



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : concours externe de recrutement de professeurs certifiés avec affectation locale à Mayotte

Section : Lettres modernes

Rapport de jury présenté par : Mélanie Pircar, présidente du jury

Table des matières

1- Mot du directoire	2
2- Bilan statistique	2
3- Les épreuves d'admissibilité	3
3-1 Rappel de modalités	3
3-2 La dissertation.....	3
Qu'évalue le jury dans une dissertation littéraire ?	3
Quelles attentes pouvait susciter le sujet de cette session ?.....	5
3-3 L'étude didactique d'une ou plusieurs questions de langue.....	6
Sémantique historique (2 points).....	7
Grammaire (4 points).....	7
Étude stylistique (4 points)	9
Didactique (10 points)	11
4- Les épreuves d'admission.....	15
4-1 Rappel des modalités	15
Épreuve à option	15
Entretien avec le jury	16
4-2 L'épreuve à option : la « leçon ».....	17
L'analyse du corpus :.....	18
L'exposé	19
4-3 L'épreuve d'entretien avec le jury.....	24
Première partie: présentation par le candidat de son parcours.	24
Deuxième partie: mises en situation professionnelle.	25

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

1- Mot du directoire

La session 2025 du CAPES à affectation locale à Mayotte a été marquée par les conditions particulièrement difficiles dans lesquelles nombre des candidats au concours ont préparé les épreuves.

Le jury tient à féliciter sincèrement chacune et chacun de ceux qui ont pu mener à bien leur projet de se présenter aux épreuves, et bien sûr tout particulièrement les lauréats, en leur souhaitant de s'épanouir pleinement dans la formation professionnelle qui les conduit vers la titularisation.

Les autres candidates et candidats sont bien sûr invités à se présenter de nouveau, s'ils embrassent le projet d'enseigner à Mayotte, en tenant compte des conseils présentés dans ce rapport.

2- Bilan statistique

Nombre de postes ouverts : 10

Pour l'admissibilité :

Nombre de candidats inscrits : 88

Nombre de candidats non éliminés : 24

Nombre de candidats admissibles : 16

Barre d'admissibilité : 07/20

Pour l'admission :

Nombre de candidats admissibles : 16

Nombre de candidats non éliminés : 15

Nombre de candidats admis : 10

Barre d'admission : 7,60/20

3- Les épreuves d'admissibilité

3-1 Rappel de modalités

Épreuve 1 : Dissertation à partir d'un sujet portant sur une œuvre littéraire de langue française inscrite au programme.

Durée : 5 heures

Coefficient 1

Le programme est composé de six œuvres. Il est annuellement renouvelé et fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Épreuve 2 : Étude didactique d'une ou plusieurs questions de langue

Durée : 5 heures

Coefficient 1

Un corpus de textes littéraires et de documents (extraits de manuels, copies d'élèves, exercices, image, etc.) est proposé au candidat. Ce corpus est assorti d'un sujet imposant l'étude didactique d'une ou plusieurs questions de langue de français moderne.

En prenant appui sur ce corpus, le candidat conduit une analyse puis construit une séquence pédagogique portant sur l'étude d'une ou plusieurs questions de langue indiquées par le sujet.

3-2 La dissertation

Rapport présenté par Julien Casterot et Guillaume Duez

À l'issue de la correction des copies de dissertation, le jury souhaite formuler quelques remarques et quelques conseils à l'intention des candidats des prochaines sessions. Pour leur formation, comme pour la compréhension rétrospective de leur prestation par les candidats de cette session, nous présenterons d'abord les principes généraux guidant l'évaluation des copies pour ensuite illustrer ces recommandations par des exemples liés au sujet de cette année.

Qu'évalue le jury dans une dissertation littéraire ?

L'épreuve de dissertation au CAPES de Lettres implique de démontrer une lecture d'ensemble d'une œuvre littéraire dans sa complexité, à partir d'un sujet donné c'est-à-dire d'une focale constituant un point d'entrée dans cette lecture.

Il convient donc en premier lieu de lire et de s'appropriier les œuvres du programme, et notamment celles des XIXe et XXe siècle. Trop de candidats ont montré cette année une connaissance approximative (confusion dans les noms de personnages par exemple), partielle (pièce réduite au conflit fraternel par exemple) voire très faible (aucun personnage nommé, aucune référence à l'intrigue) de la pièce de Jean-Luc Lagarce. Un travail régulier des œuvres constitue la première étape de la réussite en dissertation littéraire.

De cette connaissance lacunaire de l'œuvre découlent souvent des copies rapides voire incomplètes. Le jury encourage les candidats à toujours tirer le meilleur profit de la durée de l'épreuve pour développer une réflexion progressive et articulée. Il a d'ailleurs apprécié et salué des copies dont la réflexion était organisée clairement et progressivement. Par ailleurs, le jury tient à rappeler qu'il convient de toujours présenter une copie complète – ce qui ne signifie pas nécessairement une copie longue – afin de montrer, au moins, sa connaissance des attentes méthodologiques de l'épreuve.

Selon ces principes, ont été valorisées les copies présentant une analyse du sujet proposé, en lien avec une contextualisation de la pièce ou des enjeux littéraires plus généraux permettant de faire valoir son originalité et sa complexité, avant d'annoncer un plan en deux ou trois parties, d'exposer clairement ce développement en appui sur des références à l'œuvre et d'apporter une conclusion explicite.

La réussite de la dissertation passe par la bonne compréhension de son sujet. Il ne s'agit pas, en effet, de prendre ce sujet comme prétexte pour réciter ce que l'on sait de l'œuvre, moins encore d'en proposer des résumés successifs, ni de se livrer à l'exposé d'un thème dans l'œuvre. L'enjeu est bien de voir dans le sujet quelle focale particulière celui-ci nous invite à adopter pour proposer une lecture de la pièce et y tracer une voie d'interprétation. Les candidats doivent donc prendre le temps d'analyser son libellé précisément. Les copies qui ont su envisager le sujet dans la totalité des acceptions de la citation et renouveler leur regard sur l'œuvre ont été valorisées.

En outre, le traitement du sujet dans le développement appelle deux attentes qu'il faut ici souligner : des mises en perspective et des citations précises du texte. Traiter d'une pièce comme *Juste la fin du monde*, sans en souligner le caractère contemporain ni la rapprocher d'autres pièces, canoniques ou non, pour en faire comprendre l'originalité, limite beaucoup la lecture que l'on peut en proposer. Cette année, le jury a été sensible aux nombreuses références culturelles en lien avec la pièce de Lagarce proposées par les candidats. La création de réseaux de connaissances, la mise en perspective des œuvres, etc. sont des qualités appréciables chez de futurs enseignants de Lettres. Il s'agit cependant de veiller à la pertinence de ces renvois littéraires et artistiques. Ils doivent être au service du débat sur le sujet proposé et non exister pour eux-mêmes. La référence à une mise en scène, qui plus est, eût été plus souhaitable que celle à une adaptation cinématographique, mais le jury a su en apprécier la

pertinence, le cas échéant. En outre, une dissertation s'ancre dans le texte, qui doit donc être présent dans les copies, à travers des citations, des mentions précises de certains passages, des analyses de choix d'auteurs.

En dernier lieu, le jury tient à rappeler l'importance de la qualité, de la correction et parfois de la lisibilité de l'expression des candidats. Il s'agit de recruter des professeurs de français à même de proposer une langue écrite et orale modélisante pour les élèves. Les candidats sont donc fortement encouragés à mener une relecture active de leur copie.

Par ailleurs, le jury insiste sur l'importance des caractéristiques formelles d'une dissertation. L'organisation en parties elles-mêmes articulées en sous-parties présentées en paragraphes commençant par un alinéa, la présence de transition, etc. ne sont pas des artifices visuels ni des contraintes méthodologiques dénuées de sens mais des éléments qui révèlent une pensée construite et un souci de son lecteur.

Quelles attentes pouvait susciter le sujet de cette session ?

Cette année, le sujet prenait appui sur une citation tirée d'un autre ouvrage.

Dans *Le Pays lointain*, où l'on retrouve les personnages de *Juste la fin du monde*, Lagarce fait dire à Antoine : « On s'entend mal ».

Dans quelle mesure ce propos vous semble-t-il éclairer la lecture de la pièce *Juste la fin du monde* de Jean-Luc Lagarce ?

Cela est d'un usage fréquent qui ne doit pas déstabiliser les candidats ni les conduire à confondre l'œuvre sur laquelle porte la dissertation et celle dont est extrait une partie du sujet.

Le libellé comportait par ailleurs une question explicite recouvrant la vocation même d'une dissertation sur œuvre et rappelée ci-dessus : déployer sa lecture d'une œuvre à partir d'une focale particulière.

Le premier attendu était ainsi de rendre compte d'une lecture globale de la pièce. À cet égard, de nombreuses copies se sont concentrées sur une ou deux scènes : l'arrivée de Louis, la réunion de famille autour de la table. Outre que le jury a pu se demander si ces copies ne commentaient pas davantage l'adaptation filmique que la pièce, ou si celle-ci avait été lue en entier, se limiter à un petit nombre d'exemples tirés de l'œuvre rend le propos moins convaincant. Des citations précises permettant des analyses textuelles sont toujours valorisées. Ainsi, pour illustrer une mésentente entre Antoine et Suzanne (II, 2), citer un bref échange pouvait conduire à souligner les phrases incomplètes, la grammaire heurtée, la confusion des pronoms, dont plusieurs copies ont parlé, mais sans toujours se référer précisément au texte :

ANTOINE — Moi ?

C'est de moi ?

Je suis désagréable ?

SUZANNE — Tu ne te rends même pas compte,

tu es désagréable, c'est invraisemblable,
tu ne t'entends pas, tu t'entendrais...

La parole d'Antoine, « On s'entend mal », ouvrait une réflexion sur la polysémie de cette expression. D'une part, la locution « s'entendre mal » était à questionner, d'autre part, le référent nominal du pronom indéfini posait implicitement question. Mal s'entendre peut en effet correspondre à une situation ponctuelle de communication troublée ou entravée. Par opposition à « s'entendre bien », l'expression renvoie davantage au fait d'entretenir de mauvais rapports avec quelqu'un. Le pronom « on » pouvait être pris comme désignant Antoine et Louis, la famille dans son ensemble voire tout un chacun, spectateurs compris. Une copie a su ainsi inclure le spectateur/lecteur à son analyse, étayant sa réflexion d'exemples issus du texte montrant une réflexion sur sa portée proprement théâtrale.

L'écueil était de s'en tenir à une lecture de l'œuvre limitée à une dimension biographique faisant de *Juste la fin du monde* la mise en scène d'une expérience de l'auteur, interprétation bien fragile et peu littéraire. Les copies percevant l'importance de la parole, non pas impossible mais échouant à atteindre l'autre, échouant à devenir expression efficace, ont ainsi réussi à aborder plusieurs épisodes (le dialogue Catherine/Louis, Louis/sa mère, Louis/Antoine) non comme des confrontations polémiques mais comme autant de répétitions de l'échec à atteindre l'autre par une parole chargée d'implicites, investie de représentations, qui nous échappe dès qu'elle est expression, c'est-à-dire littéralement sortie de soi.

Ces considérations, on le voit, appelaient une lecture plus précise et étayée d'une culture littéraire permettant de dépasser l'idée d'incommunicabilité parfois plaquée sur le texte. Plus fâcheuses ont pu être des approximations conduisant à parler de théâtre de l'absurde ou de théâtre classique.

Sans difficulté spécifique, le sujet de cette session proposait donc d'exposer une lecture attestant un effort d'appropriation, éclairée par une réflexion littéraire sur l'œuvre, correctement inscrite dans son genre et dans son contexte d'écriture. Tels furent les principaux points relevés et valorisés dans les meilleures copies.

3-3 L'étude didactique d'une ou plusieurs questions de langue

Présenté par Simon KCENER

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats pour leur implication dans cette épreuve, qui a pour objectif d'évaluer les compétences en langue, en stylistique et en didactique. L'épreuve étant composée de plusieurs étapes spécifiques à l'évaluation de chaque compétence, ce rapport a pour dessein de rappeler les attentes et les

points à améliorer pour chacune, ce bilan étant établi à l'issue du concours 2025 à partir de la lecture des copies des candidats.

Sémantique historique (2 points)

Vous étudierez les mots « enfants » et « minuscules » en vous intéressant à leur formation et à l'évolution de leur signification.

Le mot « enfants » désigne des « êtres humains en bas âge », par opposition à « adulte » et plus récemment à « adolescent ». Dans le texte de Jules Supervielle, le contexte crée une analogie entre « enfants » et « élèves », qui peuvent être usités comme synonymes dans le contexte strictement scolaire. Étymologiquement, issu du mot latin *infans*, composé du préfixe privatif *in-* et du participe présent de *fari*, parler, l'enfant est donc le stade de la vie où l'on ne parle pas encore. On ajoutera que le mot est épïcène, de même forme au masculin et au féminin. Enfin, ce nom peut parfois occuper une position adjectivale.

Le mot « minuscules » désigne dans le texte et en langue une taille s'il s'agit d'un adjectif et un type de lettres, caractérisées par leur taille relative, s'il s'agit d'un nom commun. Formé sur le comparatif latin *minor*, *minus* (moindre, moins que) augmenté du suffixe *-culus* exprimant un diminutif, « minuscule » signifie étymologiquement « un peu plus petit ». L'évolution fait du suffixe un intensif transformant le mot en synonyme de « très petit ». C'est ce sens qui est actualisé dans le texte d'Oriane Papin, et non l'antonyme de « majuscules ». On déplore qu'un grand nombre de candidats, non contents d'ignorer totalement l'étymologie latine de « *minus* » ait remplacé « minuscules » par « miniscules ». Les inventions d'étymologies à partir de « mini » qui en ont résulté ne pouvaient satisfaire le jury. On rappellera combien, même dans la situation d'anxiété que provoque un concours, il faut adopter une lecture vigilante et précise des consignes de l'énoncé.

Il est à noter que certains candidats ne maîtrisent pas l'analyse de l'étymologie des mots. On ne peut que conseiller de se familiariser avec ce type d'épreuve, en s'entraînant sur les anciens rapports de jury par exemple, et de consulter régulièrement le CNRTL (en ligne) ou tout ouvrage de sémantique ou d'étymologie à leur disposition. Enfin, dans l'étude du lexique, on attend que les candidats fassent appel à des notions de synonymie, d'antonymie ou d'homonymie. À défaut de connaissances étymologiques, cela peut nourrir leur réflexion lexicologique.

Grammaire (4 points)

La question de grammaire portait sur les compléments d'objet, dans le poème d'Oriane Papin. Cette notion, emblématique de la grammaire scolaire, n'aurait pas dû

surprendre les candidats et pourtant... Le document F pouvait également constituer un point d'appui évident, soit pour s'en inspirer soit pour s'en détacher.

Le premier écueil que le jury ait pu constater est la confusion, voire la substitution systématique de l'analyse syntaxique (attendue lors d'une question de grammaire) par une analyse sémantique.

La définition canonique d'un CO qui pouvait ici être attendue relevait d'une formulation du type : un complément d'objet intervient dans le groupe verbal pour préciser le procès du verbe. On peut attendre que les analyses réussissent à éviter la confusion entre les compléments circonstanciels et les compléments d'objet.

Les trois principaux critères d'identification que l'on peut attendre sont la pronominalisation du CO, son caractère non déplaçable et non supprimable et son appartenance au groupe verbal. Il faut y ajouter la valeur d'objet dans la complémentation, qui est liée au procès exprimé par le verbe, que le CO vient préciser, sur le plan sémantique, dans la logique de la transitivité verbale.

Le jury attendait un classement de l'ensemble des occurrences au moins en distinguant les COD des COI. Malheureusement, trop peu de candidats ont su remarquer les deux COI : « de tant » (v.9), et « nous » (v.22). La majeure partie des candidats ayant traité cette question n'ont pas su conserver un esprit synthétique : un relevé exhaustif des occurrences, un classement efficace sur des fondements syntaxiques et non sémantiques, le dépassement d'un réflexe de collégien « une préposition après le verbe implique un COI ».

Ce constat ouvrait alors sur une réflexion relevant de la transposition didactique en pointant que l'entrée par la préposition pour identifier un COI n'est pas opératoire, moins encore par des questions du type « à qui ? », « à quoi ? ». Il ne faut donc pas chercher des « à quelqu'un » mais interroger la complémentation verbale et le rôle dans la transitivité du verbe.

Enfin, deux cas étaient de nature à attirer l'attention des candidats. Le premier concerne « nos crayons » et « de tant », qui se distinguent en étant complément d'objet d'un verbe à l'infinitif : « tailler » et « faire ». Le second est la proposition conjonctive qui occupe la fonction de COD du verbe savoir : « nous ne savions que faire de tant »

D'un point de vue stylistique, les compléments contribuent ici à l'écriture immersive dans le monde de l'enfance. D'un point de vue didactique, il est intéressant de relever que l'écriture de ce texte contrevient presque à chaque vers à la notion scolaire de

place canonique du complément dans la formule « sujet-verbe-complément », et pouvait alimenter la question 4b.

Le jury invite fortement les futurs candidats à consulter des grammaires universitaires. Sans apporter de classement dans ces suggestions, voici trois ouvrages qui peuvent favoriser la réussite à cette épreuve : *La Grammaire du français* de Delphine DENIS et Anne SANCIER-CHÂTEAU, *La Grammaire Méthodique du Français*, de Riegel, Pellat et Rioul ; ; ou encore plus récemment *Le Grevisse de l'étudiant : grammaire graduelle du français*.

Étude stylistique (4 points)

Vous proposerez une étude stylistique du texte A (Supervielle), en vous intéressant à l'usage poétique des noms.

Dans cette question, trop de candidats ont cru que la question consistait en une « étude stylistique du poème en son entier ». Il n'en est rien. Encore une fois, l'énoncé est précis et porte sur « l'usage poétique des noms ». Autrement dit, il s'agit de voir comment l'univers de référence qu'est la classe se trouve transfigurée, lors d'un cours de mathématiques, en une vision cauchemardesque. Les mots et les choses prennent vie dans une vision onirique et inquiétante. Il ne s'agit ici que de pistes de réflexion, non d'un travail exhaustif comme il est attendu du candidat.

La compréhension globale du poème invite à interroger le caractère descriptif de la scène. Le centre de gravité du texte n'est pas le verbe, mais se trouve déplacé, quasi incertain. D'une part, l'emploi d'un présent à la valeur incertaine participe à une impression de suspens ; d'autre part, dans ces mêmes formes verbales, les choix lexicaux participent plus de la description que d'une narration. Ainsi le centre du cercle « bat », le problème « se tortille », etc. Ces rencontres métaphoriques entre des GN représentant l'univers réel du cours de mathématiques et les verbes créent un décalage que l'on relèvera aussi dans l'emploi des différents éléments de complémentation qui viennent participer du caractère poétique des noms.

Les expansions du nom disent l'inquiétant de la scène. On relèvera les adjectifs épithètes : « un tableau noir », « cercle hésitant et sourd », etc. qui opèrent le déplacement de l'univers référentiel en un cours d'un onirisme inquiétant. La diérèse « furieux » condense, à cet égard, cette double portée des expansions du nom.

D'autres catégories d'expansions sont attendues avec les compléments du nom : « sans mots ni patrie », « d'un trapèze », etc. On peut mentionner qu'ils contribuent eux aussi à l'inquiétant par l'instauration d'un décalage dans la représentation du réel. Il faut néanmoins souligner un fonctionnement spécifique : les CDN sont du côté de l'univers référentiel et c'est le GN complété qui est décentré du côté de l'inquiétant : « la mâchoire », « le parapet dur », « les yeux fixes ».

Il convient d'ajouter aux expansions du nom d'une part les deux propositions subordonnées relatives « qui défont » et « qui refont leur fourmilière sous les yeux fixes des garçons ». D'autre part, plusieurs GNP participent ainsi de la caractérisation de la scène : « dans une salle », « comme un tambour », « dans une attente », « sous les yeux fixes des garçons ». Ils ne constituent pas des CDN, puisqu'ils ont soit un caractère prédicatif, soit une portée phrastique. Cette précarité analytique pourrait être assimilée à l'inquiétude au sens étymologique qui agite, non pas les élèves, réduits à la fixité de leurs yeux, mais les objets mathématiques mus devant eux comme par une action surnaturelle.

Enfin, l'usage poétique des noms implique que les noms ne sont pas référentiels mais employés dans leur épaisseur et leur matérialité. Ainsi les mots « enfants » (v. 1), « lettres » (v. 5), « chiffres » (v. 13), « insectes » (v. 14) recouvrent une charge évocatrice forte, convoquant chacun un univers vaste et spécifique dont la rencontre dans le même texte, parfois la même strophe, participe de la grande confusion. Il pouvait être habile de se référer à l'étymologie du mot « enfants » pour suggérer le silence régnant, rompu au v. 7 par « une voix s'élève » que prolonge l'agitation de « la mâchoire » (v. 11) et des « insectes » (v. 14) en leur « fourmilière » (v. 15) ; mots dont les sonorités viennent en opposition aux premiers vers.

Ce jeu sur les sonorités, trait poétique éminent, se retrouve dans les allitérations et assonances, créant des effets d'écho entre des noms comme : « tableau », « triangle », « tambour » ; « salle », « cercle », « centre » ; ou encore « parapet », « trapèze », « problème » ; enfin « chiffres », « insectes », « fourmilière ». Cette constellation mathématique est ainsi transfigurée en vocabulaire du malaise.

Le jury rappellera donc ici que l'étude stylistique comporte une introduction et une conclusion. Il faut également organiser sa réflexion selon des paragraphes et non sous forme de liste de citations plus ou moins associées à des figures de style. Un relevé dépourvu de commentaire ne rapporte pas de point. La méthode pour la question de stylistique diffère de celle attendue pour la grammaire. Un candidat a uniquement donné les fonctions grammaticales des noms communs. Ce n'était pas l'attendu de la question. Enfin, les candidats qui ont bien réussi ont su percevoir la dimension

poétique des sonorités, des caractérisations et la force évocatrice de certains lexèmes. Leurs propos étaient clairs, lisibles, organisés et centrés sur la question de l'énoncé.

Didactique (10 points)

Rappelons qu'il n'est pas attendu dans cette partie du sujet une quelconque critique des documents proposés. Leurs limites peuvent être envisagées – le caractère non opératoire de la leçon en document F par exemple. L'enjeu est toutefois d'identifier les enjeux de savoirs – littéraires et linguistiques liés – qui permettent de problématiser donc de concevoir un enseignement. Les propositions ci-dessous ne sont donc que des exemples. Le jury a considéré que le résultat était satisfaisant si ces enjeux étaient développés en exposant une exploitation concrète, en classe, des divers documents proposés.

a. Approche de la séquence (4 points)

Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourrait s'inscrire l'ensemble des documents du corpus à destination d'une classe de 6^{ème}. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.

Proposé pour une classe de 6^{ème}, le corpus était à rapprocher du questionnement « Récit de création, création poétique », en actualisant la seconde partie de cette proposition. L'idée de création conduisait à souligner davantage encore les pouvoirs de l'écriture comme problématique littéraire de la séquence.

Le dossier permettait d'aborder le thème de la classe (textes A et B, documents D et E) voire de l'École en général (texte C), comme univers à la fois familier et spécifique. La présentation des textes pouvait ainsi révéler que le monde de l'École, et l'École comme monde, apparaît sous la plume des trois poètes comme un espace-temps nourrissant le souvenir et l'imaginaire de sentiments variés : nostalgie (document E), inquiétude (texte A), altérité (texte B) ou dépersonnalisation (document D), étrangeté (texte C).

Les différents documents engageaient en outre à percevoir comme enjeu la question de l'écriture. Le souvenir comme source d'écriture (O. Papin, J. Supervielle) se mêle à l'école comme espace de l'écriture normée ou contrainte (H. Geoffroy, M. Carême). L'un et l'autre questionnent alors l'espace poétique, et l'espace artistique plus globalement, comme représentation ou interprétation du réel, mais aussi le retour au réel non-lyrique comme source d'inspiration. Cette question de l'écriture poétique était au cœur également des documents pédagogiques.

Le jury a valorisé les copies qui présentaient une réflexion sur l'École comme espace-temps à la fois source d'inspiration mais aussi cadre d'écriture, ou qui pointaient judicieusement l'ambivalence de l'image de l'École dans le corpus. Il a également apprécié les propositions de séquence pertinentes, cohérentes dans cette perspective, comportant un titre et une problématique représentant l'enjeu littéraire du corpus. Ont été valorisés les candidats qui s'efforcent de placer les élèves dans une attitude d'appropriation et de construction de sens et non dans une attitude d'application.

Les objectifs devaient être clairement définis et couvrir les compétences de lecture, écriture et oral. En lecture, il pouvait s'agir de confronter l'élève à différents textes poétiques : l'un caractérisé par une prosodie régulière où chaque strophe correspond à une phrase (Texte C), l'autre par des vers libres, une ponctuation quasi inexistante et l'absence de rimes (Texte B). La confrontation entre les documents iconographiques et les textes permettait de tisser des liens sur la classe comme espace de travail ou espace de rêverie. La thématique du souvenir pouvait aussi constituer un des objectifs de lecture. Enfin, l'étude des figures de style dans le texte A permettait de centrer la réflexion sur les images qui transfigurent le monde, qui donnent vie aux choses.

Quant aux objectifs d'écriture, le récit d'un souvenir d'école semblait pertinent. On peut également s'inspirer du poème de Supervielle et demander aux élèves de transformer le cours de Mathématiques en cours de Géographie en une strophe pour commencer. Les objets propres au géographe, cartes, couleurs, légendes seraient les sources de rêveries pour les élèves. Il était possible également de proposer un exercice d'écriture à partir de la photographie de Doisneau qui montrerait que l'enfant au premier plan semble hésiter entre rêverie et réflexion.

Enfin, les objectifs d'oral pouvaient tourner autour de la mise en voix d'un poème, faire comprendre aux élèves que la fin d'un vers n'implique pas l'arrêt de la lecture et donc travailler sur la notion d'enjambement (Texte B). On peut également proposer une lecture à plusieurs voix en groupe de cinq élèves pour le texte C. L'intonation et le rythme doivent faire entendre la poésie du souvenir.

Cela reste des propositions et le jury n'était fermé à aucune possibilité présentée par les candidats. Malheureusement, de nombreuses copies ont proposé des objectifs « passe-partout », qui montraient que le candidat plaquait des connaissances sans une réelle prise en compte du corpus. Même si cette question intervient à la fin, il convient de rester totalement concentré dans l'épreuve pour ne pas la traiter avec légèreté. La gestion du temps et les entraînements à ces épreuves doivent être considérés comme faisant partie intégrante de la préparation et comme facteurs de réussite.

b. Proposition didactique (6 points)

En prenant appui sur les documents du corpus, vous proposerez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion de complément d'objet avec une classe de 6^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

Le sujet invitait le candidat à proposer des activités pour *construire, consolider et réinvestir* la notion de complément d'objet. Le jury a, ici encore, accepté toutes les propositions cohérentes et explicites.

La notion de complément d'objet est fréquente dans l'univers scolaire. Un candidat éventuellement en difficulté dans l'analyse grammaticale pouvait partir d'une définition canonique des COD-COI pour construire une proposition didactique. Ajoutons que la leçon constituant le document F pouvait servir aux candidats, y compris pour l'exercice d'analyse grammaticale sur les compléments. Il est donc attendu une synthèse, rapide mais correcte, de la notion s'attardant sur la distinction entre complément direct et complément indirect, sur le lien de dépendance syntaxique avec le verbe et sur la pronominalisation ou la place dans le GV. Cela se justifie par le fait que les documents G et H comportent des consignes demandant de sélectionner spécifiquement des COD. De plus, il aurait été intéressant de montrer quelques cas où la technique du questionnement ne fonctionne pas pour faire comprendre aux élèves que le raisonnement sémantique n'est pas aussi fiable que la réflexion syntaxique.¹ Le COD de « râpe » par exemple montre bien qu'il peut y avoir « préposition » devant le COD. Pour l'élève : « du » sera associé à « de » et non au déterminant partitif. Pour la construction de la notion, il faudra veiller à ne prendre que des exemples canoniques et simples. Les élèves deviendraient alors acteurs de la construction de la leçon plutôt que simple lecteurs. Le jury a ainsi valorisé les candidats qui présentaient sans erreur la notion, pointaient la nécessité de questionner celle-ci, et plaçaient les élèves dans un processus d'appropriation plutôt que d'application, incluant divers documents du corpus. L'inclusion de tous les documents a été appréciée. Un candidat, pour la construction de la notion, proposait de partir des documents iconographiques et de montrer que les réponses des élèves aux questions du professeur constituaient les CO : « que voit-on sur l'image ? », « Que font les élèves ? », « à qui s'adresse l'instituteur », « que sont-ils en train d'écrire ? ». En revanche, le jury a souvent déploré que les candidats prenaient appui sur le document F comme la leçon première que les élèves devaient apprendre pour, ensuite, utiliser les notions en les appliquant dans le document G. Enfin, dans cette partie de la construction de la notion, on mettra en garde les candidats face à un écueil observé

¹Pour éclairer les différences entre sémantique et syntaxe, on renverra le candidat à la lecture de ce que nous proposons dans la question 2 de grammaire.

plusieurs fois : demander aux élèves spontanément de définir la notion ou de trouver le CO dans la phrase. Le professeur n'est plus dans l'activité de construction mais plutôt de vérification de la connaissance d'une définition. Cela ne présage ni de la capacité de l'élève à la comprendre, à l'utiliser ou à la réinvestir, ni de la compréhension du sens de sa définition. On évitera donc de commencer la construction de cours par une question de connaissances. On privilégiera une phase d'observation.

Dans la phase de consolidation de la notion, on peut s'appuyer sur les poèmes et faire réfléchir les élèves sur la place de ces compléments mais aussi leur variété de natures : GN, GNP, infinitif ou proposition subordonnée complétive.

Les exercices du corpus peuvent également servir à la consolidation, comme le document G sur lequel il conviendra de procéder progressivement. Commencer par l'exercice 2 semble plus judicieux car cela confortera l'élève dans sa capacité à repérer les COD avec justesse. Un candidat propose de distribuer un poème dont les CO ont été enlevés partiellement ou totalement et de les compléter à la manière de l'exercice 1 du document G. Il peut être intéressant de faire remarquer à l'élève, à ce moment-là, que le verbe « sentir » n'accepte pas la tournure passive.

Les élèves spontanément construiront directement ou indirectement les CO après les verbes. On pourrait enfin s'appuyer sur l'ultime document et le faire travailler, nuancer ou corriger par les élèves. Remplacer tel ou tel mot par un synonyme, par une proposition subordonnée, par un infinitif. Leur faire pratiquer le déplacement ou la pronominalisation pour vérifier qu'il n'y a pas de confusion entre CC de lieu avec la préposition « sur » et COI.

Enfin, le terme de « réinvestir » présent dans l'énoncé invitait à construire des exercices d'écriture mettant en relief cette notion.

Avant de développer des éléments de réponse sur cette troisième étape, le jury insiste sur la distinction que les candidats doivent percevoir entre les étapes de construction, de consolidation et de réinvestissement. Ces trois étapes doivent s'appuyer sur les documents du corpus mais aussi peuvent s'appuyer sur d'autres supports textuels, visuels ou des œuvres intégrales, même si la notion de CO, dans ce cas, s'y prêtait moins.

Même s'il s'agit de la question finale de l'épreuve, il ne faut pas la traiter légèrement. Elle possède un barème important et le métier de professeur implique de construire des séquences. On le rappelle chaque année mais un des principaux écueils est l'absence de cohérence thématique, notamment autour des notions de CO. De trop nombreuses suggestions de séquences ne tenaient pas compte du sujet, tentaient de plaquer un cours déjà prêt sur le présent de l'indicatif ou éludait les supports poétiques au profit des contes merveilleux. Certains candidats semblent ne pas avoir eu suffisamment de temps. L'épreuve est construite pour être réalisée dans le temps

imparti. Il est donc fondamental de structurer clairement la proposition didactique et de gérer le temps accordé à cette question fortement pondérée.

Des candidats ont proposé de réinvestir la notion dans l'activité d'écriture d'un poème centré sur le souvenir d'un moment passé en classe. Il s'agirait de développer les émotions ressenties, de décrire les activités des camarades pendant la classe ainsi que leur comportement. Le récit de ce souvenir permettrait de réinvestir la notion de CO car les actions, les sentiments, les comportements seront construits en tant que CO. Cette activité réactiverait aussi les objectifs de lecture (les sentiments et les émotions). Pour terminer, il serait possible de demander aux élèves d'écrire un poème en commençant par les CO, qui seraient repris par leur pronom de manière anaphorique, à la manière du style oral : « Mon professeur, je le regarde toujours », « Ma trousse, je la prends avec moi », « mes camarades, je leur parle à la récréation ». Le choix du pronom permettra de montrer que l'élève a perçu la différence de construction syntaxique entre le COD et le COI. Cet exercice montrerait aussi que placer le COD en tête de vers possède une vertu stylistique d'emphase, explique en partie un tic de langage oral et déconstruit la place systématique du COD en fin d'énoncé.

Le jury s'est tout de même réjoui de lire des bonnes copies qui ont traité l'ensemble des questions, de manière claire, lisible, organisée et approfondie. Elles témoignaient d'une maîtrise solide des attendus du concours.

4- Les épreuves d'admission

4-1 Rappel des modalités

Épreuve à option

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 40 minutes ; entretien : 20 minutes).

Coefficient 2

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat.

Le candidat a le choix entre les domaines suivants qui conditionnent la nature des documents qui lui seront remis par le jury pour la conception d'une séance d'enseignement :

1. Lettres modernes,
2. Français langue étrangère et français langue seconde.

Le choix du domaine est formulé au moment de l'inscription.

Un corpus est proposé au candidat, dont l'élément central est un texte littéraire, assorti d'un autre document. Selon le choix du domaine retenu par le candidat, ce document peut être :

- un autre texte littéraire ou une image pour le domaine lettres modernes ;
- un autre texte littéraire pour le domaine français langue étrangère et français langue seconde.

Le candidat conçoit une séance d'enseignement qui rend compte de l'analyse de chacun des documents et de leur exploitation conjointe dans une perspective littéraire ouverte sur des prolongements linguistiques, dans le domaine qu'il a choisi, selon la nature du document associé.

Entretien avec le jury

Durée de l'épreuve : 30 minutes

Coefficient 1

L'épreuve consiste en un entretien avec le jury. Elle porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation, en particulier à Mayotte.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger et, le cas échéant, ses travaux de recherche. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de quinze minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.)
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe IV de l'arrêté du 11 février 2021 fixant les modalités d'organisation, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

4-2 L'épreuve à option : la « leçon »

Rapport établi par Guillaume DUEZ et Chloé LABOISNE

Le jury remercie les candidats pour leur implication dans la préparation à cette épreuve et leur investissement dans leur exposé comme dans leur échange avec le jury. Le présent rapport vise à faire un bilan de cette session mais surtout à apporter aux futurs candidats et à leurs formateurs une vision, la plus nette possible, des attendus de cette épreuve.

Rappelons pour commencer que **l'épreuve dite de « Leçon » dure 1h²**. Le candidat ou la candidate dispose de **40 minutes en autonomie pour son exposé**. Après avoir quitté la salle quelques instants au terme de cette première partie, pour que le jury délibère et fixe une note plancher, le candidat ou la candidate revient à l'invitation du jury pour **un entretien de 20 minutes**.

L'épreuve évalue **les compétences littéraires** des candidats. C'est pourquoi un texte leur est proposé qu'il s'agit d'analyser à travers **une explication de texte de 15 à 20 minutes**. Le choix de texte n'est pas de nature à surprendre : le jury peut proposer un texte littéraire du XVI au XXI^e siècle, appartenant au genre de la **poésie**, du **théâtre**, du **roman** ou de ce qu'il est désormais convenu d'appeler dans les programmes la **littérature d'idées**. Ce texte est accompagné d'un second document : un texte littéraire, un extrait d'essai ou un document iconographique (tableau de peinture, photographie, photogramme de film, captation de mise en scène, etc.). L'épreuve évalue également en effet **les compétences en didactique** des candidats, la seconde partie de l'exposé consacrant **20 à 25 minutes pour une proposition de séance**. Soulignons que le mot « didactique » désigne à la fois la transmission de savoirs en classe et une discipline universitaire. Il est donc attendu des candidats et candidates, d'une part une capacité à se projeter dans des scénarios de classe, des activités de lecture, d'écriture ou d'oral à hauteur d'élève, d'autre part, une connaissance minimale du consensus didactique (autour par exemple de la lecture, de l'écriture, de l'étude de la langue).

Le libellé accompagnant ce corpus (voir exemple de sujet ci-joint) indique clairement **l'équilibre attendu entre l'explication, l'analyse du corpus et la prise en compte du niveau de classe**. C'est sur cet équilibre que nous voudrions attirer particulièrement l'attention cette année. Notre propos s'organisera en trois parties, suivant les trois temps de l'épreuve, de manière à guider les candidats dans les compétences et

² Arrêté du 11 février 2021 fixant les modalités d'organisation d'un concours externe et d'un concours interne de recrutement de professeurs certifiés en application du décret n° 2021-110 du 3 février 2021 fixant des modalités temporaires de recrutement des professeurs certifiés affectés à Mayotte. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043134127>

connaissances à mobiliser aux différents moments que sont : la découverte et analyse du corpus, l'exposé, l'entretien avec le jury.

Naturellement, nous renvoyons aux rapports précédents pour compléter les conseils apportés ici : le rapport de jury du Capes externe Lettres modernes à affectation locale à Mayotte, sessions 2022 et 2023, ainsi que dans ceux du Capes externe national Lettres modernes, sessions 2022 et 2023.

L'analyse du corpus :

Comme chaque année, le jury a pu être agréablement surpris que des candidats prennent soin de contextualiser l'ensemble du corpus dans leur introduction. Les deux documents sont en effet présentés pour être mis en dialogue. Dès la préparation, qui dure 3h, avec usuels à l'appui, il est donc judicieux de ne pas se limiter d'abord à la lecture du texte mais d'**interroger ce qui fait corpus**.

Ainsi un rapprochement entre un poème de Maupassant, « Terreur », et un extrait de l'adaptation en bande dessinée du *Horla* de Maupassant par Guillaume Sorel, n'était pas sans conséquence sur la lecture à proposer de l'extrait principal (voir exemple de sujet ci-joint). En effet, des candidats ont tenté de lire ce poème, largement narratif, comme un conte, du fait de sa relative brièveté sans doute. D'autres ont choisi d'aborder ce texte par la versification et l'écriture poétique, se perdant parfois dans le traitement peu régulier que l'auteur y fait de l'alexandrin, par exemple. Or, le document qui l'accompagnait invitait à s'intéresser au fantastique comme genre, et en particulier à la montée de la peur et du doute. D'une part *Le Horla* est l'œuvre phare de Maupassant en matière de nouvelle fantastique, d'autre part l'image sélectionnée centrait l'attention sur la peur du personnage mais aussi sur le doute pour le lecteur devant l'absence de toute menace tangible. Un rapprochement entre le texte de Maupassant et un autre poème, par exemple d'Aloysius Bertrand, aurait pu inviter à privilégier la dimension poétique des textes. Un corpus mettant en regard « Terreur » et un extrait de la nouvelle *Le Horla* ou d'une autre nouvelle de Maupassant aurait pu conduire à s'intéresser à l'apport de la forme versifiée pour le récit. Ici, le corpus tel qu'il était constitué plaçait la focale sur la peur, le fantastique et même le pouvoir de suggestion de cette littérature. De sorte que l'on pouvait attendre des explications allant dans le sens d'un poème narratif faisant une sorte d'éloge de la littérature fantastique.

Cet exemple illustre la **nécessité de bien interroger la manière dont les deux documents proposés dialoguent**, voire sont mis en tension. La première approche pour les candidats ne peut dans tous les cas que gagner à être **une problématisation du corpus** ; à se demander, répétons-le, ce qui fait corpus.

À cela s'ajoute un autre point de vigilance. Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que l'explication de texte, dans le cadre de cette épreuve comme dans la réalité de la classe, a vocation à être didactisée, c'est-à-dire problématisée aussi au regard des **apprentissages visés**. Le choix d'un niveau de classe par les concepteurs du sujet n'est ainsi en rien le fruit du hasard. La classe de 4^{ème} dans le cas de « Terreur » de Maupassant ne pouvait que confirmer la pertinence d'une problématisation autour du fantastique. L'entrée thématique au programme « La fiction pour interroger le réel » apportait un levier de problématisation supplémentaire.

La lecture à faire du texte pendant les 3h de préparation suppose donc certainement des questionnements méthodiques et le jury ne peut qu'inviter les candidats à **construire leur projet de lecture, puis de séquence, après avoir questionné ce qui fait corpus et quel levier de problématisation offrent les programmes et le niveau de classe choisi**.

Enfin, nous ne pouvons qu'alerter les candidats sur **le risque de déséquilibre, dans leur préparation, entre le temps consacré à l'explication de texte et celui dédié à la proposition didactique**.

Les exposés ont cette année largement témoigné de cet écueil : les candidats se hâtant pour dire tout ce qu'ils ont écrit sur leur brouillon pour leur explication, tentant de s'en tenir aux 15-20 minutes imparties, pour ensuite improviser parfois leur proposition didactique ou l'exposer en moins de 10 minutes, quand le format de l'épreuve en prévoit 20 à 25.

Ici encore, un rappel du réel du travail du professeur peut être utile aux candidats : **le professeur à sa table de travail ne compose par un commentaire pour se demander ensuite ce qu'il va en faire avec sa classe**. Le projet didactique est un tout, tenant ensemble les apprentissages visés, le texte littéraire qui va permettre de les impulser et les activités qui vont permettre de les construire. Les candidats ayant perçu d'emblée l'intérêt que prenait le texte dans le projet de séquence problématisé à la rencontre entre le programme indiqué et le corpus proposé ont ainsi su hiérarchiser leur propos et prévoir une explication démontrant leur lecture puis développer un projet de séance illustrant le cheminement prévu pour les élèves. Ce sont ces deux points que nous allons maintenant développer.

L'exposé

L'explication de texte

Le format de l'épreuve conduit à rappeler qu'une explication de texte littéraire, dans ses formes scolaires (le commentaire composé, l'explication linéaire) est **la**

démonstration de la lecture interprétative que l'on propose d'un texte. Il faut ici entendre que les remarques techniques ne sont qu'un outil au service de cette démonstration et que l'enjeu n'est pas d'élucider le sens d'un texte mais de déplier la manière dont il peut faire sens.

À partir de là, **la problématique attendue est nécessaire à la logique de démonstration que poursuit l'exposé, elle ne saurait être une question à laquelle répondrait le texte.**

Ainsi, « Terreur » de Maupassant ne répond pas à « Comment naît la peur chez le personnage ? ». En revanche, il est possible de pointer que le texte met en scène dans un récit fantastique une lecture de texte qui fait peur et choisir comme problématique une formule du type « Nous allons montrer comment ce poème peut être pris dans sa dimension narrative essentiellement comme un éloge du fantastique ».

En outre, de nombreux candidats se trouvent en butte à la difficulté de cumuler des remarques techniques sans que cela ne constitue la démonstration attendue d'une lecture du texte. En effet, pointer que « le narrateur use de répétitions », que « le personnage pose des questions rhétoriques » peut être **juste sur le plan technique sans constituer un discours du candidat sur le texte.** A l'inverse, dire que « le poète se pose comme guide » dans tel vers de Hugo est une appréciation qui ne déplie pas le principe d'écriture du texte.

On comprendra qu'il faut éviter de se limiter à une explicitation du texte : par exemple « le champ lexical de la frayeur montre qu'il a peur » ; mais aussi de recourir à des interprétations forçant le texte : par exemple « les temps du passé font entrer dans la tête du personnage ».

De bonnes prestations ont ainsi tenu cet **équilibre entre le relevé d'éléments stylistiques et la manière dont ceux-ci éclairent la manière dont le texte et ses effets se construisent.** Un exemple entendu lors d'un exposé sur Maupassant serait une problématique simple : « Comment le texte déploie progressivement le titre « terreur » ? ». L'exposé pointait ensuite une gradation annonçant une première montée du sentiment de peur, mais aussi deux vers descriptifs qui venaient ralentir la progression du texte. L'exposé entrait ainsi pleinement dans une logique de démonstration du fonctionnement proposé du texte.

Nous remarquons cette année, symptôme possible de ce défaut de problématisation, une **tendance à relancer une lecture de détails dans la conclusion.** Plusieurs candidats ou candidates ont ainsi repris le texte en conclusion pour citer de nouveaux éléments textuels. Cela n'est pas un gage d'exhaustivité mais davantage une forme d'errance discursive : faute de démontrer une lecture précise, le cumul de remarques tient lieu d'explication.

Enfin, le jury tient à souligner ici **l'importance de la lecture à voix haute dans l'introduction**. Les quelques lectures expressives entendues ont su faire la meilleure impression car il s'agit déjà d'une interprétation du texte. Cela a souvent permis de revenir dans l'entretien sur des effets du texte que le candidat ou la candidate percevait intuitivement et qu'il a été possible d'explicitier et d'étayer par des analyses textuelles plus précises. Dans cette perspective, nous ne pouvons qu'inviter les candidats à mettre à jour leurs connaissances des genres et de leurs spécificités pour la lecture : au théâtre, le nom des personnages ne se lit guère ; des alexandrins sont des vers très courants qu'il faut savoir lire en maîtrisant la règle du –e muet, etc.

La proposition didactique

Sur la proposition d'exploitation didactique, nous avons mentionné plus haut déjà l'importance de la problématiser eu égard aux programmes et d'en **faire avant tout un projet d'apprentissage pour des élèves**.

Il est entendu que les candidats ne se livrent pas à une validation des acquis de l'expérience et qu'il ne leur est pas demandé d'attester une maîtrise des gestes d'enseignement qui serait celle de professeurs chevronnés. **Ils convient toutefois de se projeter de manière réaliste dans ses futures missions**, à partir des stages d'observation et ou de pratique accompagnés suivis au préalable, voire à partir de sa connaissance des pratiques de classe ou recommandations qui font consensus.

Dans cette perspective, proposer de faire devant la classe l'explication de texte exposée durant la première partie de l'épreuve en guise de séance pour les élèves avant de les mettre en activité sur le document complémentaire n'est guère envisageable. Cela constitue une forme d'évitement et le jury tient à rappeler que **la séance doit bien porter sur le corpus et le texte à expliquer en priorité**.

De la même manière, s'il est attendu une certaine amplitude dans les compétences développées par la proposition de séance, l'exercice se centre sur un texte et appelle ainsi assez nettement de soigner l'approche didactique de la lecture, sa synergie avec l'écriture vient ensuite assez naturellement, voire avec l'oral ou l'étude de la langue. Les exposés cherchant à toute force à s'acquitter de l'ensemble des domaines de compétences risquent fort de **tomber dans l'écueil d'un catalogue de compétences**, cachant parfois une notion à mémoriser comme seul objectif, par exemple : « en lecture, les élèves découvriront le récit fantastique, en écriture, ils s'exerceront à la suite de texte, à l'oral ils s'entraîneront à la lecture expressive ».

Une candidate faisant le choix sur un extrait de théâtre en 3^{ème} de privilégier les compétences de lecture annonçait comme objectifs de faire passer ses élèves de la lecture à une compréhension plus détaillée de l'œuvre intégrale, en les conduisant à développer des capacités de mise en voix d'un texte théâtral, avec comme objectif

secondaire la constitution d'une culture mythologique. Le jury a ainsi pu constater qu'elle percevait avec justesse ce que peut être la réalité d'un projet d'apprentissage.

Le second point constituant un conseil d'importance apporté ici aux candidats et candidates est d'**inscrire avec rigueur la séance imaginée dans un projet cohérent et notamment avec le cours de français**. Entendons par là que la séance gagne à être replacée dans le contexte, même esquissé, d'une séquence. Ce sont alors les propositions de corpus et la problématisation d'ensemble qui intéressent le jury. Le texte sera-t-il abordé dans une étude de l'œuvre dans la séquence ? S'agit-il d'un texte impulsant une réflexion en étude de la langue ? Ou d'un texte dans lequel une activité d'écriture a permis d'entrer ? Ici, cependant, nous pointons surtout une tendance à proposer des problématiques de séance ou de séquence s'éloignant résolument du champ de la discipline. Pour le texte de Maupassant, une séance axée sur « Quelles sont les limites du réel ? » paraît sortir du champ disciplinaire. Cela n'interroge de fait ni des enjeux littéraires, ni linguistiques, ni des compétences d'écriture ou d'oral.

Enfin, il est fréquent que la proposition didactique donne lieu à une longue série de précisions d'ordre plus pédagogique que didactique. Mise en groupes des élèves, répartition des rôles dans les groupes, temps imparti pour telle ou telle tâche, détail des questions posées sur le texte ou encore précision qu'une phase de mise en commun suivra un temps de travail en binômes, etc. Ces considérations peuvent éloigner de la visée de l'exercice qui reste de **démontrer, ici encore, la problématisation faite du corpus dans la perspective des apprentissages des élèves**. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats de privilégier la mention d'éléments de la séance qui fassent valoir de nouveaux aspects du texte comme du corpus, que l'explication de texte n'aurait pas mis au jour. Ainsi, avons-nous pu entendre la proposition de projeter l'adaptation en bande dessinée du *Horla* pour que les élèves formulent des hypothèses et constatent le doute, avant de leur proposer la lecture du poème de Maupassant en leur demandant où et comment se joue le doute. Cela démontrait d'emblée la validité du rapprochement entre les deux documents, didactisée par une activité d'écriture pour ensuite mieux lire.

L'entretien

Il peut apparaître comme un propos convenu d'encourager les candidats à maintenir toute leur attention et leur énergie au moment de l'entretien. Dans les faits, ce temps est décisif. Lorsque le jury délibère quelques instants après l'exposé, il fixe une première note, qu'il ne pourra qu'augmenter. En entrant une seconde fois dans la salle

pour les **20 minutes de dialogue**, le candidat ou la candidate ne peut donc que gagner des points.

Le but de cet échange est en outre de **compléter certaines propositions faites durant l'exposé**, d'accompagner le candidat pour **approfondir sa lecture** ou encore de lui donner l'occasion de **préciser des éléments de détails**, voire de corriger certaines erreurs ou approximations. Il s'agit donc de **prendre chaque question comme une chance d'aller plus loin**. Il n'est d'ailleurs pas rare, si un candidat a manqué de temps, que le jury propose par exemple de reprendre le point qui a pu rester en suspens.

La meilleure manière de tirer tout le parti de ce temps de l'épreuve est donc assurément **d'entrer pleinement en dialogue avec le jury**. Les candidats les plus convaincants sont alors ceux qui savent se positionner comme de futurs collègues, prenant en compte la question et revenant avec sincérité sur leur proposition voire s'engageant dans une piste non encore explorée. À l'inverse, restreindre ses réponses à de courtes phrases ou segments de phrase ne permet guère l'approfondissement et la réflexivité visés. Certaines questions n'échappent certes pas à une dimension quelque peu scolaire, mettant les candidats sur la piste d'une notion à nommer ; il faut se convaincre néanmoins que c'est alors toujours l'occasion de s'en saisir pour revenir sur son propos et le prolonger ou l'amender. Les réponses les plus avares de mots donnent au jury le sentiment qu'il doit lui-même compléter la réponse. Le jury a pu cette année apprécier des réactions sincères face au texte et aux questions ouvrant un échange authentique bien que professionnel, comme avec une candidate réagissant à une question du jury sur la versification de « Terreur » de Maupassant : « En effet, la question de la versification peut être importante, mais il est vrai que j'ai d'abord vu ce texte comme un récit, et un récit dont le but est de faire peur au lecteur ». À partir d'une telle prise de position de lectrice, l'échange peut avoir lieu et **tisser de l'interprétation qui s'épaissit de connaissances littéraires ou du monde, comme cela se ferait en cours dans une situation didactique équilibrée** au bénéfice des élèves.

En somme et sur les trois parties qui composent cette épreuve, le jury espère que l'explicitation fournie par ce rapport, aussi bien sur son déroulement que sur les enjeux de chacun de ses moments, sera l'occasion pour les futurs candidats d'appréhender l'épreuve de leçon avec une meilleure connaissance et compréhension du format et des attendus. Une appropriation pleine de ces éléments leur permettra de transformer des réactions parfois de surprise ou d'étonnement en un réel partage, avec le jury, d'une sensibilité littéraire avérée.

4-3 L'épreuve d'entretien avec le jury

Rapport présenté par Julie Saurel et Peggy Bernadat

Cette année encore, le jury a pu apprécier des prestations convaincantes, qui témoignent de la détermination des candidats à prendre de réels engagements professionnels, en vue de devenir professeurs de lettres. De ce fait, le jury tient en premier lieu à féliciter les candidats présents pour leur sérieux et l'expression sincère de leur démarche.

Néanmoins, certaines prestations ont révélé une méconnaissance des attendus de l'épreuve, malgré les rappels et conseils des précédents rapports. Il convient en conséquence de revenir sur les étapes et les exigences de cette épreuve d'une durée totale de trente minutes, afin d'accompagner les futurs candidats dans leur préparation.

Première partie: présentation par le candidat de son parcours.

Cette étape inaugurale est composée d'une présentation par le candidat de son parcours, d'une durée de cinq minutes, à laquelle succède un échange avec le jury, pour une durée de cinq minutes également.

Il est essentiel de veiller à ce que la présentation prenne appui, pour chaque candidat, sur « les éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours »³. C'est pourquoi le jury a parfois regretté d'entendre des prestations réduites à un rappel succinct du parcours secondaire et universitaire du candidat, pour une durée totale parfois même inférieure à deux minutes.

Le jury a en sa possession au moment de la présentation une fiche individuelle de renseignement, rédigée par le candidat, qui synthétise déjà son parcours. Ainsi, cette ligne directrice cohérente doit guider le tissage que le candidat va créer en effectuant des choix qui valoriseront ses expériences, ses compétences, et justifieront sa motivation lors de sa présentation.

En conséquence, le jury ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de préparer cette présentation, grâce à des temps d'entraînement favorisant la prise en compte de la durée et l'articulation équilibrée des éléments du parcours évoqués, inhérents à la raison qui les a conduits au souhait de devenir professeurs certifiés de lettres, dans l'académie de Mayotte. Ont été particulièrement valorisées les prestations où le

³ Article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

candidat a su identifier quelques éléments saillants de son parcours et les relier de manière explicite à sa motivation à se présenter à ce concours. Il convient donc d'éviter les exposés essentiellement narratifs dans lesquels la motivation est difficilement perceptible. Par ailleurs, l'exposé engage le candidat qui démontre des qualités expressives en évitant l'écueil d'une récitation désincarnée.

Lors de l'entretien qui succède à cette présentation, le jury est amené à revenir sur les éléments du parcours des candidats, afin d'éclairer plus encore la cohérence de la démarche et mettre ainsi en valeur certaines compétences acquises qui n'auraient pas été évoquées. Un dialogue s'instaure afin de compléter ou éclairer les points intéressants du parcours.

Par ailleurs, le jury porte un intérêt certain à la motivation du candidat pour l'enseignement des lettres dans le contexte de l'académie de Mayotte. Plusieurs candidats, lors de l'échange, ont expliqué avec clarté leur volonté de répondre à certains enjeux de l'enseignement, comme « l'envie de transmettre » pour ouvrir les élèves à l'altérité, la prise en considération de « la diversité des élèves » en évoquant différents projets mis en œuvre, ou encore la sensibilisation au « regard porté sur le monde » grâce à la littérature. le jury a apprécié les échanges permettant d'évaluer l'engagement des candidats dans ce contexte plurilingue et plus particulièrement lorsqu'un candidat s'est emparé de ses connaissances littéraires pour évoquer des propositions d'activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Certains candidats venant d'autres territoires ont su parler sans angélisme ni dénigrement des élèves mahorais, illustrant leur capacité à considérer les spécificités du territoire.

Enfin, la majeure partie des candidats a porté une attention certaine à la maîtrise de la langue - particulièrement la maîtrise d'un lexique actif -lors de la présentation mais aussi au cours de l'échange avec le jury. Il est à rappeler qu'une posture appropriée et soignée est exigée et a d'ailleurs été appréciée lors de l'entretien, rendant rédhibitoires certains signes de désinvolture ou de nonchalance.

Deuxième partie: mises en situation professionnelle.

La première mise en situation concerne un contexte d'enseignement disciplinaire, au sein de la classe. L'autre proposition évoque une situation relative à la vie scolaire, c'est-à-dire qu'elle se situe en dehors de la classe du professeur de français ou dans la classe, mais sans concerner spécifiquement la discipline. Dans tous les cas, la mise en situation s'inscrit dans le respect des règles de l'établissement scolaire.

On attend du candidat qu'il prenne de la hauteur en s'interrogeant sur ce qui est en jeu. Il doit être capable de rattacher une situation professionnelle à un cadre règlementaire ou à des principes manifestant sa construction intellectuelle globale comme adulte cadrant. Certains candidats ont également su se saisir de la discipline

et de la richesse de la littérature lors de la mise en situation d'enseignement, pour formuler une proposition d'action étayée.

Le jury évalue l'aptitude des candidats à se référer aux textes réglementaires, à la loi le cas échéant et aux principes éthiques qu'ils tendent de faire partager : éduquer à la laïcité, développer les esprits critiques, éduquer contre toute forme de discrimination ou encore transmettre une culture de l'égalité, notamment entre filles et garçons. En faveur de cette démarche, il est attendu qu'ils s'interrogent sur les réactions et les questionnements des élèves, afin de saisir ce qui est mis en tension dans la situation fictive proposée. Il appartient de ce fait aux candidats de se la représenter concrètement et d'en imaginer certains détails à partir des hypothèses soulevées, sans solliciter le jury pour obtenir des précisions.

Certains candidats ont évoqué dans un premier temps des propositions évasives, mais ils ont su se saisir des questions ou des pistes du jury pour faire aboutir une réflexion pertinente et adaptée. Les candidats ne doivent pas se démobiliser lorsque le jury revient sur les idées avancées. En effet, au cours de ces dix minutes, s'instaure un échange avec le candidat, afin de lui permettre de considérer certaines hypothèses résultant de cette situation ou d'explicitier son jugement, lorsque la prise de parole initiale n'a pas permis de cerner tous les enjeux attendus. Ainsi, est offerte au candidat l'occasion de développer, d'enrichir ou même d'amender ses propositions pour démontrer sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant. En cela, se prêter au dialogue est un point très positif, gage d'investissement dans sa future formation.

C'est pourquoi le jury a déploré la difficulté de certains candidats à identifier la complexité de la situation présentée, en invoquant par exemple l'autorité statutaire de l'enseignant pour mettre fin au problème soulevé. Ainsi, au-delà de la maîtrise du cadre réglementaire et des textes qui le régissent, il est particulièrement attendu du candidat qu'il soit en mesure de penser son action et sa réaction face à la situation problème évoquée, en gardant à l'esprit qu'il appartient à une communauté éducative. Il doit, en fonction des circonstances, savoir mobiliser les différents acteurs de cette communauté et ne jamais chercher à agir seul sans en référer aux personnels compétents de l'établissement. La connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire constitue donc un prérequis essentiel. Il a toutefois été regrettable de constater, chez certains candidats, une méconnaissance de ses acteurs et de leurs missions, certains allant jusqu'à confondre le rôle du chef d'établissement avec celui du conseiller principal d'éducation.

Outre les qualités orales attendues des futurs professeurs de lettres, c'est la capacité des candidats à se projeter dans le métier d'enseignant qui est évaluée, à partir de différentes mises en situation fictives, qui permettent d'apprécier à la fois leurs connaissances, leur capacité de jugement dans un contexte identifié et les propositions responsables qu'ils sont en mesure d'évoquer.

- Un exemple de sujet correspondant à une mise en situation d'enseignement : « Vous êtes professeur de français au collège. Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'autobiographie en classe de 3e, vous proposez le sujet d'écriture suivant : *"Racontez votre pire souvenir."* Un élève évoque dans son travail des violences qu'il aurait subies. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? »

Cet exemple met en lumière une situation particulièrement délicate, car elle confronte l'enseignant à la fois aux enjeux pédagogiques de l'écriture de soi et à la responsabilité éducative et institutionnelle qui est la sienne.

D'une part, le candidat peut montrer sa capacité à inscrire l'analyse dans le cadre disciplinaire : l'écriture autobiographique requiert une élaboration distanciée du vécu, mais elle engage également la sphère intime, ce qui suppose un cadrage rigoureux dès la consigne. L'analyse peut ainsi interroger la pertinence d'un sujet susceptible d'exposer trop directement les élèves à la remémoration de traumatismes personnels. Dans cette perspective, et parce que l'élève comme l'ensemble de la classe sont engagés dans un travail d'écriture, le candidat doit aussi réfléchir à la manière de préserver le cadre pédagogique tout en respectant la confidentialité de la situation. Parmi les pistes envisageables, on peut proposer de retravailler la consigne afin d'introduire une part de fiction (déguisement narratif, écriture à la troisième personne, recours à l'imaginaire) et de mettre en place un accompagnement progressif de l'expression de soi.

D'autre part, le candidat doit centrer son attention sur l'élève : l'évocation de violences subies n'est pas anodine et doit être prise très au sérieux. L'enseignant, tenu par le devoir de protection des mineurs, ne peut ignorer ni minimiser ce signal. Le candidat peut rappeler qu'il n'appartient pas à l'enseignant de mener une enquête ni de juger la véracité du propos, mais qu'il doit transmettre l'information aux personnels compétents (chef d'établissement, CPE, infirmière scolaire, assistante sociale, GPDS...).

L'analyse de la situation suppose donc un double équilibre : d'un côté, la responsabilité professionnelle et institutionnelle de l'enseignant face à une révélation grave ; de l'autre, la réflexion pédagogique sur la manière de traiter l'écriture de soi sans mettre les élèves en difficulté affective.

Le jury attend du candidat qu'il témoigne de sa capacité à analyser la complexité de la situation : il ne s'agit pas seulement de réagir, mais de montrer qu'il adopte une posture réflexive, qu'il identifie les enjeux éthiques et éducatifs, et qu'il envisage plusieurs pistes d'action

- Un exemple de sujet correspondant à une mise en situation de vie scolaire : « Vous êtes professeur(e) principal(e). Un parent d'élève de la classe concernée vous interpelle pour se plaindre de l'attitude d'un assistant d'éducation, qu'il juge

irrespectueuse envers son enfant. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? »

Cette situation met en évidence plusieurs enjeux. D'abord, le professeur principal occupe une position charnière dans la relation école-famille, mais il n'est pas l'interlocuteur hiérarchique direct des assistants d'éducation. Il doit donc accueillir la parole du parent avec attention et bienveillance, sans pour autant se substituer au rôle du CPE, qui encadre et coordonne l'action des AED. La situation soulève également une question de communication interne : comment maintenir la confiance du parent tout en préservant l'autorité et la légitimité de l'assistant d'éducation ? Enfin, cette situation interroge plus largement la cohésion de l'équipe éducative et la manière dont les adultes de l'établissement agissent collectivement auprès des élèves et de leurs familles.

Plusieurs principes doivent guider l'analyse : l'écoute et la reconnaissance de la parole des familles ; le respect de la mission et de la place de chaque acteur de la communauté éducative ; la nécessaire neutralité du professeur principal, qui ne peut ni confirmer ni infirmer les reproches exprimés par le parent ; et enfin, le devoir de coopération, qui implique de transmettre la difficulté au bon niveau de responsabilité, en l'occurrence le CPE.

Parmi les pistes de réponse, on peut envisager d'accueillir la remarque du parent sans la juger, en adoptant une posture empathique mais neutre. Le professeur principal pourra rappeler que toute difficulté concernant un AED relève du CPE, garant du suivi et de l'accompagnement de ces personnels. Il peut également encourager le parent à exposer directement sa préoccupation à ce dernier, tout en proposant, le cas échéant, de faciliter la mise en relation. Sur le plan interne, cette situation peut être l'occasion de renforcer la coordination avec le CPE et l'équipe de vie scolaire, afin d'assurer une cohérence de posture éducative et d'éviter que les parents perçoivent une fracture entre les différents adultes de l'établissement.

Ainsi, l'attitude attendue consiste à conjuguer bienveillance et fermeté : bienveillance envers la parole de la famille et l'élève, fermeté dans le respect des responsabilités et des cadres institutionnels. L'enseignant ne doit pas chercher à régler le conflit lui-même, mais à en garantir le traitement approprié dans un cadre collectif et institutionnel, gage de professionnalisme et de confiance réciproque.