrits : 335 Reçus : 67 21 %	Inscrits : 81 Reçus : 8 9,87 %
Disposant d'un master	Inscrits : 159 Reçus : 22 13 %	Inscrits : 1 850 Reçus : 316 17 %	Inscrits : 536 Reçus : 28 5,2 %

Tableaux extraits de l'étude *Origine des lauréats aux concours du professorat des écoles, des collèges et des lycées* réalisé par le Service Qualité académie de Lille/ESPE

Tableau 1. Origine des lauréats au CRPE session 2014

Concours de recrutement des professeurs des écoles - académie de Lille			
Origine des lauréats			
Concours de recrutement des professeurs des écoles	Admis	Admis sur liste complémentaire	Total
externe	490	73	563
Inscrits en master 1 MEEF PE ÉSPÉ 2013/2014	272	30	302
Inscrits en master 1 MEEF 2nd degré ÉSPÉ 2013/2014	1	-	1
Inscrits en master 2 SMEEF PE ÉSPÉ 2013/2014	53	11	64
Inscrits en master 2 MEEF 2nd degré ÉSPÉ 2013/2014	1	-	1
Inscrits en prépa oral et écrit PE ÉSPÉ 2013/2014	58	11	69
DU Préparation concours PE IUFM NPC 2012/2013	3	-	3
master SMEEF PE IUFM NPdC 2012/2013	11	1	12
master SMEEF PE IUFM NPdC 2011/2012	18	5	23
master SMEEF PE IUFM NPdC 2010/2011	17	3	20
Préparation CAPE IUFM NPdC 2009/2010	1	-	1
Préparation CAPE IUFM NPdC 2008/2009	2	1	3
Préparation CAPE IUFM NPdC 2007/2008	1	-	1
Préparation CAPE IUFM NPdC 2005/2006	-	1	1
Préparation CAPE IUFM NPdC 2002/2003	1	-	1
Préparation CAPES IUFM NPdC 2005/2006	1	-	1
Préparation CAPEPS IUFM NPdC 2005/2006	1	-	1
master MEEF PE IFP NPdC 2013/2014	8	-	8
master SMEEF PE IFP NPdC 2012/2013	3	-	3
master SMEEF PE IFP NPdC 2011/2012	4	1	5

master MEEF PE Université de Limoges 2013/2014	1	-	1
master SMEEF PE IUFM Lorraine 2012/2013	1	-	1
master SMEEF PE IUFM Rennes 2011/2012	1	-	1
Agrégation externe philosophie 2001/2002	1	-	1
Doctorat	2	-	2
Diplôme d'ingénieur	5	-	5
Autres master	16	5	21
Maîtrise	2	1	2
Licence	1	1	2
DESS	2	-	3
BTS	1	-	1
DEUG	-	1	1
<i>parcours non identifié</i>	1	1	2
Taux master 1, master 2 et préparation orale et écrite PE ÉSPÉ 2013/2014	78,6%	71,2%	77,6%
Taux master SMEEF 2012/2013	2,9%	1,4%	2,7%
Taux master SMEEF 2011/2012	3,7%	6,8%	4,1%
Taux master SMEEF 2010/2011	3,5%	4,1%	3,6%
Taux préparation concours avant 2010	1,4%	2,7%	1,6%
Taux "Formations aux métiers du professorat et de l'éducation" cumulé	90,0%	86,3%	89,5%
Taux IFP NPdC	3,1%	1,4%	2,8%
Taux master MEEF autres régions	0,6%	-	0,5%
Taux préparation agrégation	0,2%	-	0,2%
Taux autres diplômes	5,9%	11,0%	6,6%
Taux parcours non identifié	0,2%	1,4%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Source : MESR / rectorat / APOGÉE / ORES - ComUE LNF - 38/40 - Origine des lauréats - Service Qualité 04/12/2014

Tableau 2. Origine des candidats aux concours du professorat des collèges et lycées, session 2014

Concours du second degré (CAPEPS, CAPES, CAPET et CAPLP)	Admis	Admis sur liste complémentaire	Total
Externe	452	59	511
Inscrits en master 1 MEEF ÉSPÉ 2013/2014	276	40	316
Inscrits en master 2 MEEF ÉSPÉ 2013/2014	58	5	63
Inscrit auditeur libre ÉSPÉ 2013/2014	1	-	1
master MEF IUFM NPdC 2012/2013	10	1	11
master MEF IUFM NPdC 2011/2012	8	3	11
master MEF IUFM NPdC 2010/2011	7	1	8
DU Préparation concours PE IUFM NPdC 2012/2013	1	-	1
master SMEEF PE IUFM NPdC 2011/2012	1	1	2
master SMEEF PE IUFM NPdC 2010/2011	2	1	3
Préparation CAPES IUFM NPdC 2009/2010	1	-	1
Préparation CAPES IUFM NPdC 2008/2009	2	-	2
Préparation CAPES IUFM NPdC 2006/2007	1	-	1
Préparation CAPET IUFM NPdC 2006/2007	1	-	1
Préparation CAPET IUFM NPdC 2005/2006	1	-	1
Préparation CAPET IUFM NPdC 1999/2000	1	-	1
Préparation CAPLP2 IUFM NPdC 2007/2008	1	-	1
Préparation CAPLP2 IUFM NPdC 2005/2006	1	-	1
Préparation CAPE IFP NPdC 2009/2010	1	-	1
Agrégation externe Acad.Lille 2013/2014	7	1	8

Agrégation externe Acad.Lille 2011/2012	1	-	1
Doctorat	1	-	1
Diplôme d'ingénieur	-	2	2
Autres master	26	3	29
Maîtrise	1	-	1
DESS	2	-	2
DEASS	1	-	1
DEA	2	-	2
Licence professionnelle	3	-	3
Licence	6	-	6
DEUG	2	-	2
DUT	2	-	2
BTS	5	-	5
Brevet Technique	1	-	1
Autres diplômes	4	1	5
<i>parcours non identifié</i>	14	-	14
Taux master 1, master 2 et auditeur libre ESPÉ 2013/2014	74,1%	76,3%	74,4%
Taux master MEEF 2012/2013	2,4%	1,7%	2,3%
Taux master MEEF 2011/2012	2,0%	6,8%	2,5%
Taux master MEEF 2010/2011	2,0%	3,4%	2,2%
Taux préparation concours avant 2010	2,0%	-	1,8%
Taux "Formations aux métiers du professorat et de l'éducation" cumulé	82,5%	88,1%	83,2%
Taux IFP NPdC	0,2%	-	0,2%
Taux préparation Agrégation	1,8%	1,7%	1,8%
Taux autres diplômes	12,4%	10,2%	12,1%
<i>Taux parcours non identifié</i>	3,1%	-	2,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Source : MESR / rectorat / APOGÉE / ORES - ComUE LNF - 38/40 - Origine des lauréats - Service Qualité 04/12/2014