



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe à affectation locale à Mayotte

Section : lettres modernes

Session 2022

Rapport de jury présenté par :
Renaud Ferreira de Oliveira, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche
Président du jury

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

SOMMAIRE

➤ ÉPREUVE ÉCRITE :

- Dissertation à partir d'un sujet portant sur une œuvre littéraire de langue française inscrite au programme** **Page 2**
- Épreuve disciplinaire appliquée : étude didactique d'une ou plusieurs questions de langue** **Page 10**

➤ ÉPREUVES ORALES :

- Épreuve à option : conception et animation d'une séance d'enseignement** **Page 19**
- Entretien avec le jury** **Page 25**

➤ ÉLÉMENTS STATISTIQUES : **Page 27**

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE

DISSERTATION À PARTIR D'UN SUJET PORTANT SUR UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Rapport présenté par Fabrice Carnet et David Zemmour

Le sujet est disponible à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

Remarques liminaires

Inviter les candidats à réfléchir sur le changement de nature du discours poétique chez Baudelaire n'aurait pas dû avoir de quoi les désarçonner. Encore fallait-il identifier l'objet de la discussion, et pour ce faire, le nommer, ce que trop peu d'introductions ont su faire. Dans nombre de copies, le groupe verbal « *change de nature* » est repris sans définition ni discussion, donnant un tour très général au développement au sein duquel le sujet est souvent peu ou mal compris ou de manière partielle, les candidats se contentant d'évoquer quelques grands thèmes baudelairiens (la mort, le spleen, la beauté) de manière répétitive sans les développer, ou de plaquer des connaissances de manière maladroite et artificielle.

Yves Bonnefoy pointe la mutation historique qu'accomplit la poésie baudelairienne, une mutation qu'il situe relativement au Romantisme mais également à ce qui ne s'appelle pas encore le Parnasse. Cette mutation est à saisir sur deux plans. Sur le plan rhétorique, le discours poétique de Baudelaire est direct : il ne s'agit plus de « cacher la mort » au moyen du « pittoresque » ou de « l'ornement ». Yves Bonnefoy suggère ainsi que la poésie baudelairienne confronte le lecteur à la mort de manière explicite sans chercher à l'embellir ou à l'adoucir. On perçoit donc dans son propos un reproche d'hypocrisie ou de déni à l'égard des Romantiques mais également de complaisance dans cette attitude, ce qu'indique l'expression « ressassement affectif ». L'autre mutation concerne ce qui est dit du monde et le positionnement du poète relativement à ce dernier. La poésie baudelairienne s'attache moins à évoquer le monde dans sa totalité que dans sa dimension fragmentaire et contingentée, non pas en surplomb mais davantage à hauteur d'homme, loin de l'ambition totalisante et exhaustive du poète romantique « avide de dire, tout appeler du monde, de tout saisir ». La poésie est alors vécue comme une expérience de déchiffrement : le poète fait son étude du monde sensible pour en dévoiler l'architecture invisible. Il extrait du quotidien et du contingenté des circonstances, de l'occasionnel, ce qu'ils ont de poétique, d'infini et d'absolu. La poésie baudelairienne dépasse ainsi la saisie fragmentaire du réel pour se faire vision du monde.

La composition française propose à l'attention des candidats quelques lignes d'un écrivain et critique avec lesquels il importe de dialoguer tout au long du développement sans passer outre le détail d'une réflexion qui n'est nullement le prétexte à des généralités sur la poésie, sur le recueil *Les Fleurs du Mal* ou sur Baudelaire, ni une simple illustration de l'affirmation portée par le sujet. Ainsi le jury a-t-il été sensible à la capacité, dont certains candidats ont témoigné, de proposer une réflexion construite, progressive et argumentée qui consiste à soutenir la thèse exprimée par Yves Bonnefoy dans une première partie en évoquant une poésie du dépouillement, une réinvention du discours poétique en rupture avec celui des Romantiques, un renversement des codes esthétiques, puis à contester l'affirmation portée par le sujet dans une deuxième partie en mettant en évidence une poésie baudelairienne qui relève du ressassement affectif avec l'omniprésence du spleen, qui mêle fugacité de l'instant et vérité de la beauté saisie, qui consiste en une quête du sens et du beau, avant de dépasser cette contradiction dans une troisième partie en soulignant la transformation du réel par la parole poétique, la transfiguration de la matière vile en or par le verbe poétique, une forme de modernité au travers de correspondances

verticales – à la fois un dualisme entre un monde visible, inférieur et un monde spirituel, supérieur et dans le même temps une unité puisqu'est ouverte la possibilité de décrypter le second dans le premier – et de correspondances horizontales ou synesthésies. Ainsi, dans l'univers visible lui-même en proie aux dissonances entre « le beau » et « le laid », entre « le bien » et « le mal », en proie donc au désordre s'exerce une quête de l'unité : il s'agit de mettre en « correspondance » les différents ordres de la sensation. Trop souvent cependant, la question du changement de nature du discours poétique est demeurée sans réponse. Des candidats ont certes opposé une confrontation directe et obsédante du regard du lecteur aux évocations pénibles et douloureuses de la mort à une volonté du poète de saisir la diversité du monde et de privilégier une forme esthétisante. Mais la question ne peut se réduire à cette opposition au risque d'être inachevée : elle porte bien sur la mutation historique, la rupture qu'accomplit la poésie baudelairienne. Ainsi, si l'on se réfère au projet d'épilogue qui aurait dû s'insérer à la suite des « Tableaux parisiens » dans l'édition de 1861 des *Fleurs du mal*, Baudelaire écrit :

« O vous, soyez témoins que j'ai fait mon devoir
Comme un parfait chimiste et comme une âme sainte
Car j'ai de chaque chose extrait la quintessence.
Tu m'as donné ta boue et j'en ai fait de l'or¹. »

En rapprochant ces deux éléments antithétiques, la boue et l'or, le poète propose une définition de son art. La poésie transforme et transfigure les éléments du réel dont elle s'empare, d'une part pour les sublimer en exprimant leur beauté cachée, enfouie, d'autre part pour atteindre leur vérité essentielle et donner ainsi à voir le monde d'une manière absolument nouvelle. Dans cette opération, le poète « chimiste » est aussi « une âme sainte » : au-delà de la morale commune, avec provocation parfois, le poète peut transformer le vice en œuvre d'art, donc transmuier le mal, comme l'alchimiste le métal. Il invite ainsi à dépasser l'étroitesse du jugement manichéen dans la jouissance d'une beauté libérée de la bienséance.

Il est par ailleurs sans doute utile de rappeler que l'argumentation composée que présente la dissertation à partir d'un sujet portant sur une œuvre littéraire demande une fréquentation assidue des œuvres au programme et une connaissance solide de chacune d'entre elles. Cette maîtrise permettra d'éviter des considérations très générales ou allusives au recueil (l'évocation du mal-être, du spleen, du mal sans référence précise à des poèmes), les contresens (*Les Fleurs du Mal* considéré comme « un recueil autobiographique »), les hors-sujets (la mention du poème « La chevelure » pour « l'hymne à la sensualité féminine »), la convocation des mêmes textes poétiques (le texte « Une charogne » de nombreuses fois cité pour « l'évocation de la mort et la recherche de la beauté »), la récitation de cours sur les figures de style récurrentes chez Baudelaire, le placage de savoirs sur l'évolution du genre poétique ne permettant ni de répondre au sujet, ni de favoriser l'avancée de la réflexion.

Nous invitons également les candidats à fréquenter les textes théoriques et critiques que la totale méconnaissance dessert ou que des compilations un peu hâtives ne sauraient remplacer. Les étudiants pourront tirer bénéfice d'une pensée rigoureuse et ouverte auprès de laquelle ils consentiront à s'attarder pour enrichir et nourrir leur réflexion sur *Les Fleurs du mal*. Ainsi, la lecture de l'ouvrage d'Antoine Compagnon² leur aurait permis de réfléchir sur le rapport « paradoxal » de Baudelaire à la modernité puisque « Ces « choses modernes », il leur résiste mais elles le fascinent ; il leur est réfractaire mais il y revient sans cesse ». La lecture de Jean-Pierre-Richard³ les aurait conduits à s'interroger sur la « Profondeur de Baudelaire » et saisir « comment l'exercice de l'imagination et les opérations du langage réussirent chez lui à traverser cette distance, à peupler cette étendue, à jeter dans l'insondable le bonheur d'une architecture vivante ». La qualité de la langue que nécessitent la dissertation, sa correction, son exactitude gagneront également à la fréquentation des grands textes de la critique.

Il en est de même pour la mise en perspective historique et littéraire d'un auteur et de son œuvre. Quelques vues rapides, et souvent inexactes, des auteurs et des mouvements esthétiques ne peuvent rendre compte de la complexité des perspectives anthropologiques, sociales, politiques et linguistiques dont les œuvres témoignent et qu'il importe de prendre en considération. Evoquer un changement de nature du discours poétique grâce à Baudelaire, c'est inscrire ce dernier dans une histoire littéraire, dans

¹ Charles Baudelaire, *Œuvres complètes*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome I, 1975.

² Antoine Compagnon, *Baudelaire l'irréductible*, Flammarion, 2014.

³ Jean-Pierre Richard, « Profondeur de Baudelaire », *Poésie et profondeur*, éd. du Seuil, « Points », 1955.

un avant et un après. Lecteur de Chateaubriand, Petrus Borel et Sainte-Beuve, Baudelaire est l'héritier du romantisme. Des motifs comme celui de la lune, personnifiée dans « Tristesses de la lune » (« *Elle laisse filer une larme furtive* »), associés à l'image du poète qui « *dans le creux de sa main prend cette larme pâle* » peuvent rappeler la mélancolie et le « *mal du siècle* » d'Alphonse de Lamartine ou d'Alfred de Musset. Baudelaire partage avec eux la conception d'un poète que sa singularité isole. Si la tonalité mélancolique domine, le lyrisme dont il fait preuve ne repose cependant pas sur l'affirmation romantique d'un moi singulier et personnellement incarné. Les tourments de l'âme du poète sont en effet ceux de l'humanité. Il renouvelle en outre la tradition lyrique en refusant l'épanchement dans une poétique de la discordance et en recourant à l'autodérision pour exprimer son insatisfaction et son sentiment d'impuissance, par exemple dans les poèmes « La Béatrice » ou « L'héautontimorouménos ». Baudelaire témoigne également dès l'épigraphe⁴ de son admiration pour Théophile Gautier, figure inspiratrice des Parnassiens, qu'il qualifie de « *poète impeccable* », de « *parfait magicien ès langue française* » et auquel il dédie son recueil. Bien qu'employant une grande variété de formes poétiques (le sonnet, le pantoum, le distique par exemple), la poésie ne saurait se réduire pour Baudelaire à la seule technique. Son imagination lui permet de percevoir le visible et de le dépasser, d'« *inspecter l'invisible* » et d'« *entendre l'inouï* »⁵. C'est la raison pour laquelle Rimbaud qualifie Baudelaire de « *premier voyant, roi des poètes* » dans la lettre qu'il adresse à Paul Demeny, le 15 mai 1871⁶. On ne peut qu'encourager les candidats à mieux connaître le contexte de production des œuvres et leur inscription dans leur temps et dans l'évolution d'un genre pour être à même de mieux saisir leur spécificité.

Éléments méthodologiques

Les observations suivantes visent à apporter des précisions concernant la spécificité de la composition sur programme et à proposer des pistes de travail aux futurs candidats. La composition est un exercice qui s'apprend ; elle suppose un entraînement progressif et régulier.

1°) Analyser le sujet et le problématiser, le contextualiser, proposer un plan rigoureux

a. Analyser le sujet et le problématiser

L'examen du sujet constitue la première étape de l'exercice. Incontournable, il en conditionne la réussite. Rappelons que, quelle qu'en soit la longueur, c'est l'ensemble de la citation qui constitue le sujet : le simple repérage des « mots clefs » ne peut suffire. Il s'agit d'analyser un énoncé pour ensuite le discuter tout au long de la dissertation, de montrer sa capacité à peser chaque mot de cet énoncé. Le jury a déploré que de nombreux candidats prennent le sujet tel quel sans jamais le questionner ni en montrer les sous-jacents, ce qui a été à l'origine de contresens : soit ils proposent de montrer que selon Bonnefoy « *Les Fleurs du Mal* font preuve de pittoresque et de l'ornement, du ressassement affectif ou encore de l'avidité romantique... » alors que Bonnefoy dit l'exact contraire, soit ils évoquent « la ruse comme un thème majeur de l'œuvre de Baudelaire » ce qui les conduit à proposer une problématique (« la ruse est-elle un thème prisé par les poètes ? ») qui témoigne d'une méconnaissance de l'œuvre au programme et de son auteur. D'autres s'éloignent du sujet. Un candidat propose de comprendre par quels moyens et quels procédés les poètes parviennent à passer du thème de la mort à celui de l'amour tout en éveillant l'émotion du lecteur ; un autre centre la réflexion sur le mal-être et l'amertume de la vie et mentionne les « discours en prose » de Baudelaire. Les meilleures copies prennent le temps d'analyser le sujet et de le reformuler. Elles mettent en évidence la rupture avec le Romantisme et ses « pauvres ruses » ainsi qu'avec la tradition, le dépouillement, le refus de l'embellissement, « la volonté d'explorer le sens de la vie et de la mort par l'imagination », « un nouveau rapport au réel », prémisses d'une réflexion véritablement dynamique. Envisager la citation dans son ensemble sans omettre aucun de ses termes ni leur agencement dans la syntaxe de l'énoncé permettrait alors de dépasser la tentation d'un questionnement vain (« Baudelaire ne parle-t-il que de la mort directement ? ») pour s'engager dans une

⁴ Charles Baudelaire, *Œuvres complètes*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome I, 1975.

⁵ Lettre d'Arthur Rimbaud à Paul Demeny, dite « Lettre du voyant », 15 mai 1871.

⁶ Idem.

démarche véritablement argumentative et ouverte questionnant la mutation historique qu'accomplit la poésie baudelairienne.

Cerner les présupposés et les limites du sujet, s'interroger sur le lexique de la citation et sur les images qu'elle convoque, sur chacun de ses segments mais également sur la logique globale qui constitue le principe de son unité, c'est tout cela qui permet d'engager le propos sur la voie d'une problématique solide et claire, qui, à l'épreuve de la rédaction de la composition, saura par sa pertinence démontrer sa capacité à discuter le sujet sous tous ses aspects. Les bonnes copies ont proposé une problématisation ancrée dans le contexte historique et littéraire du XIX^e siècle, interrogeant le rôle et la place de Baudelaire par rapport à d'autres poètes notamment romantiques (Lamartine, Hugo).

Ainsi, le jury a valorisé les candidats qui ont fait l'effort de reformuler le sujet et de proposer une problématique qui interroge l'apport de Baudelaire à la création poétique de son siècle, qui met en avant l'idée de changement, de mutation.

b. Contextualiser le sujet

Toute introduction doit proposer une entrée en matière permettant de contextualiser le sujet. Elle permet la mise en perspective littéraire et historique d'un auteur, Baudelaire, et d'un recueil *Les Fleurs du Mal*. Le jury a déploré que des candidats se dispensent de toute contextualisation et commencent directement par la citation du sujet. De manière récurrente, les copies comportent une entrée en matière le plus souvent extrêmement maladroite et parfois extrêmement courte. Elle peut consister en des généralités sur le poète créateur ou « le genre poétique qui aborde des sujets intimes » mais sans aucune référence à une période ou à un auteur. Elle peut évoquer « la transparence » de la poésie baudelairienne sans explication ni référence précise au recueil et rappeler la condamnation de l'auteur pour « outrage aux bonnes mœurs ». Elle peut enfin comporter des erreurs (Baudelaire « poète du XVIII^e siècle ») ou des contresens (le poète présenté comme celui qui a « recours à la ruse ») qui ne sont pas acceptables dans un concours de recrutement d'enseignants de Lettres. Une bonne copie a commencé par l'évocation d'un recueil de confessions posthume, *Mon cœur mis à nu*, et a mis en évidence différentes dimensions du poète à la fois artiste, visionnaire implacable, citoyen contempteur de son époque. De manière générale, le jury a apprécié la présence d'une amorce qui évite les généralités sur la poésie et qui parvient à introduire le questionnement en procédant à un ancrage historique et littéraire en lien avec Baudelaire et son écriture.

c. Proposer un plan rigoureux

Une fois le sujet contextualisé, son analyse effectuée et la problématique définie, il convient de proposer un plan qui permette de traiter les différents aspects de la citation. Ce plan, indispensable, se doit d'être précis. Le jury ne peut que déplorer des annonces très vagues (« la thèse d'Yves Bonnefoy sera développée, suivie de sa remise en question ») ou très générales (« l'omniprésence de la mort », « les différentes facettes du discours poétique ») qui ne témoignent pas d'une appropriation du sujet au regard du recueil *Les Fleurs du Mal*. Le plan proposé doit être rigoureux, progressif et dynamique afin d'éviter de perdre les enjeux du sujet, de diluer le propos dans des digressions prétextes à la récitation de cours ou à des considérations qui ne le font pas progresser. Ainsi, les copies qui obtiennent la moyenne proposent le plus souvent un plan en deux parties : une première partie qui porte sur le changement de nature de la poésie baudelairienne, la mutation du discours poétique ; une seconde sur le ressassement poétique, une part d'artifice et de pittoresque chez Baudelaire. Quand une troisième partie est présente, elle verse le plus souvent dans la généralité et dans la confusion (« Baudelaire compte tout saisir et tout embellir par la poésie ») ou dans l'apport de connaissances disparates et peu claires (« le discours poétique des siècles précédent Baudelaire pour expliquer les codes du propos de ce dernier »). Les meilleures copies proposent une troisième partie qui évoque Baudelaire comme un alchimiste transformant la boue en or, recourant aux sensations et aux synesthésies. Une très bonne copie se propose de montrer que le « ressassement affectif » tout romantique laisse place à une douloureuse mais nécessaire confrontation poétique avec le quotidien, notamment parisien, ouvrant la voie à une modernité baudelairienne.

Le jury a valorisé les copies dont le plan témoigne d'une connaissance des *Fleurs du mal*, de la rupture qu'accomplit la poésie baudelairienne relativement au romantisme ou de sa situation par rapport à ce qui ne s'appelle pas encore le Parnasse. Quand une troisième partie est présente, il importe qu'elle souligne l'originalité de l'œuvre de Baudelaire (l'idée d'alchimie, de transformation conduisant au Beau ; le renouvellement du langage et des formes poétiques).

2°) Développer une réponse structurée et cohérente

a. Structurer sa réponse

Les copies qui obtiennent de bonnes notes suivent leur fil directeur et leurs objectifs et respectent le plan proposé. Elles parviennent à mettre chaque élément de leur argumentation au service d'un raisonnement rigoureux et dynamique. Le propos se réfère très régulièrement au sujet qu'il appréhende d'une manière tout à la fois de plus en plus précise et profonde. Cette rigueur évite ainsi des sous-parties ou parties hors-sujet sur les enjeux du discours poétique (« l'évolution historique de la poésie »), ses fonctions (« le rêve », « l'évasion »), ses thèmes, ses formes ou ses registres, sur le rôle du lecteur dans la réception d'une œuvre poétique, sur la différence entre les romantiques et les surréalistes, sur la place de la poésie dans les programmes de français. Elle constitue un garde-fou aux lieux communs sur la versification, prévient les confusions (la distinction chez Baudelaire entre « l'être et le paraître ») ou les erreurs d'histoire littéraire (« Baudelaire représentant du Parnasse et de l'art pour l'art », « Baudelaire écrivant une poésie symbolique »). Elle permet de répondre précisément au sujet et d'éviter que la première partie ne s'oppose à la citation d'Yves Bonnefoy en traitant la proximité de Baudelaire avec le Romantisme et le Parnasse, ce qui est un contresens, alors que ces éléments auraient pu constituer la seconde (ou deuxième) partie dans le cadre d'une remise en question des propos de Bonnefoy. Il convient également que le propos rappelle régulièrement la problématique pour jalonner l'avancée du raisonnement avec une aisance et une clarté qui augurent de véritables qualités pédagogiques.

Le jury déplore que des copies présentent des défauts de structuration en n'introduisant pas les grandes parties mais en les présentant sous forme de plan. Bien souvent, la structuration manque de clarté. Mis à part quelques devoirs qui comportent des parties généralement bien identifiées, on trouve assez souvent une succession de paragraphes morcelés, sans lien entre eux, ni progression de l'argumentation. Il est attendu que les candidats fassent l'effort d'établir des liaisons logiques fermes entre leurs différents paragraphes. Le jury a valorisé tout propos construit, qui traite du sujet et qui veille à proposer des arguments clairement définis et logiquement reliés entre eux.

b. Conduire une argumentation

Le jury se montre attentif à la manière dont les candidats conduisent leur réflexion et manifestent leurs connaissances du poète et du recueil. Sont distinguées les copies qui mentionnent dans une première partie l'omniprésence de la mort, son évocation directe, insistante et pénible ; dans une deuxième partie la part d'affectivité du poète dans le cadre du « ressassement affectif », le choix d'une forme esthétisante (la variété des formes poétiques, le choix de la brièveté), la quête esthétique (le beau comme le fruit d'une construction). La troisième partie est capable de dépasser cette contradiction en évoquant la composition du recueil dans lequel le fragment s'inscrit dans le tout unitaire de l'œuvre, ce qui la rend moderne, la capacité à transformer la boue en or, le recours aux sensations et à la synesthésie pour saisir le monde, la quête métaphysique (le pouvoir de suggestion que suscite le beau qui ouvre vers un au-delà donnant sens au réel), l'infini diminutif. On peut alors s'interroger sur le fait que des copies semblent ignorer la manière de dissenter tant sur le plan méthodologique que sur celui des connaissances et manquer de rigueur dans la conduite de l'argumentation. Ainsi, des candidats proposent une première partie dans laquelle ils procèdent à une analyse du sujet ou à la biographie de Baudelaire – éléments attendus dans l'introduction –, tiennent des propos très généraux sur l'expression du mal (le mal-être, l'incompréhension de ses semblables, l'aspiration à un idéal) ou évoquent le refus de la nature au bénéfice de la ville, ce qui ne répond pas au sujet. D'autres procèdent à des raccourcis littéraires et historiques sur

l'évolution du genre poétique et évoquent les chansons de geste, les poèmes d'amour pendant la période humaniste jusqu'au « moi narcissique » des romantiques puis abordent de manière très générale le spleen, l'âme et ses tourments. Dans ces mêmes copies, la deuxième partie ne conteste pas la thèse exprimée par Yves Bonnefoy mais poursuit sur le thème de la mort. Elle peut comporter de nombreuses questions dont on peut interroger l'intérêt et le sens (« Peut-on être mort quand on est en vie ? ») sans réponse, ni évocation des textes de Baudelaire. Elle peut également contredire la première partie qui aborde le refus de la nature en évoquant finalement cette dernière comme étant omniprésente dans *Les Fleurs du Mal*. Elle peut aborder les figures de style récurrentes chez Baudelaire ou définir le sonnet et le pantoum sous la forme d'une récitation de cours, décrire la structure du recueil sans mentionner en quoi elle participe du changement de nature du discours poétique. Quelques copies évoquent de manière allusive le lien entre la Beauté et l'homme, l'expression de la vie au quotidien. La troisième partie, quand elle est présente, mentionne de nouveau le thème de la mort traité de manière différente par Baudelaire sans préciser de quelle manière et comporte des formulations creuses (« l'auteur fait la mort sienne », « il est la mort et la vie »). De manière générale, aucune copie n'a évoqué la parole poétique ou les formes poétiques employées par Baudelaire.

Le jury a valorisé toute démarche qui témoigne à la fois d'une conduite rigoureuse de l'argumentation, d'une connaissance du recueil et de son exploitation pertinente au regard du sujet.

3°) Manifester une connaissance solide des œuvres au programme et de leurs auteurs

Le jury accorde toute son attention à la manière dont un futur professeur de Lettres convoque une connaissance personnelle et approfondie des œuvres au programme et sa culture littéraire, notamment dans la perspective de l'enseignement du programme limitatif d'œuvres en classe de Première. Sont ainsi récompensées les copies qui attestent d'une maîtrise de l'œuvre sur laquelle porte le sujet par la convocation de nombreux exemples articulés aux arguments proposés (il ne peut être acceptable qu'une copie ne comporte aucun exemple) ainsi que par leur variété et leur précision. « Une charogne » n'est pas le seul poème du recueil dans lequel le soleil décompose une « *charogne infâme* » pour la recomposer en œuvre d'art. Dans le poème « Le soleil », ce dernier « *ennoblit le sort des choses les plus viles* ». La quantité des poèmes cités n'est toutefois pas une qualité en soi : à une dizaine de poèmes convoqués sans autre explicitation on préférera toujours l'analyse précise d'un poème singulier, voire d'une de ses strophes ou d'un de ses vers. Encore faut-il que cette analyse précise ne s'autonomise pas en une divagation hors sujet (la mention très fréquente du poème « L'albatros » pour illustrer « l'incompréhension du poète par la société » mais qui n'a que peu de rapport avec le sujet) ou ne donne pas lieu à des erreurs (*Les Fleurs du Mal* considéré comme « un recueil autobiographique ») mais fasse véritablement avancer le raisonnement.

Un exemple ne saurait consister en la simple mention du titre d'un poème ou d'un nom d'auteur contemporain ou non de Baudelaire. Illustrer un argument de façon convaincante suppose de pouvoir s'appuyer sur une lecture précise de certains passages éventuellement cités. Telle copie évoque « le plaisir de choquer par des images crues *a contrario* de la sobriété, de la décence et du bon goût » comme celle du « cadavre sans tête » dans le poème « Une martyre ». Une autre copie aborde « le refus de l'épanchement qui s'exprime dans une poétique de la discordance dont témoignent les allitérations de consonnes occlusives [k] et [t] » : « *Des cloches tout à coup sautent avec furie* » (« Spleen LXXVIII »), « *Sur ses myrtes infects enter tes noirs cyprès ?* » (« Les deux bonnes sœurs »). Telle autre s'appuie sur le poème « Les petites vieilles » pour mettre en évidence « la manière dont Baudelaire fait du corps considéré comme laid - le corps des vieilles femmes - un objet de beauté ce qui participe de son projet : prendre de la boue pour la transformer en or ». Elle mentionne « la modernité de son esthétisme et sa rupture avec les codes classiques de la poésie du fait que les thèmes qu'il aborde sont à l'opposé de la tradition. Ainsi, tout en respectant les règles poétiques formelles, Baudelaire choisit de renverser les codes et, littéralement, de créer du neuf avec du vieux. » Un candidat propose une analyse du poème « Parfums exotiques » pour démontrer que « par le biais de l'évocation exotique et sensuelle de la femme aimée, Baudelaire non seulement met en œuvre une expérience synesthésique et poétique mais il donne également une définition de la poésie : le poète est un alchimiste qui transforme la prose en chant ».

Considérant qu'une lecture approfondie des œuvres et l'aptitude à en rendre compte sont des qualités fondamentales pour un professeur de Lettres, le jury a valorisé les copies dans lesquelles les exemples étaient dûment choisis, à la fois diversifiés et précisément exploités dans l'argumentation. Rappelons qu'une telle culture littéraire ne peut s'acquérir autrement que par une lecture personnelle et régulière des œuvres au programme du CAPES externe tout au long de la préparation du concours, dont elle représente une part essentielle. Les futurs candidats gagneront également à se constituer un programme de lecture en tenant compte de leurs goûts mais aussi de leurs lacunes, de façon à balayer le plus largement possible les différentes périodes correspondant aux auteurs figurant au programme du concours. Ainsi, quelques candidats ont su montrer en quoi Baudelaire rompt avec les poètes romantiques (Lamartine, Hugo) dans le traitement sans embellissement de la mort ou du « temps qui dévore », en quoi il constitue un modèle pour nombre de poètes français (Arthur Rimbaud, Paul Verlaine, Paul Valéry, Yves Bonnefoy). En revanche, des copies ont proposé des rapprochements avec le théâtre romantique, ce qui témoigne d'une méconnaissance des genres et des mouvements littéraires ainsi que de leurs spécificités, allant même jusqu'à rapprocher Baudelaire de Molière pour « mettre en avant l'ornement, l'art musical qui peut glisser dans la poésie », ce qui est dénué de sens. Garder des traces de ces lectures et prendre l'habitude de les convoquer lors d'exercices écrits réguliers, académiques ou non, permet donc de progresser dans l'acquisition de compétences nécessaires à la rédaction de la composition, qui le sont aussi à l'enseignement du français.

Ajoutons que les lectures théoriques nécessitent d'être menées de manière tout aussi personnelle et méthodique à la fois. La récitation de quelque propos superficiel convenu sur tel mouvement littéraire (le romantisme ou ce qui ne s'appelle pas encore le Parnasse, le surréalisme) ou tel courant critique ne saurait faire progresser la réflexion, au contraire d'une lecture suffisamment assimilée. Nous renvoyons ici au paragraphe portant sur la fréquentation des œuvres théoriques et critiques dans la partie intitulée « Remarques liminaires » de ce rapport sur la dissertation. Pour assimiler la teneur de ces dernières, on ne saurait trop recommander aux candidats de se confronter aux textes théoriques eux-mêmes plus qu'à leur vulgarisation. L'étude de ces textes, par la réflexion qu'elle induit, les incitera ensuite à élargir certaines lectures au fur et à mesure de leur progression dans l'appréhension des questions littéraires. Cette démarche progressive et personnelle contribuera à consolider la culture littéraire ainsi que la maîtrise de la langue chez celles et ceux qui devront avant tout donner à leurs élèves le goût de s'exprimer clairement et précisément.

4°) Écrire dans une langue maîtrisée

Le jury se montre très attentif au soin apporté par les candidats à la rédaction de leur copie. L'on attend de futurs professeurs de Lettres qu'ils aient à cœur de manier une langue fluide et juste et qu'ils veillent à bannir non seulement les erreurs orthographiques, lexicales et syntaxiques, mais également les imprécisions, les approximations et autres marques de relâchement qui loin de faciliter la réflexion l'embarrassent et la condamnent à se perdre par manque d'acuité.

Comme les autres aspects de la préparation méthodologique de l'exercice, le maniement correct, adroit et exact de la langue suppose un travail d'entraînement régulier. Garder là encore trace des lectures effectuées en vue de cette préparation pourra donner lieu à des entraînements à l'écriture efficaces. Un travail minutieux d'observation de la langue, d'exercices et d'apprentissages est de nature à permettre à chacun de progresser utilement en ce sens.

5°) L'évaluation des copies

Le jury souhaite porter à la connaissance des candidats les grandes lignes du barème qui a guidé cette année l'évaluation des copies de composition. Ces quelques éléments, sommaires, ne rendent pas compte des particularités de chaque copie appréciée dans sa singularité par le jury. Ils permettent néanmoins de donner une idée des pistes d'harmonisation qui ont présidé à la notation.

Les copies qui obtiennent les notes les plus basses méconnaissent la méthodologie de l'exercice : elles ne mettent en œuvre aucune argumentation ni aucune réflexion littéraire et elles énoncent des formules creuses, des évidences vides de sens. Elles ne parviennent pas à traiter le sujet, n'ont pas

compris le jugement de Bonnefoy sur lequel elles commettent un contresens (par exemple, « Baudelaire met en œuvre la ruse »). Elles méconnaissent l'œuvre au programme et son auteur. Elles amalgament les genres littéraires et rapprochent, voire confondent, la poésie et le théâtre. Elles sont enfin lacunaires, embryonnaires et comportent de nombreuses erreurs dans le maniement de la langue française.

Obtiennent des notes un peu moins basses mais toujours en-deçà de la moyenne les copies dans lesquelles le sujet est compris de manière partielle. Le candidat connaît mal les *Fleurs du Mal*, n'y fait référence que de manière allusive ou se contente d'évoquer les grands thèmes baudelairiens sans les développer, de plaquer des connaissances de manière maladroite. Elles ne comportent pas de référence extérieure au programme. Moins incorrecte, l'expression par sa maladresse interdit néanmoins à la pensée de se développer.

Le jury a mis la moyenne aux copies qui témoignent d'une tentative d'appropriation sérieuse du sujet. La démarche fait apparaître des éléments pertinents dans le cadre d'une réflexion argumentée généralement en deux parties (soutenir/ contester la thèse de Bonnefoy). Le candidat est capable de faire référence à des poèmes ou de citer des vers du recueil. Des références extérieures au programme sont présentes. Le propos est fluide, cohérent et illustré avec justesse.

Enfin, ont obtenu les meilleures notes les copies dans lesquelles le sujet est parfaitement compris, ses implicites mis à jour, grâce à son analyse rigoureuse. Elles comportent une troisième partie qui surmonte la contradiction établie par la thèse de Bonnefoy. Les exemples sont nombreux, précis et variés. Ils sont exploités par le candidat qui est capable de citer avec précision des poèmes ou des vers. Ils servent véritablement une réflexion qui s'articule dans une langue aisée et précise, nourrie de références extérieures au programme pertinentes.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUEE

Rapport présenté par Mélanie Pircar, Peggy Bernadat, Alain Charier et David Zemmour

Le sujet est disponible à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

L'« Épreuve disciplinaire appliquée » est certes nouvelle, mais elle conserve par comparaison avec l'« Étude grammaticale de textes de langue française » qui avait cours jusqu'en 2021 un certain nombre de points communs. Pour cette raison, le présent rapport insistera sur les parts de continuité et de nouveauté qui caractérisent cette nouvelle épreuve. Les candidats peuvent aussi se rapporter au rapport de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée du CAPES national puisque la structure de l'épreuve est identique.

Comme l'annonçaient les sujets zéro mis en ligne sur le site « devenirenseignant »⁷, celle-ci se compose désormais de deux grands versants équilibrés et articulés l'un à l'autre : une partie disciplinaire comportant des questions de sémantique historique, de grammaire et de stylistique, et une partie disciplinaire centrée sur une approche didactique. Dans les deux cas, les questions posées visent à évaluer les connaissances des candidats, leurs qualités d'analyse et de réflexion, mais aussi leur bonne maîtrise de l'expression écrite.

Question 1 : sémantique historique (2 points)

La question de sémantique historique interrogeait les candidats sur deux mots présents dans le texte de Jules Verne : « croissant » (l. 6, 11 et 13) et « firmament » (l. 14).

Le jury a remarqué qu'un grand nombre de candidats n'avait pas traité cette question, le mot « firmament » particulièrement, n'a été étudié que par 20% des candidats. Pour le reste, les réponses proposées sont très incomplètes.

Le jury n'attendait évidemment pas des candidats qu'ils fassent état de connaissances encyclopédiques sur l'histoire de ces deux termes. Il attendait en revanche que soient mobilisés des connaissances élémentaires de morphologie lexicale et de sémantique pour rendre compte de la formation des mots et de leur signification, à la fois en langue et en contexte.

Ont ainsi été valorisées les copies qui ont su voir dans l'origine de « croissant » le verbe « croître » au participe présent, lequel a fait l'objet d'une substantivation par dérivation impropre. S'agissant du sens, la première acception du mot désigne, comme dans le texte, la partie visible de la lune lorsqu'elle est partiellement éclairée. Les autres sens découlent de celui-ci par analogie et renvoient à la forme de cette partie visible de la lune ou à des objets qui possèdent cette forme (la pâtisserie par exemple).

En ce qui concerne « firmament », il n'était certes pas aisé de rendre compte de l'étymologie du terme (issu du latin « firmare », rendre ferme, solide), et le jury attendait surtout des candidats qu'ils puissent en indiquer la nature (substantif masculin) et la signification (le ciel étoilé, plus précisément en tant qu'il est perçu comme une voûte solide, une coupole).

Question 2 : grammaire (4 points)

La question de grammaire interrogeait les candidats sur les pronoms personnels dans deux fragments des textes de Cyrano de Bergerac (lignes 1 à 4) et de Jules Verne (lignes 1 à 7).

⁷ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

L'exercice proposé s'appuie sur une compétence essentielle, l'esprit de synthèse. Il s'agit dans un premier temps, au brouillon, de faire un relevé des pronoms personnels dans les passages proposés en précisant leur forme et leur fonction.

De retour sur la copie, après une introduction définissant brièvement la notion demandée, il convient d'explicitier le classement retenu en prenant soin de faire un relevé exhaustif des occurrences en faisant apparaître explicitement le classement retenu (classement selon la forme, la personne ou la fonction par exemple).

Le jury a accepté les copies comportant un tableau ou des titres visant à mettre en évidence le classement retenu. Les copies omettant un trop grand nombre d'occurrences ou présentant des erreurs dans le classement ont été sanctionnées. Les copies montrant une bonne connaissance grammaticale ont été valorisées.

Dans l'ensemble, si la majorité des candidats a fait un relevé assez complet des occurrences, le principal reproche concerne l'absence de présentation et le manque d'analyse.

Le jury attendait des candidats qu'à la suite d'une introduction qui définit, voire problématise, la notion, ils proposent un inventaire exhaustif, classé et commenté des occurrences concernées par le sujet. C'est ainsi qu'en introduction, les pronoms personnels pouvaient être définis comme la catégorie de pronoms qui désignent des êtres ou des entités et portent la marque d'une personne grammaticale. Ils ont une valeur référentielle et renvoient ainsi soit à un élément identifiable grâce à la situation d'énonciation (référence déictique), soit à un nom employé ailleurs dans le texte (référence anaphorique ou cataphorique). La forme des pronoms personnels varie selon la personne, le genre, le nombre, la fonction et la place dans la phrase.

On pouvait relever, dans le texte A :

- 5 occurrences de « je », pronom à la première personne du singulier en fonction sujet ; le pronom apparaît à deux reprises sous sa forme élidée « j' ».
- 2 occurrences du pronom personnel complément « me » :
 - La première occurrence (dans « je me vis tout d'un coup choir etc. ») est employée dans le cadre d'une proposition infinitive, dont les grammaires proposent des analyses qui peuvent varier. On pourra notamment analyser le pronom « me » comme le sujet propre de la proposition infinitive. Mais le jury sur ce type d'occurrence a su rester ouvert aux diverses interprétations, attendant surtout du candidat qu'elles fassent l'objet d'une analyse argumentée.
 - La seconde occurrence « me » sous sa forme élidée « m' », pronom à la première personne du singulier, est employée en tant que pronom personnel réfléchi (première personne du singulier) et utilisée au sein du verbe à la forme pronominale « s'apercevoir » ; on considère ici qu'il n'est pas syntaxiquement analysable dans la mesure où, associé au réfléchi, le verbe prend une signification spécifique (constater) différente de celle qu'il a quand il est construit avec un COD (apercevoir quelque chose ou quelqu'un).

Toutes ces occurrences, étant à la première personne, ont une valeur déictique.

On pouvait relever dans le texte B :

- 1 occurrence de « se » sous sa forme élidée « s' », pronom personnel réfléchi de la troisième personne du singulier, utilisé avec le verbe pronominal « s'écrier » ; le contexte permet d'affirmer que par anaphore, le pronom fait référence au personnage Ardan ; on observe en outre que le réfléchi n'est pas analysable (par ex. comme COD) puisque le verbe « s'écrier » n'existe qu'à la forme pronominale (on parle de verbe essentiellement pronominal).
- 1 occurrence de « il », pronom personnel sujet du verbe « s'écria », sujet inversé dans le cadre de la proposition incise qui fait également référence par anaphore à Ardan.

- 2 occurrences du pronom personnel féminin objet « la », à la troisième personne du singulier, avec une valeur anaphorique. Dans la première occurrence (l. 1), « la » pronominalise « la Terre », en fonction de régime ou COD du présentatif « voilà ». Dans la seconde (l. 5), « la » est employé dans sa forme élidée. Il pronominalise « la lune » en fonction de COD du verbe « atteindrons ».
- 1 occurrence de « nous », pronom personnel déictique sujet du verbe « atteindrons ».
- 2 occurrences de « elle », pronom personnel féminin singulier, reprenant anaphoriquement « la lune », en fonction sujet des verbes respectivement « paraîtra » et « sera noyée ».
- 1 occurrence de « nous » pronom personnel déictique objet, COI du verbe « paraîtra ».

Ces relevés ne devaient toutefois pas être livrés tels quels dans les copies. Le jury a apprécié et valorisé celles qui proposaient un classement pertinent, fondé par exemple à partir des différentes fonctions du pronom ou encore en distinguant les valeurs anaphorique et déictique du pronom.

A l'inverse, ont été pénalisées les copies qui se contentaient d'un simple relevé d'occurrences, sans classement voire sans aucun commentaire.

Question 3 : Étude stylistique (4 points)

Les candidats étaient invités à proposer l'étude stylistique d'une partie du texte de Jules Verne (lignes 10 à 30), en s'intéressant à la visée explicative du discours.

On attend pour cet exercice un bref propos introducteur, suivi d'une exploration structurée de la piste proposée ainsi que le développement d'analyses stylistiques précises. Les candidats sont invités à porter une attention particulière aux faits de langue (énonciation, typographie, syntaxe, etc.) et aux effets de sens qu'ils produisent.

Trop de candidats omettent d'introduire le travail proposé ou en font une présentation confuse. Le jury déplore que de nombreuses copies présentent une orthographe et une syntaxe fautives.

Dans le cas du sujet proposé, le projet de lecture qui devait guider l'étude n'a souvent pas été suivi. Le jury a pu constater là aussi des lacunes en termes de méthode. L'étude stylistique ne doit pas se contenter d'être un relevé de procédés d'écriture non commentés ou non reliés aux effets de sens produits que l'on pourrait qualifier de « catalogue », ne permettant pas de dégager la visée du discours, en particulier du discours explicatif.

L'extrait constituait en effet une pause explicative dans le récit. Il faisait l'objet d'un changement de point de vue par un passage à la focalisation zéro (omnisciente). Dans le passage concerné, le narrateur s'abstrait de l'aventure des voyageurs lunaires pour apporter au lecteur des précisions scientifiques. Cet îlot explicatif est bien borné dans le récit : il est introduit par le commentaire « L'explication donnée par le président Barbicane était juste » (l. 10), qui place le narrateur en détenteur d'un savoir d'un ordre supérieur. Ce commentaire est ensuite étayé par l'exposition de phénomènes astronomiques et conclu par une phrase non verbale à valeur également fortement assertive : « Pur effet d'irradiation » (l. 30).

Les phrases sont assez brèves, ce qui accentue l'effet d'un discours factuel. Le motif littéraire traditionnel du renversement Terre/Lune est traité de manière scientifique, avec l'insistance sur les comparaisons entre les deux astres : « moins d'intensité que », « identique à celui qui se produit sur la Lune », « moins appréciable que la lumière cendrée de la lune », « treize fois plus intense que la lumière lunaire », « moins nettement que celle du disque de la lune », « plus allongée que celle du disque ».

À partir de la ligne 22 et de l'annonce « Et la raison de cette intensité moindre est facile à comprendre. », le discours du narrateur prend un tour plus technique et moins imagé. Les connecteurs logiques soulignent la visée explicative : « Ici », « Or », « De là », « puisque », « Il faut ajouter aussi que ».

L'usage de répétitions lexicales confère aussi au passage un aspect technique. Le terme « lumière » apparaît six fois, le mot « intensité » trois fois, le mot « disque » cinq fois, le mot « phénomène » trois fois, etc.

Si dans la première partie du passage (lignes 10 à 22) le narrateur semble chercher à donner à voir, de la manière la plus précise possible, le spectacle offert aux personnages à ce moment du récit, les lignes 23 et suivantes déploient une explication scientifique de l'effet visuel produit sur les spectateurs (personnages et lecteur). Le lecteur est ainsi comme pris à partie, invité à voir et à comprendre.

Ces quelques pistes d'entrée dans le texte orientées par le libellé du sujet pouvaient, avec d'autres, constituer la matière d'un commentaire structuré. Compte tenu du temps dont disposent les candidats, le jury n'attendait évidemment pas un commentaire exhaustif et détaillé du texte. Pour la même raison, et comme il est d'usage dans cette partie de l'épreuve, les candidats pouvaient s'autoriser, pour aller au plus vite, un plan apparent dégageant les grands titres de leur commentaire. Pour autant, cela ne les exonérait pas de développements rédigés dans lesquels leurs relevés et observations du texte devaient faire l'objet d'analyses et de commentaires. La nécessité d'être synthétique ne dispensait pas de faire preuve de réflexion. Aussi ont été pénalisées les copies se contentant d'inventorier des exemples sans aucune explication ou justification. A l'inverse, le jury a apprécié et valorisé la démarche de candidats qui se sont appliqués à structurer leur propos en proposant des entrées distinctes dans le texte (par exemple le point de vue ou les marques de présence du narrateur, les effets de répétition, la syntaxe des phrases, l'analyse du lexique, technique ou non), et en les illustrant d'exemples commentés.

4) Didactique (10 points)

Le jury a eu la satisfaction de lire d'excellentes copies, qui ont su articuler des connaissances linguistiques universitaires et les exigences de la grammaire scolaire dans une perspective didactique de construction de séquences de travail destinées à des élèves de 5^{ème}. Quelques candidats ont cependant renoncé à la rédaction de réponses développées pour cette partie de l'épreuve.

La première partie du sujet didactique, l'approche de la séquence, devait permettre aux candidats de mettre en valeur leur connaissance des programmes ainsi que leurs compétences didactiques, en proposant un intitulé de séquence pédagogique qui exploiterait avec pertinence un corpus varié de documents : deux textes littéraires (un extrait du *Voyage dans la lune* de Cyrano de Bergerac et un second extrait du roman de Jules Verne, *Autour de la Lune*), d'une planche de la bande dessinée d'Alain Ayroles et Jean-Luc Masbou, *de Cape et de crocs*, et d'une peinture de Marc Chagall, *Le Peintre vers la Lune*, tout en envisageant des objectifs de lecture, d'écriture et d'oral adaptés à une classe de 5^{ème}.

Dans la seconde partie de l'épreuve, les propositions didactiques, les candidats devaient mobiliser des connaissances et réflexions autour de la notion grammaticale de sujet et proposer un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir cette question de grammaire avec une classe de 5^{ème}, tout en prenant appui sur trois documents de travail : un corpus de dix phrases, un corpus de trois exercices et une production d'élève répondant à une consigne visant à expliquer ce qu'est la fonction sujet dans la phrase.

a. Approche de la séquence (4 points)

Cette question « Approche de la séquence » vise à évaluer la capacité du candidat à inscrire les documents figurant au dossier (textes et iconographie) au sein d'une séquence d'enseignement dans le cadre d'un questionnement (collège) ou d'un objet d'étude (lycée), en visant un certain nombre d'objectifs en lien avec les programmes du niveau proposé.

Cette démarche suppose une bonne connaissance des programmes d'enseignement du français en collège et en lycée. Mais aussi, elle requiert une analyse des textes et documents figurant dans le sujet dans une perspective didactique. Le jury tient à insister sur ce point : il s'agit bel et bien d'envisager ces textes et documents en tant que supports d'enseignement, et donc d'identifier certains de leurs aspects et caractéristiques convoquant des enjeux didactiques précis relativement à un niveau d'enseignement

donné. À l'inverse, le jury ne pouvait que sanctionner sévèrement les copies qui se sont contentées de dérouler un plan de séquence (tel texte en séance 1, tel document en séance 2, etc.) et d'énumérer sans explication et sans justification aucune un ensemble d'activités. Le sujet proposé cette année invitait à envisager les textes et illustrations correspondant aux documents A, B, C et D en tant qu'ils pourraient être exploités en classe de cinquième. Au sein de ce niveau d'enseignement, dans le cadre du questionnement du cycle 4 « Se chercher, se construire », l'entrée spécifique est intitulée : « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». Une séquence consacrée à des voyages lunaires pourrait y trouver sa place, intitulée : « Vers un nouveau monde : fictions lunaires ». Il s'agit là, bien sûr, d'une proposition parmi de nombreuses possibles, qui articuleraient la thématique du voyage vers un monde inconnu avec la fiction ou le récit.

La question « Approche de la séquence » invitait également les candidats à identifier des objectifs pour la lecture, pour l'écriture et pour l'oral. Sur ce point encore, le jury était ouvert à toutes sortes de propositions, pourvu qu'elles soient pertinentes et cohérentes à la fois par rapport au corpus proposé et par rapport aux objectifs figurant au programme du niveau d'enseignement concerné.

Ainsi, les quatre documents proposés, à travers leurs points communs et leurs différences, permettaient de construire une définition du récit de science-fiction. Ils permettaient aussi d'appréhender diverses fonctions de ce genre littéraire particulier (argumentative et polémique, didactique, divertissante et esthétique). Cette piste s'inscrit donc dans le champ des objectifs pour la lecture, en tant qu'elle vise, selon les termes du programme, à « élaborer une interprétation des textes littéraires ».

En matière d'écriture, on pouvait remarquer que les documents A, B et C articulaient selon des modalités différentes narration et description. Une observation attentive de ces modalités (en s'intéressant notamment aux variations de points de vue et d'énonciation) pouvait donner lieu à des travaux d'écriture, par exemple la description d'un paysage imaginaire, qui serait prise en charge selon les cas par un explorateur découvrant ce monde (comme chez Cyrano de Bergerac) ou par un narrateur omniscient exploitant une pause dans le récit pour dispenser un savoir scientifique (comme chez Verne).

Enfin s'agissant de l'oral, on pouvait remarquer que, si l'on compare les deux textes et la planche de bande dessinée, l'imaginaire lunaire est très différent d'une œuvre à l'autre. Il était donc possible de partir de ce constat pour proposer aux élèves de présenter un bref exposé sur les différences qui séparent ces imaginaires.

On voit à travers ces pistes que les objectifs proposés doivent toujours prendre appui sur une observation et une analyse de certaines des particularités du corpus. Ce sont cette observation et cette analyse qui conditionnent l'identification d'enjeux didactiques et la pertinence des propositions pédagogiques.

Les meilleures copies ont proposé un titre de séquence s'inscrivant dans les programmes du cycle 4 « Se chercher, se construire », dans l'entrée spécifique est intitulée : « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». On peut citer par exemple comme titre de séquence : « Les représentations de l'inconnu : un exemple du voyage lunaire », ou bien encore « Vers un nouveau monde : fictions lunaires ». Par ailleurs, la problématique proposée permettait de prévoir un questionnement humaniste garant de la construction d'un sens littéraire pertinent (par exemple : « Pourquoi aller vers l'inconnu ? ») et furent évoquées des ouvertures littéraires qui prolongeraient l'étude des textes du corpus en lecture cursive.

Cependant, même si « Regarder le monde, inventer des mondes : imaginer des univers nouveaux » était également une entrée tout à fait acceptable, le jury a pu regretter que la référence au programme ait pu être, soit inexistante, soit approximative (soit que l'intitulé soit incomplet : « Regarder les mondes », soit que l'entrée spécifique « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » ne soit pas citée)

De même, concernant l'intitulé de séquence, il est regrettable que certaines copies ne proposent aucun titre, ou au contraire suggèrent un titre pour chaque texte et document iconographique, sans faire aucun lien entre les documents du corpus, ou bien encore ne proposent qu'un intitulé de séquence faisant référence à l'étude de la langue (par exemple « La maîtrise de la conjugaison »). Ces copies n'envisagent notamment que des objectifs de lecture technicistes, qui ne portent exclusivement que sur des questions de langue (lexique ou conjugaison) ou narratologique (« comprendre la différence entre une narration à la 1ère personne et celle à la 3ème personne » ou bien encore « être en capacité de distinguer les points de vue interne, externe et omniscient »).

D'autres copies, tout en rendant compte d'une thématique générale (« le voyage lunaire »), ne tendaient malheureusement vers aucun questionnement littéraire et ne faisaient aucune référence à l'objet d'étude. Si toutefois une problématique était parfois évoquée, elle ne paraissait que très peu pertinente au regard du corpus (« l'Homme peut-il espérer vivre un jour sur la Lune ? ») ou ne permettait pas de mettre en lumière un questionnement porteur d'un sens humaniste universel (par exemple : « Comment décrire l'inconnu ? »). Ainsi, ces copies peuvent afficher le louable objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux esthétiques et littéraires des textes, cependant, ces objectifs demeurent des vœux pieux dont la mise en œuvre didactique est la plupart du temps à peine esquissée, voire inexistante. N'est envisagée par exemple qu'une lecture à voix basse puis à voix haute, sans prévoir aucun étayage ou aucune stratégie didactique qui permettraient l'appropriation des textes par les élèves, la construction d'un sens ou le début d'une interprétation littéraire.

Concernant les travaux d'écriture, les meilleures copies envisageaient qu'ils soient un prolongement des activités de lecture et la pertinence des activités écrites proposées facilitaient grandement la réappropriation des textes par l'écriture d'invention littéraire (par exemple, « imaginer qu'il faille expliquer aux habitants de la lune sa venue sur leur planète »). D'autres travaux d'écriture pertinents pouvaient proposer des réécritures « à la manière de » validant l'appropriation des textes par les élèves, mais le réinvestissement de connaissances linguistiques et de processus narratologiques était malheureusement souvent privilégié au détriment de compétences littéraires et imaginaires des textes à produire. Pour d'autres copies, il fut regretté que les activités d'écriture ne fussent que des écrits ponctuels de travail qui ne manifestaient aucunement l'ambition de travailler une compétence précise d'écriture en lien avec le corpus.

S'agissant de la compétence orale, les meilleures copies ont proposé un véritable travail objectivé, corrélé aux compétences de lecture et d'écriture : il fut suggéré par exemple, que la planche de bande dessinée *De Cape et de Crocs*, après avoir été lue et étudiée, fit l'objet d'un travail d'écriture en groupe sous forme d'une suite de texte dont l'objectif final fût la lecture expressive à plusieurs voix.

Cependant, si d'autres candidats ont pu faire preuve de très bonnes intuitions et proposer des activités orales qui faisaient sens, le jury a pu néanmoins émettre de larges réserves quant aux justifications des choix didactiques qui sont apparus très contestables (par exemple le candidat expliquait que la lecture expressive de la planche de bande dessinée était largement préférable parce que ce support était susceptible d'intéresser bien davantage les élèves par rapport à un texte littéraire et parce qu'il l'estimait beaucoup plus facile à aborder). Pour beaucoup de copies par ailleurs, il fut regretté que la mise en œuvre didactique demeure très vague et ne soit pas développée.

Enfin, le jury n'a pas sanctionné les copies dans lesquelles l'exploitation iconographique n'était pas envisagée ou à peine esquissée : la toile de Chagall fut parfois citée, mais sa fonction est demeurée la plus souvent seulement illustrative et n'a suscité qu'un questionnement minimal (par exemple, « Quel lien entre cette œuvre et les textes de la séquence ? »). Cependant, les propositions didactiques pertinentes impliquant la toile de Chagall ont été valorisées, notamment lorsque l'analyse de l'œuvre donna lieu, après lecture de l'image, à un travail d'écriture pertinent, en lien avec les textes du corpus.

b. Proposition didactique (6 points)

La proposition didactique s'inscrit dans la continuité de la « Mise en perspective des savoirs grammaticaux » qui avait cours auparavant au sein de l'« Étude grammaticale de textes de langue française ». En effet, cette question continue de s'appuyer sur un corpus de phrases ou d'exercices (possiblement aussi des productions d'élèves) pour inviter les candidats à réfléchir aux enjeux didactiques liés à l'enseignement d'une notion grammaticale particulière.

Si dans son libellé le sujet invite à « proposer un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir » la notion pour un niveau donné, le candidat ne saurait pour autant s'en tenir dans son propos à un simple inventaire d'activités.

Celles-ci en effet ne constituent que la partie pratique de l'activité de l'enseignant mais elles ne sauraient la résumer. Pour être valables, elles requièrent nécessairement en amont :

- la connaissance de la notion à enseigner,
- la connaissance des programmes,

- la maîtrise des enjeux didactiques généraux liés à la notion,
 - l'analyse des enjeux didactiques particuliers liés au corpus proposé ;
- autant de points de passage obligés avant d'envisager des propositions d'activités en cohérence avec les enjeux identifiés.

Le sujet confrontait ainsi les candidats à la notion de fonction sujet pour une classe de cinquième.

Le jury attendait donc pour commencer une définition, même rapide, de la notion, permettant de l'envisager dans des perspectives syntaxique (sa relation au verbe, la possibilité de la passivation avec un verbe transitif direct), morphologique (la relation d'accord avec le verbe, la nature des différents constituants qui peuvent assumer la fonction sujet), sémantique et logique (le sujet est à l'origine de l'action ou de l'état exprimé par le verbe, il est la réponse à la question « qui est-ce qui... ? »).

Il s'agissait ensuite de situer la fonction sujet au sein des programmes d'enseignement du collège, ceci afin d'identifier les prérequis (de fait, les élèves de cinquième ont tous déjà rencontré cette notion dans leur scolarité et disposent donc de connaissances sur ce point, par exemple la règle de l'accord du verbe avec le sujet) et les objectifs d'enseignement pour le collège.

Il s'agissait encore d'identifier des enjeux didactiques généraux liés à la fonction sujet. Ils sont nombreux et le jury n'attendait là que quelques pistes possibles. L'un d'entre eux tient à une dissociation claire des dimensions syntaxique, sémantique et morphologique de la notion. En effet, si l'on se hasarde par exemple à définir le sujet comme étant ce qui exerce l'action exprimée par le verbe, on confond ces différentes dimensions et l'on ne peut pas rendre compte de constructions à la voix passive ou de l'association d'un syntagme sujet à des verbes de sens passif (par ex. « recevoir » ou « subir ») : dans ce cas-là, le syntagme sujet ne correspond pas à ce qui « exerce » l'action exprimée par le verbe. L'un des enjeux didactiques majeurs de la notion tient donc à la nécessité de rappeler qu'il s'agit avant tout d'une fonction, et qu'à ce titre elle relève de la syntaxe, autrement dit l'organisation de la phrase. Ce primat du syntaxique permet aussi, par exemple, d'éviter ou corriger certaines erreurs dans l'analyse des propositions relatives. Ainsi, dans le « chemin qui sépare la terre d'avec la lune » (texte A, l. 1-2), cette dissociation permet de montrer que le verbe « sépare » a pour sujet le pronom relatif « qui » et non pas le groupe nominal « le chemin », selon une erreur communément commise.

On perçoit là en quoi la notion convoque entre autres enjeux l'intérêt de sensibiliser les élèves à la différence entre nature et fonction, ou encore à la différence entre un constituant qui assumerait telle fonction sujet (ici « qui »), son antécédent (le chemin) et le référent commun à ces deux constituants.

Le corpus composé des documents F et G mobilisait lui-même plusieurs enjeux didactiques.

Dans le document F :

Exercice 1

- Les items a et b montraient qu'il importe de distinguer les approches sémantique et syntaxique. En effet, la tournure passive « Le lièvre a été battu par la tortue » permet de montrer que la tortue est certes bien à l'origine de l'action, mais elle n'est pas pour autant le sujet de la phrase : un petit travail de substitution du singulier par le pluriel permet de montrer par exemple que le sujet, en tant que fonction, est ce qui détermine l'accord du verbe (« Les lièvres ont été battus par la tortue »).

- L'item c attirait l'attention des candidats sur la diversité de nature des constituants susceptibles d'assumer la fonction sujet, ici un groupe formé autour d'un infinitif.

- L'item d s'inscrivait dans une perspective syntaxique, rappelant que c'est l'ensemble d'un syntagme (ici « La grenouille de la fable »), c'est-à-dire son noyau avec toutes ses expansions, qui assume la fonction sujet.

L'exercice 2 invitait une fois de plus à aborder la fonction sujet sur le plan syntaxique et non sémantique ou référentiel. Ainsi, les élèves doivent comprendre que le verbe « avait reçu » a pour sujet le pronom anaphorique « il » et non pas son antécédent « La Barbe bleue ». De même, « avaient appris » a pour sujet le pronom relatif « qui » et non pas l'antécédent « des lettres ». Le dernier couple de verbes invitait les élèves à démêler les enchâssements d'une phrase complexe où plusieurs verbes consécutifs peuvent

ne pas avoir le même sujet (« était parti » a pour sujet « il » et « venait » a pour sujet « l'affaire pour laquelle il était parti »).

L'exercice 3 venait à nouveau souligner le rôle du syntagme sujet par rapport au verbe en montrant qu'il en détermine l'accord.

Enfin le document G proposait une production d'élève en réponse à une consigne qui semblait relever d'une activité en classe. On pouvait remarquer que malgré des inexactitudes et même des erreurs, l'élève a le mérite d'évoquer la question de l'accord sujet-verbe et d'aborder l'aspect morphologique de la question (la fonction peut être assumée par « un pronom ou un nom » – en fait un groupe nominal). Cette production constitue un utile point de départ à un échange avec l'élève ou avec la classe pour apporter des corrections et des précisions sur les différents aspects définitoires de la notion.

Ce corpus, on le voit, était relativement riche et permettait d'aborder divers aspects de la fonction sujet. Il invitait également à proposer diverses activités aux élèves.

Ainsi, dans l'esprit de l'exercice 3, il était possible de proposer des activités de réécriture par des transpositions au pluriel de groupes assumant la fonction sujet, ceci afin de montrer le mécanisme d'accord du verbe.

Il était également possible de proposer des activités de réécriture fondées sur la transformation passive, ou encore sur la substitution entre divers types de syntagmes pouvant assumer la fonction sujet (par ex., à partir de l'item c : Oser troubler son breuvage / L'agneau / Il / Qu'il boive / Qui boit l'eau de la rivière / Cela fâche fortement le loup).

Dans le même but, il était également envisageable de proposer aux élèves un ensemble de syntagmes de natures différentes placés face à un groupe verbal, et de leur demander pour chacun d'entre eux s'il peut ou non assumer la fonction sujet.

L'item du premier exercice et les deux dernières occurrences du second peuvent également constituer un point de départ afin de proposer aux élèves un travail sur la délimitation des syntagmes assumant la fonction sujet. Il s'agirait de proposer des phrases contenant des groupes nominaux avec de nombreuses expansions ou encore des phrases complexes, et de demander aux élèves, relativement à certains verbes qui seraient soulignés, d'identifier et de délimiter par des crochets le groupe assumant la fonction sujet.

Les meilleures copies ont préalablement clairement défini la notion de sujet (de façon très détaillée et universitaire). Elles ont inscrit l'étude du sujet dans les programmes en évoquant les cycles 2 et 3 et l'intérêt de la consolidation de cette notion au début du cycle 4 (en 5e donc) avec l'apport de connaissances nouvelles concernant les cas difficiles d'identification ou d'accord. Elles envisagent l'usage d'outils pédagogiques réflexifs nécessaires à une meilleure maîtrise et mémorisation des savoirs linguistiques, elles analysent finement chacun des exercices proposés et en comprennent les intérêts et les objectifs d'apprentissages visés. Des propositions d'activités progressives sont clairement détaillées, par exemple : après une phase de réactivation des acquis des élèves (avec les exercices du document F), des candidats ont pu proposer une phase de consolidation de la notion (par la manipulation notamment du corpus du document E), ainsi qu'une phase de structuration du savoir (en faisant par exemple usage de l'écrit de travail du document G qui serait notamment à améliorer) et ils ont proposé enfin une phase de réinvestissement, afin de fixer la notion grammaticale par un travail d'écriture en lien avec le corpus de textes ou avec la peinture de Chagall (document D). Les dispositifs pédagogiques évoqués permettent de varier les postures des élèves qui alternent des temps de travail individuel, des temps de mise en commun collective ou peuvent également être placés en groupe afin de faciliter la réflexivité par la discussion argumentée entre pairs.

Cependant le jury fut tout à fait bienveillant à l'égard des candidats qui faisaient explicitement référence aux prérequis des élèves (même s'ils ne se référaient qu'au cycle 3) et qui faisaient l'annonce claire d'une volonté patente de progressivité dans l'acquisition des savoirs, quand bien même la mise en œuvre maladroite était perfectible, notamment lorsque l'usage des documents ne permettait pas toujours de rendre effectif ce vœu pieu de progressivité (par exemple si était conservé l'ordre E F G des documents sans plus de questionnement didactique).

Le jury a néanmoins sanctionné les copies qui ne proposaient que quelques exercices autour de la fonction de sujet, sans faire aucunement usage des documents proposés, ou bien encore celles qui suggéraient qu'il faille faire usage des documents E, F et G, sans pour autant définir aucun objectif ni présenter de mise en œuvre ou de visée didactique.

Pour conclure, il convient d'insister sur un point : le jury n'attend pas des candidats qu'ils se contentent de proposer une série d'exercices, imaginés ou puisés dans le sujet de l'épreuve. Ces propositions n'ont de sens et de valeur que si elles sont justifiées par des enjeux didactiques préalablement identifiés et explicités. Les résultats honorables obtenus par certains candidats, à la fois dans cette partie de l'épreuve et dans sa totalité, montrent que ces exigences sont en bonne voie d'assimilation, ce que le jury perçoit comme un signe tout à fait encourageant en vue des sessions à venir.

EPREUVES D'ADMISSION

CONCEPTION ET ANIMATION D'UNE SEANCE D'ENSEIGNEMENT

Rapport présenté par Marie-Cécile Febvre Flory

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats pour leur implication dans cette nouvelle épreuve, qui a pour objectif d'évaluer à la fois leurs connaissances scientifiques dans la discipline et leurs capacités à mettre en œuvre une réflexion pédagogique.

Rappelons que le sujet sur lequel ils travaillent est composé de deux documents, dont le premier est obligatoirement un extrait d'œuvre littéraire, et le second un texte ou un document iconographique. Les candidats doivent réaliser une leçon, en commençant par l'explication du premier document, puis en proposant une séance pédagogique portant sur les deux documents, en fonction de leur connaissance des programmes du niveau dont fait mention le sujet.

Il s'agit donc d'une épreuve ambitieuse, demandant de mettre en œuvre des compétences variées au cœur de la didactique du français. Il est bon de mentionner la spécificité du recrutement pour ce Capes particulier à affectation locale Mayotte : les étudiantes et étudiants présentent ce concours après un cycle de L3, ce qui n'est pas le cas du concours national pour lequel ne peuvent postuler que les titulaires d'un Master 2. C'est dire l'exigence de ce concours, qui les recrute alors que leur formation est encore en cours. Le bilan de cette première session laisse apparaître un véritable investissement des candidats dans la préparation de cette épreuve, néanmoins ils pourront profiter de certaines précisions et recommandations afin de se préparer efficacement à ce nouvel exercice. Ils peuvent également se reporter au rapport du jury du Capes national de lettres modernes, session 2022, puisque la structure de l'épreuve est identique.

Pendant le temps de préparation :

Utiliser les usuels à disposition pour éclairer le sens des textes : les candidats ont à disposition un dictionnaire, dont ils doivent se servir pour dissiper les ambiguïtés ou les lacunes de vocabulaire.

Par exemple, un texte de Maupassant, tiré de la nouvelle Yvette, présentait la fille d'une « demi-mondaine » devenue riche. Certains candidats ne connaissaient pas ce terme (présent dans le dictionnaire fourni) et n'ont donc pas compris dans quel milieu social se déroulait la nouvelle, se privant ainsi d'une contextualisation qui pouvait notamment les guider vers les milieux interlopes, et de là vers le mouvement littéraire du réalisme.

Une compréhension erronée d'un terme peut parfois entraîner un contresens sur le texte, il est donc important d'être certain que l'on maîtrise le sens littéral des mots du texte.

Préparer la lecture : Un candidat qui trébuche sur plusieurs mots inconnus doit anticiper ce genre de problème et préparer sa lecture à la prononciation de certains mots. Le terme « geignarde », utilisé par Maupassant, a par exemple été mal identifié par plusieurs candidats.

Par ailleurs, lorsque les textes du corpus appartiennent au genre de la poésie, il faut veiller à bien maîtriser le compte des syllabes : un poème en alexandrins ne peut tout à coup n'avoir plus que onze syllabes ! Il faut donc préparer la lecture des -e muets qui doivent être prononcés, les diérèses et synérèses.

L'explication de texte :

La première partie de l'épreuve consiste en une explication de texte de type linéaire, telle qu'elle est enseignée à l'université. Il est indispensable que les candidats en maîtrisent la méthodologie, d'autant plus que cet exercice est à présent au programme de l'oral de l'épreuve anticipée de français. L'objectif est de travailler à une interprétation du texte qui suive son mouvement et qui en fasse émerger les **enjeux littéraires**. Pour les percevoir, on peut tout d'abord s'appuyer sur l'organisation du texte, en s'interrogeant sur sa progression : quels changements peut-on observer entre son début et sa fin ? On tient ainsi un élément de sens qu'il faut mettre à profit pour l'analyse. On peut s'aider du deuxième

document proposé : en fonction des points communs que les deux documents proposent, on peut également mieux cerner ce qui leur est singulier, et c'est alors cela qu'il faut mettre en valeur dans l'explication linéaire. Si ces deux documents ont été choisis pour constituer un même corpus, c'est justement parce qu'ils proposent un jeu d'échos et de dissonances qui permettent de construire du sens.

Par exemple, dans un corpus de poésie composé d'un texte de Louise Labé, « Je vis, je meurs » et d'un poème de Ronsard « Mignonne, allons voir si la rose », les candidats sont confrontés à un thème commun, celui de l'amour, mais qui est traité selon des variations importantes d'un poème à l'autre : celui de Louise Labé est plutôt centré sur les souffrances et les incertitudes de l'amour, tandis que celui de Ronsard reprend le thème du carpe diem et peint l'amour de façon positive afin que sa destinataire cède à ses avances. L'enjeu de l'explication du poème de Louise Labé peut donc être de réfléchir à cette vision presque négative de l'amour, qui soumet les êtres à des tensions intérieures violentes.

L'introduction : On ne peut en faire l'économie – comme certains candidats s'y sont autorisés – car elle permet de situer le texte dans une époque, un mouvement, un genre, etc. Elle permet ainsi de le mettre en perspective, et partant, de lui donner sa place dans le domaine de la littérature. On attend donc des candidats qu'ils commencent par donner des éléments de contexte, sur l'œuvre et sur son auteur (ils trouveront là encore des informations dans les dictionnaires à disposition), et qu'ils présentent l'extrait, en se servant de leurs connaissances sur l'œuvre ou en travaillant à partir du paratexte.

Vient ensuite la lecture du texte, qui aura donc été préparée attentivement. Rappelons qu'il est inutile de lire au jury le paratexte.

Il est ensuite indispensable de proposer une problématique : celle-ci permet de fonder le travail d'explication et de lui donner un sens. Pour la formuler, on peut s'appuyer sur les enjeux littéraires déjà évoqués. Il est conseillé d'éviter les problématiques qui commencent par l'adverbe « comment » qui n'invitent souvent qu'à travailler sur des procédés d'écriture et non à construire une interprétation. Il est aussi déconseillé de proposer des problématiques axées sur la suite des événements : l'objectif n'est pas de se mettre dans la situation d'une lecture divertissante mais de réfléchir aux enjeux spécifiquement littéraires de l'écriture.

L'introduction doit enfin annoncer le plan que va suivre l'étude, qui s'appuie sur la progression du texte. On peut ainsi conseiller aux candidats d'identifier ses étapes importantes (on peut parfois utiliser les frontières et seuils déjà inscrits dans le texte – strophes, changement de paragraphe, d'interlocuteurs, modification de l'énonciation), qui définiront les parties de l'explication.

L'exemple du poème « Je vis, je meurs » de Louise Labé est ainsi révélateur de l'importance à accorder à la structure du texte à expliquer : le sonnet repose traditionnellement sur une distinction forte entre les deux quatrains et les deux tercets, ce que l'on peut constater rien que par le schéma rimique, qui diffère entre ces deux ensembles. Or, dans celui de Louise Labé, cette structure est porteuse de sens car celui qui cause les tourments présentés dans les deux premiers quatrains est explicitement mentionné au début du premier tercet, apportant une rupture remarquable : « Amours » est ce coupable. Les candidats peuvent à ce sujet regarder le travail proposé dans les annales zéro⁸ sur un texte de Boileau, qui montre comment des éléments de problématisation peuvent être tirés de l'organisation du texte.

Le développement :

L'explication de texte doit se faire de façon linéaire, c'est-à-dire qu'elle suit le déroulement du texte. Cela ne veut pas dire qu'elle doive se faire mot à mot, mais qu'elle doit respecter la progression de celui-ci. À l'intérieur de chacune des parties annoncées lors de l'introduction, on peut travailler linéairement par ensemble d'une ou deux phrases, ce qui n'empêche pas de s'arrêter sur des mots ou expressions particuliers afin d'en faire jaillir le sens en contexte. Il faut évidemment privilégier le commentaire des éléments qui servent l'élaboration d'une réponse à la problématique, sans pour autant biaiser le sens du texte en ne sélectionnant que ceux-là.

Il est absolument indispensable de tenir compte du genre du texte et de ses caractéristiques formelles : la poésie ne peut être analysée de la même manière que la prose, et il est nécessaire, dès l'introduction, d'identifier les éléments principaux de versification : type de poème, de strophes, de vers...

Par ailleurs, un texte est un tout cohérent et il importe que l'explication ne donne pas l'impression de s'éparpiller en remarques disparates qui perdent l'auditeur plus qu'elles ne lui permettent de construire

⁸ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

une interprétation. Les explications qui se contentent de mentionner des figures de style sont d'ailleurs à bannir : s'il est bon d'identifier (correctement) celles-ci, ce n'est pas un but en soi. Elles doivent être mentionnées dans la mesure où elles nourrissent une interprétation.

Par exemple, le poème « Je vis, je meurs » de Louise Labé est construit autour d'une même figure dominante, celle de l'antithèse, laquelle permet d'illustrer la fébrilité d'une femme amoureuse qui se voit perpétuellement jetée dans des états contraires. Une fois ce procédé d'écriture identifié, il est nécessaire d'analyser en détail l'utilisation de cette figure en observant comment les antithèses se répartissent sur l'ensemble du poème : la dame évoque des mouvements qui s'emparent d'elle, en décrivant d'abord ceux qui relèvent de sensations physiques, puis ceux qui atteignent son âme. Cette évolution se doit d'être prise en compte, car, là encore, elle recoupe la différence entre quatrains et tercets.

L'analyse du texte doit s'appuyer sur des outils permettant de donner du sens, afin, pour le dire de façon pragmatique, d'éviter l'écueil principal rencontré par les candidats : la paraphrase. Il est ainsi nécessaire de s'appuyer sur des connaissances littéraires précises, qu'il est évidemment impossible de recenser ici. Il sera plutôt question de montrer en quoi certaines d'entre elles donnent de la profondeur à l'analyse, dans la mesure où elles permettent de prendre du recul sur le texte. Réfléchir à la question des mouvements littéraires et artistiques permet, par exemple, d'ancrer le texte d'une part dans une sensibilité esthétique, mais aussi dans une certaine conception du monde et de l'homme.

Ainsi, on peut analyser ce qui inscrit le texte de Maupassant, extrait d'Yvette, dans le mouvement du réalisme. Le narrateur décrit un lieu de fête des bords de Seine, appelé La Grenouillère. Étudier l'ancrage réaliste du passage permet d'analyser à la fois l'organisation de la description, le foisonnement des détails et le recours aux différents sens des personnages, mais aussi, et c'est important, la dimension sociologique de cette description, qui présente un rassemblement de gens issus des masses populaires, dont les corps sont dénudés et donnent lieu à des descriptions mettant en évidence la trivialité qui règne. Maupassant montre des êtres laissant libre cours à leurs pulsions, et parvient à donner une tonalité orgiaque à cette scène qui devient une sorte de transposition romanesque du tableau La Nef des fous de Jérôme Bosch (ce qui fait d'autant plus sens que La Grenouillère est un bateau amarré sur la berge).

Il est nécessaire que les candidats étudient l'appartenance générique du texte à expliquer, dans la mesure où chacun des genres littéraires définit un certain nombre de conventions et de codes, un horizon d'attente. Ainsi, un travail sur le roman, et notamment sur la description, implique une réflexion sur l'origine du regard, s'appuyant d'une part sur la notion de focalisation, et d'autre part sur une lecture attentive du texte et des effets de dissonance que l'on peut y distinguer.

Dans le texte d'Yvette, de Maupassant, il faut par exemple distinguer ce qui relève du regard du narrateur de ce qui relève de celui des personnages. En l'occurrence, malgré la focalisation interne, on perçoit la voix critique du narrateur grâce à de nombreux indicateurs de jugement qui trahissent une intention satirique. Celle-ci se distingue aussi dans le choix de décrire une scène de beuverie, d'agitation frénétique et de tapage : le narrateur s'attarde sur des détails rendus avec précision, relève des attitudes lascives sans équivoque, des accoutrements et des maquillages criards et utilise un lexique dépréciatif.

Rappelons enfin qu'il ne faut pas hésiter à se servir du second document comme d'une clef du texte à expliquer. Si l'explication ne doit pas en faire mention, il peut néanmoins être exploité pour approfondir l'analyse et identifier des enjeux particuliers du texte.

Le document iconographique fourni avec le texte extrait d'Yvette de Maupassant, est un tableau de Renoir, intitulé Le Repas des canotiers, représentant une tablée d'hommes et de femmes qui semblent s'amuser et se séduire. L'appartenance de la toile au mouvement impressionniste est clairement identifiable grâce au flou des contours, aux couleurs vives et aux mouvements de la lumière sur les personnages, qui font briller les verres et les yeux des personnages. On retrouve, comme dans la nouvelle de Maupassant, un rapport au corps plus libre que les codes de l'époque ne l'exigent normalement, puisque les hommes ont les bras nus. Cela invite à relire le texte sous cet angle et à s'interroger : Maupassant ne nous propose-t-il pas une scène qu'il traite comme un tableau ? On peut ainsi considérer que, à la manière d'un peintre impressionniste, Maupassant procède par touches vives et juxtaposées, en mentionnant la couleur rousse des cheveux des filles, en énumérant des liquides colorés qui sont engloutis par les buveurs, en décrivant les contrastes que forment le bleu et le rouge des canotiers et des

ombrelles, et en notant les effets de lumière. Tous ces détails invitent à lire le texte comme une hypotypose.

La conclusion : elle ne doit pas être négligée, dans la mesure où elle permet de montrer que l'explication a suivi une démarche cohérente. Les candidats peuvent ainsi rappeler la problématique qui leur servait de fil directeur, et identifier les grandes étapes de leur démonstration. Il n'est pas question de se contenter de rappeler les axes d'étude, dans la mesure où cela reviendrait à décalquer l'introduction, mais plutôt de faire émerger, à la fin de l'explication, les éléments importants portés par chaque axe.

La séance didactique :

Elle permet au candidat de révéler sa capacité à **concevoir et structurer une séance** qui mette en lumière l'intérêt et les spécificités des documents proposés, en tenant compte des programmes propres à chaque niveau. Il faut envisager cette séance selon deux pistes d'exploitation.

Tout d'abord, elle s'inscrit dans un travail global (une séquence) correspondant à une entrée spécifique des programmes, que les candidats doivent identifier à partir du niveau qui leur a été indiqué dans le sujet. Ils doivent ainsi rappeler les objectifs spécifiques de l'entrée concernée puis indiquer en quoi la séance qu'ils vont proposer leur correspond. Il est donc nécessaire de situer synthétiquement les travaux effectués dans le cadre des séances précédant celle qui va être détaillée et celles qui vont suivre. Par ailleurs, il faut absolument montrer en quoi les documents du corpus peuvent être travaillés pour permettre de construire un ou plusieurs objectifs de l'entrée du programme, ce qui revient à réfléchir à la raison pour laquelle le jury les a proposés ensemble. C'est la confrontation des documents qui permettra le plus clairement d'identifier les éléments à travailler dans la séance.

Par exemple, il est assez clair que les textes de Louise Labé et de Ronsard proposés en classe de 4^e s'inscrivent dans le questionnement « Dire l'amour » dans l'entrée des programmes « Se chercher, se construire ». Or, ces poèmes, par leur tonalité singulière, permettent de construire deux visions très différentes du discours amoureux. Il est alors nécessaire que le travail envisagé sur ce thème fasse la part belle à ces variations d'un texte à l'autre. Autrement dit, les candidats ne peuvent se satisfaire d'envisager uniquement le thème commun, l'amour, et d'écraser sous un propos général les spécificités et nuances par lesquelles chaque auteur vient enrichir ce topos de la poésie lyrique.

Il est d'ailleurs judicieux de proposer un texte supplémentaire ou un document d'une autre forme (iconographique, cinématographique, musicale, etc.) afin de montrer sa capacité à constituer un corpus cohérent et judicieux.

Concernant le sujet sur l'entrée « Dire l'amour », on pourrait proposer de compléter le corpus, par exemple, par un texte de Baudelaire, chez qui l'amour permet l'évasion du quotidien et l'accès à un idéal, ou par le poème d'Eluard « La Courbe de tes yeux » qui a recours au blason poétique pour célébrer la femme aimée. Ces suggestions sont assez convenues mais permettent aux élèves de découvrir des textes importants du patrimoine littéraire français, le jury étant bien entendu ouvert à toutes les suggestions...

Comme le montrent les sujets zéro proposés aux candidats, il est inutile, voire dommageable, de faire la description d'une séquence entière, en donnant la progression complète des séances. Les propositions des candidats qui s'y sont risqués étaient souvent incohérentes et traduisaient une mauvaise compréhension de la construction d'un cours de français, même si cela était sûrement à mettre sur le compte de la brièveté du temps de préparation. Il est conseillé de réfléchir à la cohérence de la démarche pédagogique : telle candidate propose, dans une étude d'œuvre intégrale, en plein milieu de séquence, de faire deviner la fin de la nouvelle aux élèves, oubliant qu'elle avait proposé d'évaluer la lecture intégrale de l'œuvre lors du premier cours...

Précisons que la leçon doit être comprise comme un tout cohérent, c'est-à-dire que les deux parties de l'épreuve sont censées être articulées l'une à l'autre. Les éléments mis au jour dans la première partie de l'épreuve, l'explication de texte, doivent être réutilisés dans la séance, afin d'évaluer la capacité des candidats à proposer un travail d'adaptation pédagogique. Il est conseillé d'identifier une piste d'exploitation du texte à expliquer sans se perdre dans des considérations générales n'entretenant qu'un rapport lointain avec le texte.

Par exemple, concernant le texte d'Yvette de Maupassant, on peut axer la séance sur la question de la description, dans la mesure où cela permet d'aborder aussi bien l'ambition réaliste du passage que ce

qui relève du poétique, autrement dit la métamorphose des êtres humains en animaux et les connotations orgiaques de la scène.

Ce point est important, car il permet d'éviter un écueil fréquemment observé dans les séances proposées par les candidats : celui de l'instrumentalisation des textes. Les extraits ne peuvent en aucun cas servir de « pré-textes », de simples supports pour travailler une notion ou faire advenir des considérations littéraires ou pas. Ils ne sont pas étudiés en tant que documents, comme c'est le cas en cours d'histoire par exemple, mais en tant qu'œuvres d'art dont il faut mettre au jour les différents enjeux, ce qui permet d'éviter de tomber dans la paraphrase. Même si le jury est conscient qu'il faut que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension des textes par les élèves, et ce, à tout âge, rappelons que l'objectif d'un cours de français est de les mettre en perspective, et d'amener les élèves à prendre du recul par rapport à ce qui est écrit. Il est ainsi indispensable de travailler à définir des objectifs pour chaque activité proposée afin de l'inscrire dans un projet de construction du sens pour les élèves.

C'est ainsi qu'il est nécessaire d'utiliser les systèmes d'échos et de variations entre les deux documents pour construire du sens. Il faut préciser que, lorsque l'un des documents est d'ordre iconographique, il ne faut pas l'aborder comme une pure illustration du texte qu'il accompagne, mais au contraire, en faire un catalyseur d'interprétation.

On peut ainsi envisager une proposition de séance sur Yvette de Maupassant qui débute par le document annexe, le tableau de Renoir : après une réflexion collective sur l'analyse du tableau et une explication par le professeur des choix esthétiques de l'impressionnisme, on propose aux élèves un travail d'écriture qui leur demande de rédiger une description de ce qu'ils voient dans le tableau. L'enjeu serait alors d'envisager les équivalences que l'on peut établir entre la peinture et le texte et de tenter l'expérience de la traduction d'un art dans un autre. Une fois le travail effectué, on peut proposer une mise en commun, qui serait suivie par un travail approfondi d'explication de texte sur l'extrait d'Yvette. On peut espérer une plus grande sensibilité des élèves aux notations de couleur et de lumière, et on peut aussi penser que la dimension triviale, voire animale de la scène romanesque leur sera perceptible, dans la mesure où le tableau met moins en valeur ces éléments que ne le fait le texte de Maupassant.

Le jury invite vivement les candidats à réfléchir à la manière dont ils abordent **l'enseignement de la langue** dans leurs propositions, et notamment à intégrer le plus naturellement ces séances à une réflexion sur les textes, afin qu'elles permettent aux élèves de s'appropriier les outils linguistiques nécessaires pour analyser des œuvres littéraires. Une candidate envisage par exemple de faire étudier par les élèves les pronoms de deuxième personne dans le poème de Louise Labé « Je vis, Je meurs », où elle est absente et sans raccrocher l'activité de langue à la construction d'une interprétation du texte. L'activité n'est alors porteuse d'aucun sens et ne peut en construire chez les élèves.

Il est possible de proposer une séance de langue sur le texte de Maupassant, Yvette qui commencerait par faire identifier aux élèves le type de texte dont il s'agit, et une fois qu'ils ont perçu sa dimension descriptive, d'analyser avec eux ce qui permet de justifier cette idée. On peut alors étudier l'importance des expansions du nom (adjectifs, compléments du noms, propositions subordonnées relatives) afin de montrer la volonté de donner au lecteur le plus de précisions sur la scène pour qu'il puisse se l'imaginer. On peut ensuite amener la notion d'hypotypose et l'analyser dans le texte. La multiplication des expansions du nom relève d'une ambition, celle d'ancrer la littérature dans le réel, même si c'est pour ensuite le métamorphoser, créant de fait, au sein du texte, une dynamique interprétative.

Les candidats doivent enfin manifester dans séance leur capacité à **mettre en œuvre des activités variées** dans les différentes composantes de l'enseignement du français. Le jury est ouvert à tous les types d'activités à destination des élèves, du moment qu'elles relèvent d'une véritable réflexion pédagogique. Par ailleurs, on peut inciter les candidats à une certaine méfiance vis-à-vis de pratiques qui se veulent stimulantes pour les élèves, mais se révèlent souvent de purs « gadgets », et masquant en réalité une incapacité à conduire les apprentissages.

On peut par exemple s'attarder sur la question du travail en groupe, souvent présenté comme un moyen de favoriser l'entraide entre élèves de niveaux différents. Or, à moins d'une organisation bien pensée, il consiste parfois, comme l'a dit une candidate, à laisser les élèves construire seuls les savoirs, ce qui n'est pas toujours pertinent, ou possible. Le travail de groupe nécessite un engagement important des élèves, mais il ne peut se dérouler sans une implication permanente de l'enseignant dont les connaissances s'avèrent souvent indispensables pour permettre aux élèves de travailler efficacement.

Certains candidats ont proposé des remédiations judicieuses pour les élèves en difficulté et qui pourraient être dans l'incapacité de réaliser le travail demandé. Réfléchir à des adaptations pour les élèves allophones ou « DYS » révèle l'attention que le candidat porte aux élèves et à leur progression, ainsi que leur capacité à s'adapter à des élèves de niveaux différents.

L'entretien avec le jury

Les candidats se sont montrés en général ouverts aux questions du jury, qui tient à signifier l'intérêt qu'il a eu à écouter leurs propositions et leur approche du métier de professeur de français.

En ce qui concerne l'explication de texte, les questions posées par le jury ont divers objectifs. Elles visent parfois à corriger les interprétations erronées de l'extrait proposé. C'est alors une lecture attentive du texte et la capacité à rebondir qui peuvent aider à nuancer le propos de départ à l'aide des éléments fournis par le jury. Une méconnaissance du contexte, une erreur sur un mot sont parfois excusables, mais une attitude butée, qui barre la route à tout échange avec le jury, est pénalisante. On ne peut que conseiller aux candidats de rester ouverts aux propositions qui leur sont faites afin d'approfondir leur analyse ou de les corriger.

Dans certains cas, les questions posées au candidat vont l'amener à se pencher sur un élément du texte qui n'a pas été pris en compte. Le jury veut alors comprendre le sens de cette lacune, savoir si elle ne trouve pas son origine dans une stratégie délibérée d'omission.

Enfin, certaines questions permettent de s'assurer que le candidat maîtrise sa discipline. Il lui faut alors convoquer ses connaissances pour donner une assise scientifique à ses propos. En tant que professeur, il devra expliquer aux élèves des notions difficiles, et on attend donc de lui la capacité à donner des précisions sur les notions nécessaires à l'analyse des textes. Les figures de style, par exemple, sont souvent mal identifiées et c'est alors le moment de corriger une erreur.

Le jury interroge aussi le candidat sur la séance pédagogique, avec pour but d'inciter le candidat à clarifier son projet, parfois trop rapidement ébauché (la plupart des candidats de la session 2022 n'ont pas utilisé tout le temps qui leur était attribué) et relativement flottant : les objectifs de la séance ne sont pas présentés, l'intérêt d'une activité ne correspond pas à l'objectif annoncé... C'est d'ailleurs souvent cette question des objectifs poursuivis lors de toute activité pédagogique qui pose problème dans les séances présentées : ceux-ci sont trop rarement énoncés alors qu'ils permettent de créer une dynamique de séance, car il est plus facile de faire travailler les élèves quand ils savent vers quoi ils doivent se diriger.

Les observations et recommandations de ce rapport se fondent sur l'observation d'un nombre restreint de candidats. Puissent ceux des prochaines sessions en faire leur profit pour mieux appréhender l'épreuve et ses exigences.

EPREUVES D'ADMISSION

ENTRETIEN AVEC LE JURY

Rapport présenté par Mélanie Pircar

Cette épreuve⁹ est structurée en trois parties successives, et les candidats sont conduits à faire preuve d'une forme d'« endurance » pour rester mobilisés et ouverts au dialogue jusqu'à la fin.

Il s'agit pour les candidats de témoigner de leur capacité à se projeter dans le métier de professeurs de français en poste à Mayotte, à endosser ce rôle. Cela passe en particulier par l'adoption d'une posture professionnelle compatible avec les missions des enseignants : le jury est particulièrement attentif à l'expression des candidats dans une langue dénuée de scories, à l'emploi d'un vocabulaire précis, à l'aisance dans l'organisation du discours oral.

En outre, le concours à affectation à Mayotte présente la particularité d'ouvrir sur deux années de formation pour les lauréats : le jury a dès lors été très attentif à ce que les candidats fassent preuve d'une capacité à accepter la controverse, à revenir sur une assertion s'ils y étaient invités, autant de gages d'une capacité à progresser lors de la formation.

Les candidats peuvent se reporter également au rapport du jury du Capes national lettres modernes ou classiques, session 2022, puisque la même épreuve s'y trouve présentée.

Première partie : le parcours des candidats :

La première partie, portant sur le parcours des candidats, est elle-même constituée de l'exposé de leur parcours par les candidats (cinq minutes maximum), puis d'un entretien avec le jury sur la base de cette présentation (dix minutes).

Durant les cinq premières minutes, les candidats doivent certes être très synthétiques pour résumer les étapes qui les ont conduits à souhaiter devenir professeurs certifiés en poste à Mayotte, mais nous ne saurions trop leur conseiller de faire preuve d'une forme de transparence sur leur parcours. Il n'est pas judicieux de passer complètement sous silence une période de sa vie professionnelle, même si les activités exercées durant cette période sont a priori éloignées des enjeux de l'enseignement. En effet, le jury a besoin de comprendre le parcours des candidats, qui gagnent alors à en assumer jusqu'aux apparentes incohérences – auxquelles il leur revient de donner du sens, la linéarité du parcours n'étant pas une attente prédéfinie du jury.

Les candidats ont intérêt, dans leur présentation, à associer à chacun des moments de leur parcours les principales compétences acquises, en insistant sur celles qui semblent les plus en lien avec le métier de professeur de français : cette présentation, que les candidats ont le loisir de préparer en amont, doit bien être l'occasion d'un regard réflexif du candidat sur ses propres expériences, qu'il s'agisse de sa formation ou de ses expériences professionnelles. Le jury a apprécié lorsque, sans être récitée par cœur, la présentation faisait preuve d'une organisation claire que seule une réflexion et une préparation en amont semblent permettre.

Lors de l'entretien suivant cette première prestation, le jury peut être amené à demander des précisions sur une expérience évoquée, il vise alors le plus souvent à percevoir les compétences acquises mobilisables pour l'enseignement. Il est souvent revenu, plus globalement, sur la motivation des candidats pour devenir professeurs certifiés dans le contexte spécifique de Mayotte. Avoir une connaissance la plus étayée possible de ce contexte d'enseignement – en particulier en ce qui concerne la question de l'enseignement du français en contexte plurilingue – a constitué un élément valorisé par le jury, dans la mesure où il est attendu des candidats qu'ils se projettent concrètement et précisément dans le métier auquel ils se destinent.

⁹ Article 3 de l'[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](#)

Deuxième partie : la question portant sur une situation au sein de la classe et troisième partie : la question portant sur une situation au sein de l'établissement

Même si le dispositif peut apparaître comme une source d'inquiétude, nous rappelons que l'épreuve n'est pas conçue comme un piège : les candidats doivent accepter de livrer une réflexion non encore aboutie, issue d'une réaction spontanée face à la situation décrite. Le jury, durant les minutes qui suivent la prise de parole des candidats et à partir des pistes lancées par eux, précise ou revient sur les idées avancées.

S'il est apprécié que les candidats fassent preuve d'une forme de conviction sur certains principes – liés aux enjeux de laïcité, aux obligations des professeurs, à la bienveillance à l'égard des élèves – il est aussi nécessaire que les candidats sachent nuancer leur approche des situations, accepter la possibilité du doute. La connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire est attendue, elle fait partie des éléments qui permettent de se projeter dans le métier : le rôle du chef d'établissement, celui du conseiller principal d'éducation, celui du professeur principal, ainsi que les missions du conseil pédagogique, du conseil d'administration, la question du travail en équipe, constituent des éléments à connaître, et sur lesquels les candidats s'appuient avec profit pour proposer des solutions aux situations à analyser.

Les questions correspondent à des situations qu'un professeur pourrait rencontrer dans tous les collèges ou lycées français, ou à des situations faisant plus spécifiquement écho au contexte d'enseignement à Mayotte – quoique les enjeux de l'enseignement en contexte plurilingue ne concernent pas seulement Mayotte.

Deux exemple de questions correspondant à des situations au sein de la classe :

Exemple 1 : « Vous êtes professeur de français en collège et vous constatez que des élèves échangent entre eux dans une autre langue que le français lors d'un travail en groupe.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? »

Exemple 2 : « Vous êtes professeur de français en lycée et depuis 3 semaines, vous avez remarqué qu'un élève arrive en retard à votre cours, voire n'est pas présent. Lorsque vous l'interrogez, il répond « raison personnelle ». Vous avez aussi remarqué qu'il a perdu sa joie de vivre et que son implication dans sa formation est moindre.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? »

Deux exemples de questions correspondant à des situations au sein de l'établissement :

Exemple 1 : « Vous êtes professeur en collège/ en lycée et un(e) élève vient vous voir pour vous faire part de violences à son égard dans la cour et aux abords de l'établissement.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation. »

Exemple 2 : « Vous êtes professeur principal en collège/en lycée et un parent d'élève vient vous voir pour demander que sa fille ne participe plus aux cours d'EPS.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? »

Bilan de l'admissibilité et de l'admission 2022

	2022
Postes	10
Inscrits	84
Classés écrit	30
Admissibles	15
Admis (liste principale)	8
Barre d'admissibilité	8
Barre d'admission	8,8

- Moyenne Générale des candidats admis (épreuve écrite d'admissibilité et oral d'admission) : 12,25
- Moyenne Générale des candidats admissibles (épreuve écrite d'admissibilité et oral d'admission) : 10,36

- Moyenne Générale à l'épreuve orale des candidats admis :
 - Oral 1, Leçon : 11
 - Oral 2, entretien avec le jury : 13
- Moyenne Générale à l'épreuve orale des candidats admissibles :
 - Oral 1, Leçon : 9,23
 - Oral 2, entretien avec le jury : 11,46

- Moyenne Générale aux épreuves écrites d'admissibilité de l'ensemble des candidats :
 - Dissertation : 7,3
 - Étude didactique et question de langue : 8,5
- Moyenne Générale à l'épreuve écrite d'admissibilité des candidats admissibles :
 - Dissertation : 8,75
 - Étude didactique et question de langue : 12