

Pascal Claman, doctorant en sciences de l'éducation (directeur de thèse : Marie-Laure Elalouf)

La préparation au CAPES interne de Lettres : une dynamique de développement professionnel entre le formateur et le candidat

Résumé

Le scénario de formation ci-dessous présente une préparation au CAPES interne de Lettres dans le cadre des nouvelles modalités d'épreuve impliquant, depuis 2011, l'élaboration d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle par le candidat. L'activité des enseignants contractuels, tout comme l'action du professeur-formateur sont décrites et narrées par ce dernier, qui œuvre dans le contexte du Plan académique de formation de l'académie de la Guadeloupe. Il s'agit de voir comment la reconnaissance des acquis de l'expérience permet au candidat de développer sa professionnalité, dans quelle mesure le formateur contribue à l'émergence de cette identité professionnelle, mais aussi comment ces re-connaissances entretiennent le développement professionnel des acteurs. De fait, les préconisations pour la constitution de ce dossier RAEP impliquent du formateur une diversité de postures professionnelles. Les domaines didactique, pédagogique et éducatif viennent s'ajouter aux connaissances purement disciplinaires. Ce récit d'expérience, qui est aussi une analyse de pratique à double titre (celle des candidats face à leur concours, celle du formateur face à sa mission) entremêle délicatement hétéro biographie et auto biographie professionnelle.

Mots clés : RAEP, accompagnement, concours, réflexivité, identité professionnelle

Abstract

The following training scenario presents candidates working for the national graduate of French literature teachers, under the official methods involving, since 2011, a recognition document of professional experience. The activity of contractual teachers, as the action of the teacher-trainer are described and narrated by him who work in the context of academic training plan of the Academy of Guadeloupe. This is how the recognition of acquired experience allows the candidate to develop his professionalism, how the trainer contributes to the emergence of the professional identity, but also how these self-knowledges maintain professional development. In fact, following the official instructions, the trainer has got a lot of professional situations : didactic, pedagogical and educational fields in addition to purely disciplinary knowledge. This story experience, which is also an analysis of doubly convenient (the candidates facing their competition, the trainer facing his mission) delicately interweaves a professional writing of identity and otherness.

professionnelle (Raep) établi par le candidat¹. » Ce dernier doit donc rédiger son *curriculum vitae*, rédiger une séquence, justifier ses choix et évaluer les résultats de celle-ci une fois mise en œuvre.

Ces nouvelles modalités m'ont conduit à proposer à l'Inspection académique une offre de formation nouvelle. Chargé du suivi personnalisé des professeurs contractuels de Lettres classiques de l'académie depuis plusieurs années, j'étais en mesure de constituer un groupe de travail et de pallier l'absence de préparation collective² de ce concours au Plan Académique de Formation. Plusieurs candidats ont donc été approchés, informés et encouragés. Six se sont finalement laissés convaincre : ils se sont inscrits aux sessions de formation académique, se sont inscrits au concours, ont suivi les séances et ont passé les épreuves de la session 2012. Dès le mois d'octobre 2011, une séance de trois heures, une semaine sur deux, permettait de préparer ce concours. Le petit nombre de candidats a permis de mettre en place une ambiance de travail fondée sur la mise en confiance individuelle, la motivation collective, la mutualisation des expériences, la transmission de connaissances et l'accompagnement personnalisé. En février, après l'envoi du dossier RAEP par les candidats, la formation a été interrompue avant de reprendre, en mars, pour la préparation des oraux.

C'est dans ce contexte institutionnel et dans ce cadre de travail que les candidats ont élaboré leur dossier RAEP, sorte d'autobiographie professionnelle. Cette modalité d'épreuve s'inscrit dans des dispositifs plus généraux qui consistent à valider les acquis de l'expérience (VAE, RVAE, certification des compétences). Ainsi, comme l'explique Anne Jorro dans son *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* publié chez De Boeck en 2014 (article « Reconnaissance professionnelle »), la formalisation de cette expérience introduit une intersubjectivité dans la certification de ces acquis, « donnant ainsi à voir et à reconnaître ce qui constitue la professionnalité de la personne ».

b. Le candidat, sujet et objet d'écriture

La présentation du profil des professeurs contractuels candidats au CAPES interne permet de comprendre l'enjeu de cette préparation pour l'académie et pour eux-mêmes. L'académie de la Guadeloupe dispose, en effet, d'un contingent insuffisant de professeurs titulaires de Lettres classiques, et le Rectorat fait souvent appel à des professeurs, non titulaires et non spécialistes de la discipline, pour satisfaire la demande des parents et des élèves en Langues et Cultures de l'Antiquité. Parfois en poste pour toute l'année scolaire grâce à un contrat à durée indéterminée, ces professeurs – conscients de la précarité de leur statut – assurent courageusement, sur un, deux, voire trois établissements, un service complet en latin. Mais les stages du PAF qu'ils ont suivis durant leur longue carrière ne peuvent leur apporter les savoirs savants que l'on acquiert au cours d'une formation universitaire. Et ces lacunes, que j'ai moi-même constatées durant les visites que j'effectue dans leurs classes à l'occasion de ma mission d'inspection de suivi personnalisé des professeurs contractuels, sont d'autant plus flagrantes que leur formation universitaire n'est pas seulement incomplète : ces enseignants, très réceptifs aux conseils, n'ont souvent qu'une licence de Lettres modernes, d'anglais, de FLE ou autre. Par conséquent, les connaissances linguistiques, culturelles, historiques, politiques, artistiques, religieuses du monde gréco-romain qu'ils transmettent aux élèves sont parfois approximatives, inexactes, voire erronées. Ce déséquilibre entre l'efficacité pédagogique, acquise sur le terrain, et la formation universitaire, très réduite, rendait, à leurs yeux, ce concours inaccessible dans ses formes traditionnelles et entretenait un sentiment d'illégitimité en tant que professeur de Lettres classiques, voire un complexe d'infériorité. Dans ce contexte, le remplacement de l'épreuve écrite, sur table et de type universitaire, par la constitution d'un dossier mettant en avant leur longue expérience a contribué à leur donner le sentiment qu'ils « avaient leur chance ». Enfin, l'idée d'un accompagnement individuel, couplé à une mutualisation des efforts grâce à une petite équipe a servi de dynamique pour constituer patiemment ce dossier.

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid4929/epreuve-de-reconnaissance-des-acquis-de-l-experience-professionnelle-raep-de-certains-concours-internes-du-second-degre.html>

² Jusqu'à cette année, il n'y avait de préparation au CAPES que pour le CAPES de Lettres modernes. En effet, l'inspection estimait qu'il y avait très peu de candidats pour le CAPES de Lettres classiques et aucun formateur potentiel n'avait insisté pour assurer cette formation, malgré le petit nombre de candidats.

Néanmoins, la démarche intellectuelle nécessaire à l'élaboration de ce dossier RAEP s'avère très complexe puisque le candidat devient le sujet et l'objet de cette relation. Dans *Le Pacte autobiographique* (Seuil, 1975), Philippe Lejeune définit le genre autobiographique comme un « récit rétrospectif » où l'écriture de soi, à travers ses souvenirs, ses justifications, ses confidences, permet de reconstruire l'identité du sujet. C'est bien cette identité, professionnelle, dont le professeur cherche à établir une image lorsqu'il « décrit les responsabilités qui lui ont été confiées dans les domaines de l'éducation et de la vie scolaire durant les différentes étapes de son parcours professionnel » (arrêté du 27 avril 2011). Notre travail a alors consisté à dégager une trajectoire dans ces affectations opportunes, dans ces services inopinément libérés par des congés, des arrêts, des mutations. Chaque candidat a dû reconstruire ce parcours hasardeux en y trouvant une évolution ascendante. Il a fallu montrer comment chaque affectation a constitué une expérience nouvelle permettant de mettre à profit les acquis de l'ancienne affectation pour en développer de nouveaux, identifier à quel moment le candidat a été amené à approfondir sa connaissance des programmes, à travailler en équipe, à s'impliquer dans la vie de l'établissement, à suivre des stages, à mettre en œuvre les dernières réformes. Cette partie CV devait montrer que l'enseignant n'a pas subi ces aléas professionnels, ne s'est pas enfermé dans la routine, elle devait au contraire donner l'image d'un parcours où toutes les affectations, voire les non affectations, ont été des opportunités pour construire l'identité professionnelle de l'enseignant et accroître ses compétences, ses connaissances et ses aptitudes professionnelles.

Si la première partie consiste en la rédaction d'un CV, la seconde partie de ce dossier consiste en la présentation d'une séquence où le candidat doit justifier ses choix et évaluer ses résultats. Cet exercice implique une distance critique vis-à-vis de sa pratique qui rend le truchement du formateur essentiel.

c. La place du formateur dans le processus de réflexivité de la pratique professionnelle

Puisque le professeur-candidat, s'écrivant lui-même, devient sujet d'écriture et objet de lecture, la présence d'un tiers lui est indispensable pour mettre à distance sa pratique afin de l'évaluer. De ce fait, l'élaboration de la seconde partie de ce dossier RAEP a été particulièrement délicate. Dans une note associée à l'arrêté du 27 avril 2011, c'est en ces termes que le jury du CAPES interne de Lettres classiques stipule ses attentes :

« Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi les situations d'éducation observées en collège ou en lycée, l'expérience qui lui paraît la plus significative dans sa contribution au fonctionnement de l'établissement scolaire, à sa collaboration avec les personnels enseignants et les autres personnels et à l'action éducative. Cette analyse devra mettre en évidence les actions conduites, les objectifs, les résultats, les contraintes et, plus largement, les problématiques rencontrées dans le cadre de la situation décrite.(...) Le jury attend tout d'abord des candidats que leur analyse témoigne d'une bonne connaissance de la discipline choisie parmi les disciplines définissant le recrutement d'enseignants de lettres classiques : français, latin, grec. Cela suppose de connaître ses différentes composantes, ses enjeux, ses programmes et les compétences que la discipline choisie a pour objectif de faire acquérir aux élèves, mais également de maîtriser les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent ces programmes. Cette connaissance doit être accompagnée d'une réflexion d'ordre didactique pour fonder, au regard de la discipline choisie, une véritable analyse de l'activité décrite dans le dossier.

Le candidat veillera ainsi à évoquer les éléments qui ont présidé aux choix d'enseignement (programmes, projet pédagogique de l'année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques...), les objectifs de séance(s) ou séquence(s) qui font l'objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs. Il évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.

Le jury attend également une analyse pédagogique de l'expérience d'enseignement, analyse que le candidat veillera à ne pas confondre avec l'analyse didactique. »

C'est donc bien à une prise de distance sur sa propre pratique que s'attend le jury. Il cherche à voir une association subtile entre réflexion didactique, mise en œuvre pédagogique, connaissances universitaires, le tout soumis à un examen critique a posteriori. En tant que chargé de mission par l'Inspection académique de Lettres, j'assistais à leurs cours, j'entretenais déjà un dialogue avec eux sur la construction de leurs séquences, sur

l'efficacité de la mise en œuvre de leurs séances sur la conformité avec les instructions officielles, sur les raisons qui ont motivé la conception des dispositifs pédagogiques et sur leur évaluation. Il s'agissait maintenant de les accompagner pour qu'ils rédigent tout ce dialogue de la conception à l'évaluation en passant par la réalisation du cours. Ma présence leur a permis ce dédoublement indispensable à cette démarche réflexive : j'étais à la fois conseiller pédagogique quand il s'agissait de rendre compte des démarches éducatives, professeur de rhétorique quand il s'agissait de les aider à l'*inventio*, à la *dispositio* et à l'*elocutio*, spécialiste de culture gréco-romaine quand il s'agissait de donner des connaissances scientifiques, tuteur quand il s'agissait d'apporter des éléments sur les réformes et instructions officielles. Dans un article intitulé « autour du mot *accompagnement* » paru dans la revue *INRP Recherche et Formation* n°62 de 2009, Meala Paul analyse ce concept d'accompagnement professionnel dans le milieu éducatif et met en évidence l'instabilité sémantique de cette notion tout en montrant qu'elle renvoie à des dispositifs de formation variés et complexes. C'est bien à un accompagnement multidirectionnel que je me suis appliqué, apportant aux candidats-collègues un soutien scientifique, didactique, pédagogique, psychologique et professionnel. C'est en cela que la complexité de la relation établie avec les candidats m'a permis de prendre conscience de l'ampleur de ma propre tâche et de la pluralité des identités que je devais recouvrir : tour à tour collègue, représentant de l'inspection, professeur expérimenté, coach personnel, j'ai constitué, en tant que formateur un miroir qui a amené chacun à construire cette réflexivité de la pratique professionnelle attendue par le jury.

Il s'agit maintenant de voir comment l'épreuve écrite d'admissibilité et l'épreuve orale d'admission ont contribué à reconstruire l'identité professionnelle des candidats. Cette expérience d'accompagnement de ces collègues a elle-même inscrit le formateur dans un processus de réflexivité à travers la pluralité des fonctions qu'il a occupées durant cette période.

II] A l'épreuve de la co-construction identitaire

a. La préparation de l'épreuve d'admissibilité

L'élaboration d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle implique une connaissance de ses acquis par le candidat et une présentation de ce parcours à travers l'acte d'écriture. Par conséquent, il a fallu dans un premier temps consacrer des séances en présentiel mais aussi des échanges par voie électronique pour la re-construction de ce parcours. Pour chaque candidat dont je connaissais le parcours, j'ai été amené à l'aider à dégager une dynamique ascendante, du jeune enseignant débutant motivé à l'enseignant expérimenté et conscient de ses compétences. Comme le montrent en annexes les deux épreuves de la première partie du dossier RAEP réalisé par une candidate que nous nommerons « D. »³, j'ai aidé celle-ci notamment à identifier une période où elle a fait un effort pour approfondir sa connaissance des programmes, où elle s'est efforcée de travailler en équipe, où elle a su tirer profit d'une première année de préparation au CAPES.

En outre, dans la présentation de la séquence, la principale difficulté était de justifier ses choix : au-delà des programmes officiels, le candidat doit expliquer pourquoi il a choisi ces supports, cette progression, ces stratégies pédagogiques. L'autre difficulté était de juger de l'efficacité de la séquence menée : quels en étaient les points forts et les limites, quelles démarches nouvelles mettre en place pour améliorer sa pratique ? S'il m'a été plutôt aisé d'aider chaque candidat à surmonter la seconde difficulté, la première a été plus compliquée à dépasser. En effet, la conception et la mise en œuvre de l'enseignement (compétence 4) sont soumises à des capacités et attitudes qui relèvent souvent du contexte réel d'exercice, de la personnalité de l'enseignant et de ses routines professionnelles⁴ Denis Butlen explique, en effet, que les différentes actions professionnelles de l'enseignant

³ Cette candidate nous a donné son accord pour la diffusion et l'exploitation des étapes de son dossier dans le cadre de cette étude.

⁴ BUTLEN D., MASSELOT P., PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », Recherche et formation, n° 44, INRP, Paris

s'enchaînent parfois d'elles-mêmes, sans que le professeur ressente la nécessité de réfléchir à leur succession. L'agir enseignant répond alors à une routine qui engage les gestes professionnels dans une sorte de régularité et d'adaptabilité qui permettent à l'enseignant d'assurer la tâche selon ses schèmes professionnels. Or, comme l'explique Dominique Bucheton dans *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* publié en 2009, ces gestes professionnels (« arts de faire et de dire permettant la conduite de la classe ») impliquent des logiques profondes d'arrière-plan correspondant à des valeurs, à une culture, à un rapport au langage et à une représentation des prescriptions institutionnelles spécifique à chacun. De fait, ces professeurs contractuels, en l'absence d'une formation à l'IUFM, ont construit ces gestes au fil de leur expérience, sans pouvoir toujours identifier l'importance de ce « halo d'arrière-plan » dans leur enseignement. Dans un contexte de rentabilité à court terme lié à l'enjeu du concours, j'ai dû les aider, non pas à déconstruire leur agir enseignant, mais à s'interroger sur leurs gestes et leurs routines professionnelles, à identifier ces logiques d'arrière plan pour en voir l'influence dans leurs pratiques. Il nous a donc fallu, souvent par des séances d'échange collectif, s'aider à expliciter ces choix et ces démarches personnelles. En fait, deux modalités de formation étaient à l'œuvre durant ces mois d'octobre à décembre : les séances collectives en présentiel et des séances individuelles par communication électronique ou téléphonique. Le travail collectif permettait d'échanger sur ses pratiques pour mieux comprendre les siennes propres, de mieux comprendre les attentes du jury dans le contenu comme dans la présentation matérielle du dossier, de prendre connaissance des dernières réformes en terme de politique éducative, de combler certaines lacunes d'ordre scientifique (séances de petit latin, de petit grec, de culture gréco-romaine, de grammaire française). Ce dernier aspect était bien insuffisant par rapport aux besoins réels des candidats, même s'il avait pour but de susciter le désir d'auto formation sur les savoirs savants. Le travail individuel consistait à relire les différentes étapes d'écriture de ce dossier pour en améliorer le fond et la forme.

Le travail effectué avec une candidate D. constitue un exemple intéressant. Suivant pour la deuxième année consécutive la préparation au concours, D. présente un dossier RAEP sur la nouvelle fantastique en français menée avec une classe de quatrième. Comme le montrent les documents en annexes, la collaboration a été d'ordre divers : rédactionnel, disciplinaire, didactique, pédagogique, institutionnel, mais aussi psychologique et humain. En effet, avant le mois de janvier, la candidate se voyait proposer une acquisition formelle des savoirs (modalisation des suggestions du formateur, problématisation des choix de la candidate, proposition de formulations diverses pour orienter la candidate à affirmer ses choix de manière autonome). En revanche, à dix jours de la date limite d'envoi des dossiers, la communication est devenue fonctionnelle, assurant une transmission plus pragmatique des savoirs en raison de la proximité de l'échéance⁵. En dépit de ces tensions ponctuelles, l'échange par mail a eu l'avantage d'entretenir une certaine confidentialité apte à soutenir l'activité du candidat, à maintenir sa motivation, à aborder des considérations peu adaptées à un contexte de groupe, en somme, à se construire de manière sereine et constante pour le concours et très certainement pour le métier

De fait, l'écriture, par ses exigences de mise en ordre, de rigueur, de classement, d'organisation, de formulation participe de cette image du moi professionnel, et au terme de ce travail d'autobiographie professionnelle, chaque candidat a mesuré à quel point l'écrit constitue un redoutable exercice pour apprendre à se connaître et à se reconnaître.

b. La préparation de l'épreuve d'admission

Et pourtant, l'écrit à lui seul ne suffit pas à se faire reconnaître ; l'oral est décisif dans un concours où l'on recrute des enseignants. Aux résultats de l'admissibilité, les candidats admissibles ont vu (res)urgir des angoisses, anciennes ou nouvelles, liées à la configuration de l'épreuve d'admission : le temps limité, le contact avec des universitaires de haut niveau de formation, la solitude face au jury. Pourtant, si l'épreuve était assez traditionnelle dans sa forme, elle consistait en l'analyse d'une situation d'enseignement, apte à susciter – a priori – l'entrain et la

⁵ Lors du Forum international de l'EPS qui s'est tenu en novembre 2005 à la cité universitaire internationale de Paris, N. Blier, B. Lebouvier, F. Morice et F. Outre expliquent les problèmes spécifiques pour les conseillers pédagogiques dans le suivi d'enseignants débutants en EPS et mettent en évidence les tensions entre l'acquisition formelle et l'acquisition fonctionnelle des savoirs.

motivation d'enseignants contractuels ayant souvent à leur actif près de dix ans d'expérience d'enseignement. L'article 7 du chapitre II de l'arrêté du 27 avril 2011 publié au journal officiel du 3 mai 2011 précise les modalités de l'épreuve d'admission :

« 1. Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur un dossier proposé par le jury qui tient compte du niveau d'enseignement (collège ou lycée) dans lequel le candidat a une expérience. [...]Le candidat doit analyser les documents constituant le dossier proposé. Dans son exposé, il précise l'utilisation qu'il ferait de ces documents dans la classe ou dans les classes indiquées dans le dossier. Il définit ses objectifs, expose les modalités et la progression de sa démarche, propose des exercices, explique les résultats attendus. L'entretien a pour base la situation d'enseignement proposée et est étendu à certains aspects de l'expérience professionnelle du candidat. Il inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française, comportant une question d'identification d'une forme ou d'une fonction grammaticale. Exposé : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum.

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

2. Une traduction improvisée, sans dictionnaire, d'un court texte de latin ou de grec choisi par le jury parmi les auteurs du programme des classes. Durée : 10 minutes maximum ; coefficient 2.

Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges.⁶»

Cette épreuve est souvent apparue auprès des candidats admissibles comme « l'épreuve de vérité », celle où l'on ne manquerait pas de voir les limites de leurs connaissances universitaires, avec notamment cette épreuve de traduction improvisée de latin ou de grec. Les mois de mars-avril 2012 ont donc été ceux d'une intense préparation avec des séances de simulation d'oral, de révision (souvent d'apprentissage) de grammaire latine, grecque et française. Si ces quelques séances n'ont pas remplacé des années d'université en faculté de Lettres classiques, elles ont su donner l'envie d'apprendre à traduire davantage de latin et de grec, l'envie d'approfondir des notions de grammaire normative, et surtout l'envie d'être à la hauteur, d'être compétitif. Pour cela, des simulations ont été organisées pour apprendre à s'habituer à la durée de l'épreuve, à se conformer aux codes de la prestation (introduction, développement, conclusion), à entrer en communication de manière efficace durant l'entretien, à prendre en compte les orientations du jury pour améliorer sa prestation.

Du reste, la démarche attendue pour l'exploitation orale du dossier n'était pas radicalement différente de celle que les candidats avaient eu à suivre pour la présentation écrite de leur séquence lors de l'élaboration de leur dossier RAEP. Le travail de formation a donc consisté, encore une fois, à mobiliser les acquis et compétences des candidats, à les en rendre conscients pour qu'ils puissent exploiter un dossier, inconnu mais pas complètement étranger à leur expérience, dans une situation de temps limité et de prestation orale. En cela, le formateur s'inscrit toujours dans une dynamique d'explicitation, de simplification, de dédramatisation : toutes les épreuves correspondent à des compétences dont le candidat doit acquérir la maîtrise par un entraînement régulier, et la conscience par une réflexivité permanente.

c. Le formateur à l'épreuve de sa formation

Toute l'offre de formation était fondée, en fait, sur la réflexivité et l'augmentation du capital de confiance. Durant les séances collectives, les enseignants échangeaient sur leurs pratiques, et les questions adressées au formateur étaient très souvent réorientées vers les collègues avant la formulation de la réponse de ce dernier. Etant donné que la session 2012 était la première, nous ne disposions pas de dossier RAEP-type. Je suis même parti du principe qu'il n'en pouvait exister et que la volonté du jury par cette demande de dossier personnel était d'avoir une diversité de parcours pour mieux les sélectionner.

⁶ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023941360&dateTexte=&categorieLien=id>

En somme, cette préparation au nouveau CAPES a été fructueuse. Alors qu'en 2011, l'académie n'avait aucun candidat admissible, la session 2012 a donné lieu à quatre admissibilités sur les six candidats ayant suivi la préparation (12 postes mis au concours). Seule une candidate a été admise au CAPES interne. Les six candidats affirment de manière unanime que la création d'un groupe de travail, la régularité des séances, la qualité des savoirs transmis, la pertinence des dispositifs de travail ont été essentielles et précieuses. Les deux candidates non admissibles ont d'emblée renouvelé l'expérience de la préparation lors de la session 2013 et les trois admissibles recalés en ont fait de même. La démarche de réflexivité qui est à l'origine de l'épreuve d'admissibilité et au cœur des dispositifs de la formation ont finalement aidé les candidats non admis à chercher les raisons de leur revers.

La candidate admise explique que c'est grâce à une parfaite connaissance d'elle-même qu'elle a su créer les conditions du succès : une première expérience de l'admissibilité quelques années auparavant au CAPES de Lettres modernes, un long apprentissage à maîtriser son stress, et surtout une aptitude à valoriser ses compétences professionnelles lui ont permis de se démarquer. En effet, la candidate a su, durant la présentation du dossier, associer enjeux scientifiques, didactiques, pédagogiques, éducatifs, comme nous le faisons en formation lors de l'élaboration du dossier RAEP et des simulations. Elle a aussi pris en compte toutes les réformes éducatives, toutes les orientations de son académie d'exercice qu'elle a associées à sa longue pratique professionnelle. Elle affirme également qu'elle a suscité l'intérêt du jury en faisant régulièrement référence à ses expérimentations professionnelles durant l'oral. Elle a construit un discours de collègue pour réussir à échanger avec ses pairs. En se présentant comme une enseignante consciente de ses compétences acquises au fil d'expérimentations diverses, elle n'est pas apparue aux membres du jury comme une candidate. Cette posture, non pas de candidat en lutte pour une admission mais de professionnel conscient de ses compétences, lui a permis de se dépasser et lui a valu cette reconnaissance. Or, c'est précisément cette confiance en son moi professionnel qui était en jeu dans ces différentes phases de préparation : la rédaction du CV était censée construire une identité professionnelle en constante progression, l'élaboration de la séquence était supposée montrer un professeur capable de se juger et de s'améliorer dans un mouvement paradoxal de dédoublement critique, la prestation orale était l'occasion de montrer comment un professeur contractuel peut, à travers un dossier, donner l'image d'un professeur complet dans sa maîtrise des dix compétences professionnelles, et l'entretien devait permettre à un candidat de se révéler en tant que pair des membres de son jury ! Ces projections de soi, tant elles peuvent paraître ambitieuses, paradoxales, irréalistes participent plus d'une tension vers l'idéal que de la réalité. Mais c'est bien dans ce dépassement du moi professionnel que se construit l'identité professionnelle de l'enseignant, pendant et après l'année de préparation aux concours.

Cette tension vers une identité professionnelle qui s'interroge toujours sur elle-même, cette réflexivité permanente sur ses compétences et ses pratiques contribuent à inscrire la dynamique d'autoformation au sein même de ce professeur néotitulaire. Cette projection constante de miroir ne peut échapper au formateur qui peut reconstruire ses dispositifs de formation et assurer son propre développement professionnel.