



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES internes et CAER-CAPES

Section : lettres

Options : lettres classiques et lettres modernes

Session 2022

Rapport de jury présenté par :
Catherine Mottet, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

Propos liminaire de la présidente du jury	p.3
Bilan de l'admissibilité et de l'admission.....	p.4
Rapport sur l'épreuve écrite de Lettres modernes.....	p.6
Rapport sur l'épreuve orale de Lettres modernes.....	p.13
Rapport sur l'épreuve écrite de Lettres classiques.....	p.39
Rapport sur l'épreuve orale de Lettres classiques.....	p.44
Suggestions bibliographiques.....	p.47

PROPOS LIMINAIRE DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

La session 2022 des CAPES et CAER internes de Lettres a bénéficié du retour à des conditions normales de passation des épreuves. L'ensemble du jury tient à souligner la qualité de l'accueil offert par le lycée Saint-Exupéry de Lyon, qui repose d'une part sur les locaux mis à disposition mais aussi et surtout sur la disponibilité, la réactivité et l'amabilité de l'ensemble du personnel mobilisé : que monsieur le proviseur du lycée et son équipe en soient vivement remerciés. L'appui offert par la division des examens et concours du rectorat de Lyon a été également précieux et le jury lui adresse ses plus vifs remerciements, comme à la direction générale des ressources humaines du Ministère de l'Education Nationale. Enfin, la présidente remercie personnellement chaque membre du jury et du directoire pour son engagement au service du concours et pour les qualités professionnelles et humaines dont chacun a su faire preuve dans cet exercice délicat de recrutement de futurs professeurs certifiés de Lettres.

Le jury tient à souligner la très bonne tenue du concours, notamment en Lettres modernes : le rapport entre le nombre de candidats présents et le nombre de postes offert permet une réelle sélection. De brillants candidats ont ainsi pu être recrutés, que le jury félicite chaleureusement comme l'ensemble des lauréats. Malheureusement, et là réside le jeu des concours, certains candidats valeureux ont dû être refusés à l'oral, malgré des prestations tout à fait honorables. Le jury les encourage tout particulièrement à se présenter à nouveau.

Ce présent rapport a pour objectif d'accompagner au mieux la préparation de tous les futurs candidats : il rappelle les règles et principes de chaque épreuve et précise les attendus du jury, en s'appuyant sur des exemples d'échecs et de réussites. Il rappelle que les CAPES et CAER internes de Lettres ne sont pas des concours qui cherchent à évaluer l'érudition des candidats, mais qui exigent à la fois d'être doté d'une réelle qualité d'expression écrite et orale, de détenir une solide culture littéraire et de faire preuve des qualités professionnelles que plusieurs années d'expérience dans les classes ont pu permettre d'acquérir. C'est bien un équilibre qui est attendu, notamment à l'oral, entre ces qualités universitaires et professionnelles qui sont nécessaires pour être un bon professeur.

En tant que présidente du jury, j'invite donc avant tout les futurs candidats à lire régulièrement des œuvres littéraires de toute époque : année après année, les rapports de jury rappellent combien la richesse des lectures personnelles, l'aptitude à la compréhension et à l'analyse qu'elle développe, constituent le bagage partagé par tous les bons professeurs de Lettres. C'est aussi une pratique vivante et heureuse de la lecture qui permet une transmission incarnée et contagieuse d'un patrimoine ouvert et de la correction et de la beauté de la langue française. Sans cette culture, qui intègre naturellement la dimension contextuelle des œuvres, il semble difficile d'amorcer toute réflexion d'ordre métalittéraire comme didactique. Ce constat excède d'ailleurs largement –et heureusement- la stricte période de préparation des concours : on ne saurait bien enseigner la langue et les Lettres sans ce tissage constant entre une culture personnelle qui demeure vivante, le lien pédagogique et la réflexion didactique nourrie par le cadre institutionnel.

Je souhaite que ce rapport puisse accompagner et guider efficacement tous les futurs candidats dans une préparation qui saura équilibrer lecture, réflexion et pratique, plaisir et travail. Que chacun reçoive, dans cette intention, les encouragements les plus sincères de l'ensemble du jury.

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION
CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES MODERNES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	88	120
Nombre d'inscrits	799	488
	ADMISSIBILITÉ	
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	435	352
Nombre d'admissibles	253	220
Barre d'admissibilité	08,5	08,5
Moyenne des candidats admissibles	10,39	10,32
	ADMISSION	
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	231	209
Nombre d'admis liste principale	88	120
Nombre d'inscrits liste complémentaire	0	0
Barre d'admission	10,5	10
Moyenne des candidats admis (total de l'admission)	13,30	12,93
Note la plus haute	20	20

CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	20	7
Nombre d'inscrits	38	11
	ADMISSIBILITÉ	
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	19	6
Nombre d'admissibles	16	4
Barre d'admissibilité	07	07,5
Moyenne des candidats admissibles	09,53	9,38
	ADMISSION	
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	13	4
Nombre d'admis liste principale	6	2
Nombre d'inscrits liste complémentaire	0	0

Barre d'admission	9,33	9,33
Moyenne des candidats admis (total de l'admission)	13,67	10,5
Note la plus haute	19	11

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne et du CAER de Lettres modernes
Rapport présenté par Myriam Lobry et Pauline Lourdel,
IA-IPR de Lettres

Ce rapport de jury se fonde sur les remarques partagées par l'ensemble des évaluateurs, que nous remercions pour leur précieux concours. De façon unanime, conscient de l'engagement personnel que demande la préparation du concours du Capes interne, en particulier lorsqu'on est déjà engagé dans une carrière personnelle, le jury tient à saluer l'ensemble des candidats pour la qualité du travail réalisé, dont témoigne la plupart des dossiers reçus.

Notre intention, dans les pages qui suivent, est d'aider les candidats futurs, qu'ils tentent le concours pour la première fois ou qu'ils se représentent après un échec qui ne doit surtout pas les décourager. La pression s'est en effet accrue cette année entre le nombre de candidatures reçues et le nombre de postes offerts. Le jury se félicite d'ailleurs de l'attractivité de ce concours au service de la valorisation des compétences acquises et de la reconnaissance de la diversité des parcours menant à l'enseignement des Lettres. Le présent rapport vise ainsi à permettre à chacun, quel que soit son parcours, de comprendre les attentes du jury pour pouvoir préparer judicieusement une première candidature ou retenter sa chance en affinant son approche des attendus du concours. Nous recommandons très vivement la lecture des rapports des précédentes années, qui fourniront aux candidats un éclairage général, complémentaire des conseils précis qui vont suivre.

Pour accompagner ceux-ci dans la réalisation de leur dossier, nous reprendrons successivement chaque partie qui le compose.

LA PRÉSENTATION DU PARCOURS PROFESSIONNEL

Le jury constate la diversité de plus en plus grande des profils des candidats, richesse dont on peut se féliciter et espérer qu'elle nourrira l'enseignement des Lettres. Après quelques conseils spécifiquement adressés à des profils particuliers, nous chercherons à définir pour tous les candidats, quelle que soit leur origine, les qualités que recherche le jury.

La diversité des profils des candidats

Certaines académies proposent des formations dédiées à la préparation aux épreuves du Capes interne : nous recommandons vivement à tous les futurs candidats de s'y inscrire, et en particulier à ceux d'entre eux qui n'auraient pas d'expérience professionnelle dans l'enseignement des Lettres, afin de travailler à une réelle projection dans le métier de professeur de français dans le second degré. Les membres de jury s'accordent en effet à mettre en valeur les dossiers qui parviennent à transposer avec précision un projet d'enseignement dans une classe de collège ou de lycée, et qui font montre d'une compréhension fine des enjeux de formation littéraire et de formation personnelle des programmes de français.

Les candidats qui exercent des missions d'assistant d'éducation sont de plus en plus nombreux : le jury a constaté, dans les dossiers qu'ils présentent, un véritable effort de prise en charge d'une séance d'enseignement pour servir d'appui à la réflexion présentée dans le dossier, mais celle-ci, souvent, ne suffit pas à se projeter dans l'exercice du métier. Afin qu'ils soient en mesure de proposer un projet d'enseignement efficace, nous conseillons à ces candidats de prendre l'attache d'un professeur, vers lequel les inspecteurs d'académie pourront les orienter, qui sera en mesure de les accompagner sur le terrain et partager avec eux les exigences de la conception didactique d'une séquence et de son animation pédagogique. Ces temps de réflexion commune aideront les candidats à mettre en perspective la ou les quelques séances réalisées dans le cadre d'un projet complet d'enseignement. Cette recommandation vaut également pour les professeurs qui souhaitent changer de discipline : un professeur documentaliste dans ce cas a anticipé ce passage en travaillant de manière plus rapprochée avec ses collègues de Lettres, a assisté à leurs séances de cours, ce qui lui a permis de proposer dans son RAEP une séquence de français qu'elle avait elle-même expérimentée.

Il est également utile que les professeurs qui enseignent en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) transposent leur expérience spécifique dans l'enseignement en classe ordinaire par la présentation de projets proprement littéraires. Si ces classes accueillent des publics très

particuliers, les candidats peuvent prendre appui sur le fait que l'objectif des UPE2A reste l'inclusion dans des classes ordinaires, et qu'il s'agit d'accompagner les élèves vers l'enseignement qui y est dispensé.

Le jury recommande enfin aux candidats qui sont professeurs des écoles ou professeurs des lycées professionnels d'exposer un projet didactique qui permette un transfert dans l'enseignement du français au collège ou au lycée en mettant en évidence explicitement les enjeux de cet enseignement dans le secondaire.

Les qualités valorisées par le jury

Les deux premières pages du RAEP doivent être l'occasion de faire apparaître les aptitudes et capacités du candidat à l'égard de la fonction envisagée, autant dans la qualité de la rédaction que dans la valorisation de certains éléments de son parcours professionnel

Les membres du jury soulignent d'abord la nécessité de faire preuve de rigueur dans la mise en page du dossier. Nous rappelons que chacune des parties du dossier doit être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

dimension des marges :

- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm
- sans retrait en début de paragraphe.

Les titres et sous-titres peuvent être bienvenus dans la mesure où ils servent la clarté du propos, sans pour autant être exigés. Le jury pourra ainsi vérifier les compétences de communication des candidats, qualité essentielle pour des professeurs qui auront à rédiger des leçons, des consignes, etc.

On attend également que les deux premières pages du dossier, comme les suivantes, témoignent de la maîtrise linguistique du candidat : il va sans dire qu'un candidat se destinant à enseigner le français se doit d'écrire dans une langue *a minima* correcte, sinon élégante. Or, trop de dossiers présentent des erreurs dans la ponctuation et la syntaxe, quand il ne s'agit pas d'erreurs grammaticales. La présentation des expériences professionnelles peut être l'occasion de mettre en valeur un engagement dans ce domaine : tel candidat, par exemple, souligne dans son expérience de journaliste l'intérêt du travail avec les correcteurs, un autre mentionne l'engagement de ses classes dans des concours de dictées pour les sensibiliser à la question de la maîtrise de la langue.

Les meilleurs dossiers s'ouvrent par deux pages de présentation du parcours professionnel qui témoignent des qualités littéraires du candidat et qui s'articulent efficacement avec le projet didactique qui suit.

On attend des candidats dans cette première partie qu'ils explicitent le cheminement professionnel qui les conduit à se présenter au concours du Capes interne de Lettres. Ils peuvent ainsi rendre compte d'expériences qui donnent du sens à leur projet professionnel, tout en témoignant des compétences professionnelles acquises et utiles au métier de professeur de français. Le jury a apprécié certains bons dossiers qui ont fait le choix de s'appuyer sur des citations d'écrivains leur permettant de définir un rapport au métier et donnant ainsi à lire une personnalité, au-delà des références attendues et convenues à des ouvrages universitaires. Un dossier s'ouvrait par un autoportrait de lecteur : la candidate évoque dans les deux premières pages la lecture marquante qu'a été pour elle *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et la manière dont il inspire sa pédagogie au contact d'un public en éducation prioritaire :

Pourquoi cette idée d'approvisionnement ? Tout simplement par le constat, on ne peut plus réel, d'un lien à créer avec des élèves en situation difficile. Pour la plupart de ceux que nous rencontrons dans un établissement REP+, l'école n'est pas leur préoccupation première (...). Les approviser, c'est me permettre de leur faire abandonner leurs réticences, de faire tomber l'hostilité que certains élèves éprouvent à l'encontre du français.

Cette candidate témoigne ce faisant de la manière dont la littérature a véritablement éclairé sa vie et l'a aidée à lire le monde, signe pour le jury de la place de la lecture dans son éthique professionnelle.

Une autre présentation s'appuyait sur le rapport à la langue française d'une candidate dont le français n'était pas la langue maternelle ; elle y mettait en évidence la passion des mots, dans leur sonorité d'abord, puis l'amour de la littérature française. Les deux pages de ce dossier ont convaincu par leur sincérité, mais également par la cohérence du parcours présenté qui justifiait l'envie d'obtenir en France un master consacré à l'apprentissage et à la didactique du français langue étrangère et seconde, étape vers l'enseignement en tant que professeur contractuel en UPE2A qui ouvre aujourd'hui sur la perspective d'enseigner le français et la littérature française en classe ordinaire.

C'est la littérature qui m'a véritablement permis d'appréhender cette nouvelle culture qui est devenue à chaque nouvelle page un peu plus la mienne. Une avidité pour dévoiler les univers littéraires inconnus fleurit en moi jour après jour et, à l'heure actuelle, je veux transmettre cette curiosité à mes élèves qui ont tant de choses à explorer.

La lecture des deux premières pages peut enfin mettre en évidence une problématique professionnelle qui prendra pleinement sens dans la séquence d'enseignement développée ensuite, en permettant de mieux comprendre encore les choix pédagogiques effectués. Ainsi, un rapport, bien que perfectible en plusieurs points, a particulièrement séduit le jury sur un aspect : les fondements de sa séquence, étroitement articulés avec le parcours professionnel présenté. Ainsi, après avoir décrit un itinéraire qui va d'études dans le domaine de la traduction à une activité professionnelle relative à la littérature de jeunesse, jalonné d'expériences dans l'écriture, le candidat cherchait avec les élèves à "démystifier la pratique de l'écriture". À travers la rédaction d'une page de journal intime (tâche finale de la séquence), le candidat relatait la façon dont il s'était efforcé de lutter contre les difficultés que connaissait sa classe de pré-adolescents. Le travail exploitait ainsi les compétences professionnelles qu'il avait préalablement acquises.

LE PROJET D'ENSEIGNEMENT

On attend dans la deuxième partie du dossier que le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement pour le niveau de classe de son choix, de la classe de 6^{ème} à la Terminale, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux. Il précise les connaissances, compétences et savoir-faire visés, ainsi que la conception et la mise en œuvre des modalités d'évaluation. Il indique, s'il y a lieu, les modalités de collaboration avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels.

S'il n'y a pas de séquence-type attendue par le jury, qui apprécie la diversité des propositions faites, nous invitons toutefois les futurs candidats à apporter un soin particulier à certaines étapes fondamentales de leur proposition pédagogique. Nous exposerons ci-après quelques-unes de ces étapes qui sont le gage d'un véritable engagement de professeur de Lettres et qui témoignent plus ou moins des qualités professionnelles des candidats en fonction de la manière dont elles sont traitées.

La composition du corpus

De nombreux dossiers choisissent de présenter, intégralement ou en partie, des séquences empruntées à des manuels scolaires. Le jury peut comprendre ce recours aux manuels qui ne préjuge pas de la qualité d'un dossier ; néanmoins, le geste de choisir des textes est essentiel et fondateur pour un professeur de Lettres, et constitue le cœur de sa liberté pédagogique. Quand les candidats utilisent un manuel, le jury attend d'eux un regard critique sur les propositions éditoriales : pour quelles raisons les textes ont-ils été rassemblés ? Pourrait-on remplacer un des textes par un autre ? Ainsi, de nombreux dossiers présentaient cette année une séquence consacrée aux explorateurs du Nouveau Monde, composée des mêmes textes de Cortès et Christophe Colomb, et d'un passage de *Histoire d'un voyage en terre de Brésil* de Jean de Léry dans lequel l'auteur fait la description de l'ananas. La réduction de l'œuvre de Léry à ce seul extrait ne va pas sans poser problème : bien d'autres pourraient témoigner de l'émerveillement de l'auteur qui pense retrouver un paradis sur terre ; plus encore, puisque l'enjeu

des autres textes est de montrer une certaine ambivalence entre la découverte et une forme de prédation de la part des conquérants, le passage du chapitre XIII où Léry donne la parole aux Toupinambaoults qui s'étonnent de l'attrait des colons Européens pour le bois de Brésil (préfigurateur du discours aux Tahitiens dans le *Supplément au Voyage de Bougainville*) aurait bien davantage permis de resserrer ce corpus autour d'une unité thématique plus forte, et de maintenir plus vivace une tension entre les textes étudiés, au service d'une véritable réflexion. Nous encourageons donc les candidats à ne pas hésiter à s'appropriier pleinement les séquences proposées par les manuels.

Nous les invitons également à s'interroger sur la traduction ou la version choisie par les manuels, à vérifier par exemple si les textes ont été coupés. Un dossier portant sur l'étude du « monstre aux limites de l'humain » précise par exemple choisir la version du manuel parce qu'elle est issue d'une adaptation pour la littérature de jeunesse, qui lui paraît facilitatrice pour les élèves. La rencontre entre Ulysse et Polyphème permet alors de définir ce qu'est un monstre, au prix d'une instrumentalisation complète du texte. Le professeur aurait en effet gagné à comparer les pages du manuel à une traduction reconnue, car elles présentent un texte tronqué, qui fait disparaître l'entrée de Polyphème dans la grotte, la traite des chèvres, réduisant le personnage à une épaisse et pure brute sanguinaire qui se précipite directement sur Ulysse et ses compagnons alors que le personnage du cyclope, double d'Ulysse dans une certaine mesure, est une figure bien plus complexe, qui pose la question des limites entre humanité et monstruosité au cœur du programme. La traduction de Jaccottet, qui restitue la nature poétique de *l'Odyssee*, aurait permis de surcroît aux élèves de ressentir l'étrange beauté qui se mêle à l'horreur dans le chant IX ; elle eût sans doute été moins facile d'accès aux élèves, mais tel est aussi le rôle du professeur que d'être un passeur vers des textes plus résistants, intéressants parce que plus riches.

Enfin, le professeur compose son corpus en le destinant à une classe toujours particulière, à nulle autre pareille, dans des circonstances singulières qui l'éclairent. Le jury a par exemple apprécié ce dossier ultramarin, qui choisit de travailler avec ses élèves sur *Chemin d'école* de Patrick Chamoiseau. Le professeur explique qu'il a choisi un récit qui peut faire écho aux propres problèmes d'identité de ses élèves, mais qui leur est tout de même étranger, de la même manière que dans le roman, l'auteur joue des codes autobiographiques en s'inspirant de sa propre vie mais en instaurant une distance avec l'utilisation de la troisième personne et l'ironie du narrateur adulte. Le travail en classe de troisième a pris ainsi un sens tout particulier pour ces élèves, invités à travers une culture différente de la leur à réfléchir à la manière dont la fiction pouvait transformer leur propre réalité. D'autres dossiers ont noté le caractère particulier qu'avait revêtu l'étude d'œuvres au programme en classe de première : dans le contexte de la crise sanitaire, les élèves ont été sensibles plus que d'ordinaire à la réflexion sur la maladie et la mort que proposent des pièces comme *Juste la fin du monde* ou *Le Malade imaginaire*, occasion saisie par les professeurs pour revenir sur la force cathartique du théâtre. Une candidate justifie aussi l'étude de la plaidoirie de Gisèle Halimi lors du Procès de Bobigny de 1972 auprès d'une classe de 1ère ST2S ayant travaillé en enseignement de spécialité sur la thématique de l'avortement. Un autre dossier enfin explique comment une séance liminaire consacrée à la définition du héros en cinquième a fait évoluer le corpus de textes choisis par le professeur :

Directement influencés par les circonstances sanitaires et l'actualité récente, nombre d'élèves citaient spontanément des "héros du quotidien" parmi lesquels Samuel Paty. Cette séance liminaire collective a donné lieu à une réflexion plus personnelle ; l'actualité me permettait de questionner l'acception même du mot "héros" : parce que tous les héros ne sont pas forcément courageux, et parce que tous les individus courageux ne sont pas forcément des héros, qu'est-ce qui fait le héros ? Qu'est-ce qui permet de le distinguer du commun des mortels ? "Il n'y a pas de héros sans auditoire" disait Malraux dans *L'Espoir*, est-ce à supposer qu'il n'y a pas de héros sans reconnaissance, sans notoriété, sans gloire ? L'occasion m'était offerte de réviser ma problématique première pour aborder sous un angle nouveau la question complexe du héros au sens le plus large : je la saisis, modifiai certains extraits de mon corpus en le complétant par des textes plus récents, et reconsidèrai mon angle d'approche. Grâce à cette séance introductive, la classe et moi-même avions redéfini ensemble la problématique de la séquence à laquelle celle-ci nous permettrait à terme de répondre : "les héros sont-ils des hommes comme les autres ?"

La problématisation du corpus

Le jury se montre ensuite très attentif à la problématisation du corpus. La problématique est en effet déterminante pour assurer tout à la fois une cohérence d'ensemble et une dynamique à la séquence. Quand la séquence se fonde sur un véritable problème, et non sur une question qui appelle une liste ou un exposé, le professeur peut alors le travailler de manière progressive. Chaque texte et chaque activité viendront éclairer tel ou tel aspect, permettant aux élèves d'enrichir au fur et à mesure leur réflexion, de découvrir que le monde est plus complexe qu'ils ne le pensaient, de parvenir à une réponse de plus en plus fine et nuancée au problème initial.

Une problématique authentique permet de construire une véritable progression avec les élèves, en leur proposant des lectures et documents de différentes natures, des productions, orales et écrites, qui rendent compte du cheminement de leur réflexion, des apports langagiers qui viennent enrichir l'expression de celle-ci. Le bilan de séquence permet alors de mettre en lumière les acquis des élèves depuis le début.

Le jury remarque que les problématiques formulées à l'aide des adverbes interrogatifs "comment" et "pourquoi" amènent soit à une approche très formaliste, soit à une liste de causes. Dans les deux cas, une thèse est énoncée dans la question, que les élèves n'ont plus ensuite qu'à justifier ou décliner. Il peut être par conséquent plus stimulant d'adopter des formulations plus ouvertes, qui conduisent la classe à s'enquérir véritablement d'une ou de plusieurs réponses, faisant de la séquence une forme d'énigme à résoudre. De même, les approches qui se fondent uniquement sur un enjeu purement académique ("qu'est-ce qu'une nouvelle réaliste ?" par exemple) négligent la lecture subjective et ne contribuent pas à faire retentir les œuvres de manière intime pour les élèves. Un dossier proposait par exemple un corpus intéressant sur les maux de l'enfance mais orientait son approche sur les caractéristiques du genre autobiographique, quand il aurait été plus riche pour les élèves de se demander, par exemple, si le pouvoir des mots pouvait réparer les maux de l'enfance. Un autre dossier inverse la logique :

La fiction pour interroger le réel doit faire découvrir des œuvres et des textes narratifs relevant de l'esthétique réaliste ou naturaliste. (...) ma problématique de séquence se doit donc de prendre en considération trois grands axes : le mouvement réaliste et naturaliste, l'ancrage de l'action romanesque dans un temps historique défini et la construction des personnages et leurs rôles dans la mise en œuvre de la réalité. (...) Je pourrais donc travailler avec Maupassant, Balzac et Flaubert qui ont le projet de rendre compte de la réalité.

On voit bien en effet comment les textes sont utilisés comme des prétextes pour faire découvrir un mouvement littéraire, case dans laquelle on les fera rentrer de toute force alors que Balzac est autant romantique que réaliste et que Flaubert a rejeté à de multiples reprises cette étiquette que l'on voulait lui assigner. Est-ce là l'intérêt principal d'ailleurs? Il eût mieux valu partir d'une œuvre de l'un de ces trois auteurs, dégager sa singularité et un projet de lecture bien précis, qui aurait ensuite permis, à un moment de la séquence, d'introduire des notions d'histoire littéraire, avec les nuances apportées par la finesse de la lecture.

La présentation de la séquence

De nombreux dossiers font le choix d'une présentation chronologique et quasi-exhaustive du contenu réalisé dans la séquence présentée, séance par séance. Cette démarche présente plusieurs écueils. D'abord, elle indique que le candidat n'a pas su mettre en évidence les moments essentiels de sa réflexion didactique (cf. les éléments développés précédemment), tous les moments de classe étant comme aplanis par la synthèse nécessairement rapide qui en est faite dans le cadre imparti des six pages du dossier. En outre, cette présentation chronologique invite presque nécessairement à un déroulé narratif des activités menées par les élèves. Or, la démarche attendue dans le dossier est bien plutôt celle d'une analyse critique des choix opérés par le professeur en amont, pendant sa préparation, et durant le déroulé de sa séquence. Ainsi, le jury apprécie de voir figurer dans les dossiers des retours réflexifs sur les choix du professeur, que ceux-ci aient procuré des regrets ou des satisfactions. Les repentirs sont souvent le signe d'une certaine authenticité de la réflexion, appréciée comme une réelle qualité par le jury, conscient qu'une séquence parfaite n'existe pas mais que la tâche du professeur est d'« essayer encore. Rater encore. Rater mieux encore » selon le mot de Beckett. Ainsi un candidat

explique-t-il sa démarche de problématisation dans une séquence destinée à une classe de seconde et consacrée à l'étude de la poésie au Moyen-âge et à la Renaissance :

J'ai voulu m'attacher à défaire dans l'esprit des élèves cette synonymie naïve qu'ils établissent entre vérité de l'auteur et vérité du texte [...]. Ensuite, j'envisageai d'inviter la classe à se demander si l'écriture féminine, dans ces premiers grands moments du lyrisme français, apportait quelque chose de différent. En redoublant la première, cette problématique seconde invite à se demander si la poésie écrite par des femmes n'oppose pas une poésie du réel aux idéalizations de la poésie masculine. Cette problématique à deux têtes était une erreur de ma part : sa dualité a rendu pour les élèves le fil rouge moins... rouge car un peu flou. "Qui trop embrasse mal étreint". J'ai ici transformé en problématique plurielle, rendue de ce fait difficile à *êtreindre pour les élèves*, ce qui n'était qu'une hésitation de ma part entre deux thèmes qui m'intéressaient moi. Si je travaille encore cette séquence, je retiendrai une problématique plus simple et surtout unique.

Le jury apprécie aussi, bien naturellement, les dossiers qui témoignent d'expériences réussies ou partiellement réussies, quand les candidats sont en mesure d'analyser les motifs de leur succès.

Les dossiers qui font le choix de centrer leur présentation sur des éléments ciblés témoignent souvent d'une plus grande capacité d'analyse critique, et proposent également un contenu plus dynamique car davantage problématisé autour d'une question didactique qui peut concerner par exemple l'un des domaines de l'enseignement du français. D'une certaine manière, les dossiers qui mettraient en valeur une séance particulière en analysant ses objectifs, ses enjeux et son déroulement, tout en l'inscrivant dans un projet de séquence finement problématisé, centré sur l'étude d'une œuvre ou d'un corpus de textes choisis en conscience, répondraient de manière pertinente aux attendus de l'exercice de ces six pages.

En revanche, le jury tient aussi à mettre en garde les candidats sur des choix qui peuvent les mettre en difficulté, soit parce qu'ils sous-tendent une compréhension imprécise des enjeux de l'enseignement du français, soit parce qu'ils témoignent d'un dévoiement des concepts didactiques qui ne permettent pas réellement aux élèves de rencontrer les contenus de formation littéraire et personnelle attendus. Le jury recommande ainsi aux candidats d'éviter de centrer leur dossier sur un projet qui ne représenterait pas l'ordinaire de la classe et serait trop éloigné du cours de français. De la même manière, le jury recommande la plus grande prudence dans l'usage du vocabulaire didactique : nombreuses sont les évaluations présentées comme « formatives » et qui n'en sont pas réellement ; il est en outre bien noble de vouloir « rendre les élèves acteurs de leur apprentissage » mais à condition que l'expression ne soit pas employée à la volée et vidée de son contenu à la lecture des six pages du candidat. Certains dossiers centrent leur propos sur le déroulement pédagogique des séances, par exemple en expliquant la répartition des rôles dans un travail collaboratif. Une fois encore, nous recommandons aux futurs candidats de se montrer vigilants afin de ne pas mettre en évidence l'absence de maîtrise des enjeux du travail collaboratif qui, s'il est bien pensé, permet à chacun de progresser dans l'acquisition de ses compétences littéraires et linguistiques. Tous ces exemples visent à recommander aux futurs candidats de rendre compte, avec authenticité, de leur maîtrise didactique et de leurs questionnements, signes de leur capacité à faire montre de réflexivité et d'analyse critique, qualités indispensables pour exercer le métier de professeur.

LE TRAITEMENT DES ANNEXES

Nous attirons l'attention des candidats sur l'importance que peut revêtir le choix des annexes jointes au dossier. Pour rappel, le candidat peut joindre, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnable, qui ne sauraient excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur. Or, le choix des documents présentés est signifiant : il donne à voir une identité de professeur au travers de certains gestes professionnels. Le jury recommande ainsi aux candidats la plus grande vigilance dans la nature des documents présentés et dans leur nombre afin de témoigner autant que possible de leurs qualités et non de leurs maladresses didactiques.

À titre d'exemples, un déroulé de séquence permet de donner une vision globale de celle-ci, en particulier quand les six pages de présentation du projet didactique se concentrent sur des séances ou des activités particulières. Les productions d'élèves annotées permettent elles aussi de donner à lire une identité professionnelle, tant dans la nature de l'évaluation proposée aux élèves que dans les annotations du devoir qui rendent compte d'une manière de les accompagner dans l'acquisition de savoir-faire. À l'inverse, les pages de manuels photocopieés, le nombre excessif de copies d'élèves qui ne sont pas analysées, les déroulés redondants avec ce qui précède desservent les candidats, de même que des démarches pédagogiques qui mettraient en évidence les maladresses didactiques, comme par exemple les textes à trous qui ne permettent pas aux élèves de développer de manière autonome leurs capacités de réflexion et d'expression.

Rapport sur l'épreuve d'admission du CAPES et du CAER INTERNES de LETTRES MODERNES

Ce rapport est présenté par Bruno Roche, professeur agrégé de Lettres modernes dans l'académie de Clermont-Ferrand¹.

L'épreuve d'admission : épreuve professionnelle

- **Durée de la préparation : 2 heures 30 minutes**
- **Durée totale de l'épreuve : 1 heure 20 minutes maximum (durée de l'exposé : 40 minutes maximum, durée de l'entretien : 40 minutes maximum)**
- **Coefficient 2**

A - Temps de préparation-temps de passage

Par rapport à d'autres concours, le ratio du temps de préparation et de la durée de l'épreuve peut surprendre : les 2h30 passées dans la salle de préparation peuvent en effet sembler très courtes pour une épreuve devant durer deux fois 40 minutes. Le futur candidat devra donc user au mieux du temps imparti pour envisager, sans se décourager, une préparation active et efficace.

Il devra pour cela se fixer des objectifs raisonnables, c'est-à-dire d'abord ne pas viser à être exhaustif, car le temps de préparation ne le permet pas. Le jury sera prêt à pardonner quelques lacunes, sachant que le candidat aura la possibilité de préciser ses choix, d'approfondir arguments et analyses au cours de l'entretien.

Il devra surtout veiller à équilibrer son temps de préparation et à ne négliger aucun exercice. Régulièrement, le jury remarque qu'un ou plusieurs textes du corpus proposé ne sont pas abordés – ou font l'objet d'une présentation beaucoup trop sommaire –, que le temps consacré à l'explication de texte est insuffisant, que le point de langue est survolé, autant de lacunes qui compromettent les chances de réussite...

Le projet de séquence sera donc aussi détaillé que possible, mais un temps suffisant devra être consacré à l'explication de texte, et à la séance de langue.

B - Définition de l'épreuve

« L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné et à partir d'un dossier comportant un ou plusieurs textes littéraires éventuellement accompagnés d'un ou de plusieurs documents, un projet de séquence d'enseignement assorti de l'explication d'un texte de langue française choisi par le jury. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue². »

Pour que le futur candidat construise au mieux son projet, nous nous permettrons de rappeler ces quelques conseils de bon sens, qui gagneront à ne pas être perdus de vue en salle de préparation³.

Tout d'abord, lire plusieurs fois le corpus (au moins deux fois) devrait permettre au minimum...

- d'identifier le statut des écrits littéraires et des documents complémentaires, qu'il ne faut pas confondre,
- de s'assurer une connaissance suffisante de chaque texte, saisi autant que possible dans sa singularité (ainsi lors de cette session, ont été valorisés les candidats qui ont reconnu le statut original et singulier du texte de Zola – un extrait de son œuvre romanesque *L'Œuvre* – au sein d'un corpus majoritairement constitué d'articles de presse),
- mais aussi de découvrir les rapports d'homologie, de complémentarité ou d'opposition que tout extrait entretient avec les autres textes du dossier.

¹ L'auteur de ce rapport remercie vivement l'ensemble du jury pour sa contribution à l'analyse des épreuves orales.

² Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

³ Pour plus de détails, voir le rapport détaillé de l'an dernier : « II. Première étape : le travail en salle de préparation ».

À cette fin, il est essentiel de bien repérer le ou les points d'ancrage autour desquels ces textes prennent sens, pour mieux percevoir ensuite les principales lignes de force qui font du corpus une unité plus ou moins homogène et signifiante, articulée autour d'un motif commun, d'interrogations tonales ou génériques...

C - Les sujets et la formulation du libellé

Exemples de libellés :

Exemple 1 : Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français au cycle 3, en classe de 6^{ème}, en vous inscrivant par exemple dans le questionnement de culture littéraire et artistique : « Le monstre aux limites de l'humain ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°1. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. [Suit un dossier constitué d'extraits du conte de Mme d'Aulnoy, *Le Prince Marcassin* et d'un dessin de Charles Le Brun, *Deux têtes de sanglier et deux têtes d'hommes en relation avec le sanglier.*]

Exemple 2 : Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français de classe de seconde, en vous inscrivant par exemple dans l'objet d'étude « La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°2. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. [Suit un dossier composé, pour les textes, d'un extrait de *Mon Salon* « M. Manet » d'Émile Zola, d'un passage de *L'Œuvre* d'Émile Zola, d'un extrait de « Salon » publié dans *Le Gaulois*, et d'un passage de *L'Art moderne* de Joris-Karl Huysmans, en documents complémentaires étaient proposés une reproduction du portrait de Zola par Manet et un extrait de la Préface des *Écrits sur l'Art* d'Émile Zola.]

Exemple 3 : Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français de classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n° 4, La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. [suit un dossier composé de cinq extraits de la pièce *Mangeront-ils ?* de Victor Hugo, assortis de deux photographies de captation de la pièce⁴.]

Comme le précise le Bulletin officiel, « **Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges**⁵. » Les candidats enseignant en collège doivent donc se préparer à être éventuellement interrogés sur le programme de lycée, et réciproquement. Dans cette optique, il convient de préciser que si le libellé du sujet inscrit le corpus dans une rubrique du programme et un niveau de classe bien définis, comme le montrent les exemples ci-dessus, les candidats devant traiter un sujet pour une classe de collège ne doivent pas s'étonner lorsque le jury leur demande comment ils exploiteraient tel ou tel texte dans une classe de lycée. Plusieurs sujets proposés cette année, notamment sur la figure de l'Autre ou sur celle du Savant, le permettaient. D'ailleurs, comme la plupart des textes se prêtent à des approches multiples, ils peuvent aussi bien figurer dans un dossier relevant du programme du collège que de celui du lycée.

D – Le projet de séquence

1 - Intérêt de la démarche inductive pour un projet de séquence adapté au corpus

Les concepteurs de sujets veillent à offrir un dosage équilibré de textes canoniques et d'extraits qui le sont moins. Ils n'hésitent pas à présenter des extraits tirés d'œuvres patrimoniales et d'autres beaucoup plus récentes, dont certaines sont au reste déjà étudiées à l'Université. Des passages moins canoniques d'auteurs connus peuvent également être proposés, comme ce fut le cas cette année avec la pièce de Victor Hugo, *Mangeront-ils ?* ou les extraits des *Écrits sur l'art* d'Émile Zola.

⁴ Voir ci-dessous pour une proposition de corrigé.

⁵ Arrêté du 25 janvier 2021, *op. cit.*

Pour construire un projet de séquence pertinent et parfaitement en phase avec le corpus, quel qu'il soit, les candidats ont tout à gagner à **partir des textes** plutôt que d'une idée préconçue, qui viendrait déformer leur lecture.

À ce propos, les jurys s'étonnent que des dossiers constitués de textes assez faciles à comprendre, figurant en bonne place dans les corpus scolaires, soient si mal saisis, si mal interprétés. Par exemple, les différents types de regards portés sur l'altérité dans un corpus destiné à une classe de 5^{ème} sur la découverte de l'Autre n'ont pas été identifiés. Un motif commun parcourant les textes n'est parfois pas reconnu, comme celui du savant fou dans des récits de science-fiction dans un groupement pour une classe de 3^{ème}. Ailleurs, c'est le regard ethno-sociologique d'Annie Ernaux dans un corpus axé sur l'une de ses œuvres récentes, *Regarde les lumières mon amour*, qui n'est pas perçu. Ni l'écriture blanche qui prévaut. Cela occasionne alors des commentaires extrêmement plats qui affadissent les textes et conduit vite à une paraphrase aussi terne qu'inutile. Confrontés à un dossier sur le train en poésie, la plupart des candidats ne voient pas combien l'écriture poétique, avec des accents plus ou moins prononcés de modernité – ce point n'ayant été au reste que très peu évoqué, alors qu'il constituait un axe majeur d'interprétation –, mime la course du train, et rend compte de sa modernité technique. À l'inverse, et malheureusement quels que soient les textes, l'on ne veut voir partout que des « critiques de la société », des remises en question du monde, ancien ou moderne, là où une lecture attentive et non prédéterminée du texte devrait montrer d'une part qu'il peut être artificiel et réducteur de s'en tenir là, et que les enjeux peuvent tout aussi bien se situer ailleurs. Dans tout dossier relevant de la « littérature d'idées », si les idées sont importantes, le candidat ne devra pas perdre de vue la part essentielle de la « littérature », presque systématiquement négligée dans le cadre de cet objet d'étude.

Au cours de cette première approche des textes, on le voit, la plus grande défiance vis-à-vis des idées toutes faites, des grilles et des schémas d'interprétation, est de mise. Aussi le jury ne rappellera jamais assez combien la lecture authentique, attentive des textes demeure le fondement de toute proposition et la priorité absolue lors des 2h30 de préparation des candidats.

2 - Construction de la séquence

Pour l'élaboration de sa séquence, le candidat ne doit donc pas donner l'impression de suivre un protocole écrit d'avance et devant rester immuable ; au contraire, chaque choix didactique sera questionné au regard de la singularité du corpus proposé et du niveau de classe visé.

Voici quelques exemples de propositions dont la répétition mécanique, constatée à plusieurs reprises cette année, n'est pas en soi un gage de pertinence.

Dès le départ, certains candidats donnent parfois l'impression d'obéir à des réflexes conditionnés, à des routines que le futur professeur de lettres se doit de remettre en question. Ainsi, de plus en plus fréquemment, les jurys remarquent que les candidats n'envisagent plus le rôle du professeur que comme celui d'un animateur qui délègue dès qu'il le peut la transmission des savoirs à d'autres que lui. Comme s'il ne se sentait pas légitime dans ce rôle... La première séance passe souvent par une phase de recherches biographiques au CDI. Cet automatisme pédagogique peut à bon droit être remis en question. On peut en effet imaginer bien d'autres entrées possibles dans une œuvre, même lorsqu'il s'agit d'une œuvre intégrale.

L'on s'efforcera surtout d'éviter de s'en remettre à tous les collègues compétents lorsqu'on peine à aborder un sujet : le professeur d'Histoire-Géographie qui va éclairer les élèves sur le XIX^e siècle, le documentaliste qui va organiser une séance pour les initier au numérique ou encore le professeur d'Arts Plastiques, auquel on va confier le prolongement artistique et créatif d'un texte. Ces compétences, faut-il le rappeler, font partie des prérogatives du professeur de lettres. Il doit les assumer pleinement.

Fuir ainsi les automatismes des idées comme des pratiques est une condition nécessaire mais loin d'être suffisante. On observe beaucoup de projets de séquence malheureusement peu dynamiques : ainsi les explications de texte s'enchaînent comme si elles constituaient les seuls gestes appropriatifs dans l'étude de l'œuvre intégrale. L'interrogation sur les modalités d'ouverture et de contextualisation de la séquence n'est pas approfondie, la tâche finale proposée se révèle parfois dissociée des apprentissages, ou encore la séance d'étude de la langue n'est pas motivée et ne présente ni dimension exploratoire ni prolongement dans des activités d'écriture. Faisant l'objet d'une

brève mention, le carnet de lecture n'est plus jamais mobilisé au cours de la séquence ; quant à la place du numérique éducatif, elle se limite bien souvent à un simple nuage de mots...

3 - Cohérence, progressivité et légitimation du scénario didactique

Pour **soigner la cohérence du projet et proposer une progression dynamique et argumentée**, il est indispensable de faire entrer les documents en résonance afin de circonscrire les enjeux du dossier. En effet, chaque corpus proposé à l'attention des candidats est composé de documents, pour la plupart textuels, qui prennent sens autour d'un **point d'ancrage**, ce dernier étant assez souvent un motif commun garant de la cohérence thématique du dossier, mais pouvant également convoquer ou interroger les possibles d'un genre : par exemple le roman et le lien dialogique qu'il entretient avec la figure du lecteur dans un corpus à destination d'une classe de 2nde sur *Jacques le Fataliste et son maître* de Diderot, l'évolution de la parole poétique dans son rapport à une forme de modernité dans un dossier sur le voyage ferroviaire à destination d'une classe de 3^{ème}, ou encore l'affranchissement de l'écriture dramatique vis-à-vis des codes du théâtre dit classique ainsi que des contraintes de la représentation à partir d'extraits de l'œuvre intégrale de Victor Hugo *Mangeront-ils ?*

Il s'agira donc pour le candidat de cerner les enjeux spécifiques du corpus selon cette perspective réflexive afin d'éviter un exposé tendant trop vers le narratif, lequel rend certes parfois compte d'une compréhension littérale des textes, sans toutefois parvenir à expliciter les fondements qui légitiment leur réunion dans le cadre d'une épreuve visant à renvoyer la projection d'un enseignement fondé sur le principe essentiel de la cohérence et de la progressivité.

Le projet de séquence nécessite encore de **prendre en compte l'entrée programmatique** dans laquelle il s'inscrit : la connaissance des programmes et des enjeux de formation intellectuelle qu'ils explicitent peut aider les candidats à formuler et à affiner leur problématique. Ainsi, l'entrée « *Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques* » en 6^{ème} invite-t-elle à envisager la pièce de Grumberg proposée, *Le Petit Chaperon Uf*, non seulement comme une réécriture du conte de Perrault ou de Grimm, mais comme une réflexion sur l'oppression et sur la résistance face au totalitarisme. Formuler la problématique autour des seules caractéristiques du conte ou des écarts avec la figure traditionnelle du Loup ne rend pas totalement compte de l'enjeu de la pièce, de la rencontre entre l'histoire et l'Histoire, de la figure de l'oppression, et par conséquent, de la manière de « *résister au plus fort* ». Certains candidats ont curieusement évacué de leur propos toute référence à la Shoah alors même qu'elle sous-tendait le projet de Grumberg, totalement explicite dans le bandeau introducteur apporté à l'ouverture du corpus. Ici, l'effort de contextualisation n'a pas été suffisant.

De même, le récit d'aventures en 6^{ème} n'est pas étudié sous le même angle qu'en 5^{ème} : il s'agit moins de s'intéresser à l'altérité, à l'ailleurs – rappelons que l'entrée culturelle et artistique « se chercher, se construire : le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? », relève du programme de 5^{ème} – que d'étudier, en 6^{ème}, ce qui, dans un tel récit, tient le lecteur en haleine. Dès lors, *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne, qui était soumis aux candidats pour une classe de 6^{ème}, invitait à réfléchir aux effets de rythme, de suspense, de surprise et de rebondissements qui captivent le lecteur et retiennent son attention. La problématique proposée par l'un des candidats, « *la découverte de l'altérité apporte-t-elle le bonheur ?* », si elle n'était pas sans intérêt en soi (et éventuellement pertinente en choisissant de travailler l'œuvre à partir du corpus en classe de 5^{ème}), a pu sembler artificiellement plaquée, peu appropriée au corpus et au niveau proposés et par conséquent peu convaincante.

4 - Proposer une problématique de séquence et ne pas oublier d'y répondre

On mesure avec l'exemple précédent l'importance de la problématique de séquence : passage obligé certes, mais déterminant en ce qu'il oriente toute la réflexion à venir.

On peut déduire de ce qui précède que ce qu'il convient d'appeler une bonne problématique est **une question qui interroge à la fois les lignes de forces et les tensions du corpus et qui prenne en compte l'entrée programmatique** dans laquelle il s'inscrit. La plus grande rigueur s'impose au candidat à ce stade de l'analyse s'il ne veut pas voir sa réflexion dévier ou laisser dans l'ombre un ou plusieurs textes du corpus.

Car plus d'une fois des décalages entre la problématique énoncée et les enjeux du corpus ont été observés. C'est d'abord le cas d'une question trop fermée, forgée à partir d'un seul texte au détriment des autres. Ainsi dans un dossier réunissant des pages de saint Augustin, de Rousseau, de Chateaubriand et de Gaël Faye, la problématique de séquence avancée par une candidate : « *en quoi l'écriture de soi permet-elle à l'auteur de dénoncer les inégalités, les travers de la société ?* », ne s'est avérée judicieuse que pour l'extrait des *Confessions* de Rousseau, mais ne convenait absolument pas

pour questionner les textes de saint Augustin ou de Chateaubriand. Ailleurs, c'est une candidate qui, après avoir présenté en détail le corpus d'extraits du *Tour du monde en quatre-vingt jours* de Jules Verne, reprend une formule connue en guise de problématique : « roman d'aventure et aventure du roman ». Il est cependant dommage que ce chiasme bien rythmé ne fasse l'objet ni d'une explication, ni même d'une tentative d'adaptation au corpus, pour lui ôter son caractère de jeu de mots gratuit.

Certains candidats ont toutefois su élaborer des séquences pertinentes et riches : ce sont ceux qui se sont appuyés sur le sens des textes, et non ceux qui ont tenté de plaquer le corpus sur « ce qu'ils font d'habitude ».

Exemples de problématiques pertinentes :

Exemple 1 :

Textes

1. Christophe COLOMB, *Journal de bord* (1492), traduction de Ch. de Verneuil et de La Roquette, Rencontre, Lausanne.
2. Jacques CARTIER, *Voyages au Canada* (1556), éditions La Découverte, Paris.
3. Jean DE LERY, *Le Nouveau Monde - Histoire d'un voyage fait en terre du Brésil* (1578), Flammarion, Paris, texte adapté par C. Trotot, ch.8.
4. Jean DE LERY, *Le Nouveau Monde - Histoire d'un voyage fait en terre du Brésil* (1578), Flammarion, Paris, texte adapté par C. Trotot, ch.10.

Documents complémentaires

1. Robert MERLE, *L'Île*, Gallimard, Paris, 1962, ch.4.
2. L'arrivée de Christophe Colomb en Amérique, gravure de Théodore DE BRY, XVI^e siècle.

Problématique pour les élèves de 5^{ème} : « ce que je cherche montre-t-il ce que je suis ? la description que je fais de l'Autre dit-elle ce que je suis ? » La candidate explique ses différents choix possibles en faisant part de ses réflexions.

Autre problématique pertinente : « le récit de voyage est-il un témoignage d'une découverte de l'inconnu ou une réflexion sur soi-même ? »

Exemple 2 :

Textes :

1. SAINT AUGUSTIN, *Confessions*, II, 4, 397- 401 (traduction de Frédéric Boyer, publiée sous le titre *Les Aveux*, P.O.L éditeur)
2. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Les Confessions*, Livre I, 1782 (édition posthume)
3. François-René de CHATEAUBRIAND, *Mémoires de ma vie*, Livre II, commencés en 1809, (édition établie par Jean-Claude Berchet)
4. Gaël FAYE, *Petit Pays*, 2016

Document complémentaire : George Sand, *Histoire de ma vie*, 1855

Problématique proposée pour une classe de 3^{ème} : « L'écrivain ne cherche-t-il pas à accéder à l'absolution de son lecteur, témoin de son aveu ? »

Exemple 3 :

Sur l'étude de l'œuvre *Mangeront-ils ?* de Victor Hugo, la problématique proposée pour une classe de 2^{nde} était la suivante : « *Mangeront-ils ?* : une pièce révolutionnaire ? »

Une fois la problématique formulée de manière satisfaisante, les démarches pédagogiques proposées pour la prendre en compte ont été trop rares, mais certaines ont toutefois donné lieu à de belles réussites. Ainsi, le jury a particulièrement apprécié l'exposé d'une candidate qui, sur le corpus de notre deuxième exemple, a su remarquablement articuler toutes les activités afin d'amener les élèves, au terme de la séquence, à répondre à la question liminaire par la rédaction d'un écrit argumentatif, dans l'esprit de l'épreuve du DNB. La candidate a pensé une progression afin que chaque document, chaque texte vienne éclairer les enjeux de la problématique : « *Pourquoi un écrivain peut-il être amené dans un récit autobiographique à raconter ses fautes ?* », et a imaginé des écrits intermédiaires pour

conduire les élèves à collecter et synthétiser des éléments de réponses propres à nourrir le paragraphe argumenté.

Ne pas perdre de vue la problématique

Enfin, tout comme lors de l'évaluation des dossiers RAEP, le jury attend des candidats qu'ils fassent l'effort de répondre clairement dans leur conclusion à la problématique qu'ils proposaient au début de leur exposé. Ajoutons qu'une réponse qui se limite, et c'est encore trop souvent le cas, à des considérations pédagogiques et didactiques sans tenir compte du questionnement littéraire engagé en amont ne saurait suffire.

5 - Justifier les choix pédagogiques

Les meilleurs candidats ont pris le soin de justifier leurs choix pédagogiques, sans se contenter d'égrener des séances et des activités dénuées d'objectifs d'apprentissage explicites. C'est le cas par exemple d'une candidate qui, pour faire découvrir aux élèves de 2^{nde} l'incipit de *Jacques le fataliste* de Diderot, a envisagé une mise en voix et en scène du texte, afin de rendre sensibles les différents niveaux discursifs, la dimension théâtrale et le caractère à la fois déroutant, singulier et original de la page. La candidate s'est ainsi efforcée d'imaginer une situation d'enseignement facilitant l'émergence et la formulation par les élèves eux-mêmes de problématiques possibles qui s'approcheraient de celle prévue par l'enseignante : « *Comment Diderot, en refusant de lui donner ce qu'il attend, pousse le lecteur à développer son esprit critique ?* ».

6 - Le traitement de l'œuvre intégrale

En lieu et place d'un groupement de quatre ou cinq textes d'auteurs divers, le candidat peut se trouver confronté à un nombre équivalent d'extraits d'une même œuvre. *Le Prince Marcassin* de Madame d'Aulnoy, *Jacques le fataliste et son maître* de Diderot, *Mangeront-ils ?* de Victor Hugo, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, *Le petit Chaperon Uf* de Jean-Claude Grumberg, *Regarde les lumières, mon amour* d'Annie Ernaux, ont ainsi fait partie des œuvres proposées cette année. Dans ce cas de figure, le jury invite les candidats à s'interroger sur la spécificité d'une séquence fondée sur l'étude d'une œuvre intégrale : malheureusement les sujets concernés ont souvent été traités comme s'il s'agissait de groupements de textes. Ainsi des candidats ont pu envisager de faire écrire une suite de texte à l'issue d'une lecture analytique alors même que cette suite était *a priori* connue des élèves censés avoir lu l'œuvre. Même si les candidats n'en ont eux-mêmes pas une connaissance ou un souvenir précis (on ne saurait avoir tout lu !), ils auraient intérêt à garder à l'esprit que l'étude d'une œuvre intégrale ne se résume pas à une succession d'analyses d'extraits, mais qu'il s'agit d'envisager des études transversales permettant aux élèves de circuler dans l'œuvre, de confronter des extraits et d'échanger avec leurs pairs. C'est également l'occasion de penser la différenciation : rares sont les candidats qui ont envisagé les modalités d'accompagnement des élèves, notamment des plus fragiles, dans une lecture au long cours.

7 - Le statut du document iconographique

Les rapports du jury des années précédentes insistent à juste titre sur cette recommandation : les candidats ne doivent pas limiter ce document à sa fonction illustrative. L'image en tant que telle peut très bien se prêter à une analyse, la lecture des images faisant partie intégrante des missions de l'enseignant de lettres⁶. Une candidate a ainsi judicieusement choisi d'ouvrir sa séquence en seconde consacrée à la critique d'art par une séance d'histoire des arts fondée sur la reproduction d'un portrait de Zola par Manet présente dans le dossier.

Ajoutons que s'il est maladroit de ne pas tenir compte de ce document et de vouloir à tout prix lui en substituer un (ou plusieurs autres), les candidats peuvent tout de même faire référence à d'autres documents qu'ils choisiraient d'insérer dans la séquence : c'est le cas d'une candidate qui a proposé d'ouvrir l'étude du corpus sur l'autobiographie par l'analyse du *Triple autoportrait* signé par Norman

⁶ Voir à ce propos le BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 10 : « Le professeur trouve aisément un complément à l'étude de la poésie dans celle d'œuvres appartenant aux domaines de la musique, des arts plastiques et de l'architecture. Il peut par exemple proposer l'écoute de pièces musicales contemporaines des poèmes étudiés, l'étude de tableaux des maîtres de la peinture de la Renaissance, de sculptures baroques, de l'architecture des châteaux, de l'art des jardins, etc. Il peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et développer des études mobilisant les ressources du patrimoine, utilement complétées par l'offre numérique éducative. » Les programmes des cycles 3 et 4 mettent également clairement en valeur les liens à établir entre culture littéraire et artistique au sens large.

Rockwell. Le bien-fondé de cette proposition a tenu au fait que l'image entrainait en résonance parfaite avec le corpus.

Il ne faut cependant pas oublier que le concepteur du sujet a souvent jugé pertinent d'insérer dans les éléments soumis à la réflexion du candidat un tel document iconographique parce qu'il mettait en lumière la tension inhérente à la composition de l'ensemble. Ainsi, dans un sujet portant sur l'étude de l'œuvre intégrale *Jacques le Fataliste et son maître*, la lithographie de M.C Escher mimait l'entreprise créatrice de Diderot dans la mesure où les « Mains dessinant » donnaient à voir de façon spéculaire une relation novatrice ; celle qui scelle un lien d'interdépendance entre l'auteur, sa diégèse et son lecteur. Une prestation brillante a d'ailleurs d'emblée utilisé ce document iconographique pour examiner, puis interroger la posture novatrice accordée au lecteur en cette seconde partie du XVIII^e siècle. Cette candidate a ainsi pu montrer jusqu'à quel point l'écriture de l'écrivain philosophe donnait au discours romanesque, traditionnellement monologique, une structure d'échange. Cette apostrophe discursive, déjà visible dans le dessin, se révélait aussi essentielle dans les autres textes du corpus comme en témoignent les deux passages suivants : « *Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques* » (texte 1), « *Et vous, lecteur, parlez sans dissimulation, voulez-vous que nous laissions là cette élégante et prolixe bavarde hôtesse* » (texte 3). En effet, cette interpellation confère à l'allocutaire une présence effective dans la fiction ; il acquiert une place non seulement à travers les diverses marques allocutives mais aussi par la façon dont se construit le discours qui lui est adressé. Une fois identifié, ce « *dialogisme interlocutif montré*⁷ » permet de densifier le projet didactique à destination d'une classe de 2nde : l'ambition du projet séquentiel faisant porter l'attention des élèves sur un renouvellement du genre romanesque. À ce stade de leurs parcours, il paraît essentiel que les élèves perçoivent combien cette multiplicité des voix fait du roman un lieu polyphonique, qu'ils mesurent que cette évolution entraîne une modification de sa forme textuelle, cette dernière s'apparentant désormais à une parenthèse ouverte à l'altérité. Cet élargissement de l'espace textuel et des potentialités du genre romanesque ayant été fort bien perçu par la candidate citée plus avant, cette dernière n'a pas craint de laisser ouverts les possibles herméneutiques durant le temps de l'entretien, laissant le jury admiratif face à tant de finesse et d'ondoyance réflexives.

8 - Le statut du texte critique donné en document complémentaire

Les documents complémentaires figurant dans le dossier ne sont pas nécessairement destinés aux élèves. Ils apportent généralement un savoir critique sur les textes et constituent de ce fait une aide précieuse pour construire une séquence étayée. Ainsi l'article de Raphaël Baroni « *Incomplétudes stratégiques du discours littéraire et tension dramatique* », qui accompagnait le corpus sur Jules Verne, n'avait pas vocation à être soumis à la sagacité d'élèves de 6^{ème}, mais apportait une réflexion théorique qui pouvait éclairer le candidat sur les enjeux de l'œuvre. Beaucoup de candidats ne l'ont pas utilisé alors que plusieurs problématiques adaptées au corpus pouvaient facilement être inférées de ce document.

9 - Les travaux d'écriture

Montrer comment s'articulent les activités proposées pendant la séquence avec un projet d'écriture doit être également une priorité pour les futurs candidats. Toutefois, lorsqu'une évaluation est envisagée, il faudrait penser à formuler avec clarté des consignes et s'assurer au préalable que le travail demandé est faisable. De toute évidence certains ne le sont pas, telle cette demande d'élaborer un tableau comparatif entre deux textes qui se révèle très complexe à réaliser, ou l'invitation à écrire la fin d'un texte en respectant des contraintes stylistiques qui n'ont rien à voir avec l'exercice demandé.

10 – Exercices écrits : bien choisir parmi les propositions du programme

Parfois, des exercices d'expression écrite proposés ont révélé des lacunes et des confusions fâcheuses dans la connaissance des programmes : ainsi, dans une séquence de Seconde centrée sur « *La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle* », plusieurs candidats ne connaissant pas les exercices d'expression écrite recommandés par les instructions officielles ont donné des sujets de dissertation difficiles et inadaptés. Permettons-nous de rappeler la richesse et la variété des propositions d'écriture liées à cet objet d'étude, depuis la contraction de texte jusqu'à l'écrit

⁷ RABATEL, Alain. 1997. *Une histoire du point de vue, Recherches textuelles n°2*, Publication du centre d'études linguistiques des textes & des discours de l'université de Metz.

d'appropriation dans toutes ses déclinaisons possibles : « *compte rendu ou analyse d'un ou de plusieurs articles, rédaction d'un article de presse sur l'un des thèmes abordés en classe, rédaction parallèle d'un article de presse sur un fait divers et d'une nouvelle prenant appui sur le même fait divers, rédaction d'une réponse argumentée à un avis, écriture d'intervention pour modifier la thèse d'un article d'opinion, invention de slogans ou de formules persuasives, etc.*⁸ » Ce ne sont pas les propositions qui manquent, on le voit !

11 - La lecture cursive

Lorsque l'enseignant propose une lecture cursive à ses élèves, il gagnera à identifier au préalable ce qui pourrait résister à leur compréhension. Les candidats doivent sur ce point expliciter les dispositifs qu'ils mettent en place pour s'assurer que leurs élèves ont bien lu l'œuvre en question. Si le questionnaire de lecture a son rôle à jouer, le jury apprécie que d'autres pistes soient explorées. Quelles étapes peuvent être envisagées ? Quels outils sont sollicités ? Comment user au mieux du carnet de lecture ?

Par ailleurs, de plus en plus de propositions de lectures cursives peinent à sortir du champ de la littérature jeunesse (bien compréhensible toutefois pour les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}) ou des textes immédiatement contemporains, peut-être plus en phase avec les sujets traités dans les médias, mais présentant parfois un intérêt littéraire des plus limités. Sans pour autant tomber dans le travers qui consisterait à ne proposer que des lectures de textes majeurs issus de notre patrimoine littéraire, les futurs candidats veilleront à équilibrer leurs propositions et à couvrir toutes les périodes de notre histoire littéraire.

Enfin, force est de constater que les temps consacrés explicitement à l'oralité sont rares ; quant aux véritables bilans de séquences à mener avec les élèves, ils sont plus rares encore.

12 - Des connaissances littéraires et historiques à consolider

Les remarques suivantes sont valables aussi bien pour le projet de séquence que pour l'explication de texte.

Les candidats éprouvent beaucoup de difficultés à inscrire les textes dans l'Histoire littéraire et à identifier avec toute la précision requise les grands courants artistiques et culturels. De manière générale, la culture littéraire et artistique reste parfois insuffisante aux regards des attendus du concours. De même, la recherche d'intertextualité reste parfois superficielle et artificielle : une candidate, dans la *Recherche de l'Absolu* de Balzac, lit : « je suis perdu » et compare sans autre motif de rapprochement cet extrait à un passage de *L'Avare*, elle insistera sur ce parallèle tout au long de son exposé.

Par ailleurs, lorsque les candidats proposent une ouverture culturelle en fin de séquence, il est indispensable qu'ils maîtrisent ladite ouverture, qui peut faire l'objet d'une demande d'approfondissement du jury. À ce titre, beaucoup de candidats font état, pour ne pas dire étalage, de références culturelles variées qui s'avèrent peu maîtrisées au moment de l'entretien : « *La Condition Humaine* de Balzac » ou *Les Illusions perdues* avec Georges Duroy. » Il serait bon de revoir aussi la prononciation des noms des auteurs comme Huysmans.

De fait, les efforts de contextualisation et d'inscription des textes dans un courant littéraire et artistique précis, le **travail d'identification des dynamiques et des tensions que ces textes entretiennent avec ces grands courants littéraires**, ne sont généralement pas suffisants. Ils doivent absolument être consolidés par la fréquentation indispensable et assidue d'une littérature critique à laquelle aucun manuel scolaire, aucune ponction effectuée dans l'urgence sur internet, ne sauraient se substituer⁹.

Ici la place de Montaigne au sein de l'Humanisme est oubliée ; là, tels candidats relaient sans prendre le moindre recul des affirmations fausses ou caricaturales et sans nuances – « *ce sont des poèmes surréalistes car la versification n'est pas traditionnelle* » ; « *Victor Hugo et le romantisme ont cassé tous les codes* » –, quand d'autres se révèlent trop tributaires des manuels dont, faut-il le rappeler

⁸ BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019.

⁹ Voir la bibliographie proposée ci-dessous.

au passage, les propositions, si attrayantes soient-elles, n'ont pas vocation à se muer en vulgate scolaire. En cette matière, c'est bien la lecture des instructions officielles qui prime.

En outre, les clichés sur le Classicisme ou le Romantisme vont toujours bon train. Ces courants littéraires et culturels majeurs restent sans doute parmi les plus mal connus tant les définitions entendues cette année encore peinent trop souvent à dépasser le stade de la caricature. Quant à la position singulière de Rousseau au siècle des Lumières, elle a été mal perçue et a fait l'objet de confusions regrettables.

Les candidats doivent ainsi s'attendre à ce que leur culture artistique et littéraire soit mise à contribution, avec cette année, par exemple, la référence au jardin des Hespérides présente dans le texte de Rousseau. Ne pas la percevoir, alors qu'elle figurait explicitement sous la plume de Rousseau et faisait l'objet d'une note de bas de page, n'était pas affaire de détail ou d'érudition vaine : cette ignorance en entraînait une plus grave puisqu'elle amenait généralement les candidats à ne pas identifier le registre héroïcomique qui irriguait tout l'extrait. Ces connaissances élémentaires issues des mythes fondateurs de notre culture et de notre littérature ne sauraient donc être ignorées du futur professeur de lettres.

13 - Importance de la littérature critique

Il va de soi que les candidats qui ont pu étayer leur propos par des références à la recherche universitaire se sont trouvés valorisés. Plusieurs ont ainsi convoqué les travaux de Philippe Lejeune sur le pacte autobiographique ou de Bruno Bettelheim sur l'analyse des contes de fée. *A contrario*, il s'est avéré que les connaissances de bien des candidats sur l'écriture comique sous toutes ses formes ou sur le tragique et la tragédie méritaient d'être rafraîchies.

E - L'explication de texte

1 - Importance de la lecture magistrale

La lecture du texte mérite un soin tout particulier : il ne faut ni l'oublier, ni la débiter à toute allure. On attend qu'elle reflète la compréhension du candidat et témoigne de sa juste interprétation. Le jury a pu apprécier par exemple une très belle lecture d'une page d'Annie Ernaux par un candidat qui a su faire sentir la saveur et la dimension parfois ironique de la description de l'hypermarché et donner aux changements de rythme ou aux accumulations une réelle force expressive. Rappelons que cette lecture magistrale contribue à faire découvrir la littérature aux élèves, à la faire goûter peut-être avant de la faire comprendre. Cette lecture intelligente et sensible du professeur permet d'incarner le texte littéraire au sein de la classe. Si le jury fait la part du trouble lié aux circonstances de l'épreuve, il ne peut qu'encourager les futurs candidats à s'entraîner à cet exercice particulier pour une mise en voix pertinente et expressive du texte, respectueuse de la prosodie et des rythmes, qui bannisse les hiatus disgracieux et fasse entendre les liaisons.

Cette lecture magistrale est d'autant plus essentielle que les élèves, qui seront notés à leur tour lorsqu'ils passeront en fin de Première l'épreuve orale des EAF, auront besoin d'exemples et de modèles : « *Le candidat propose d'abord une lecture à haute voix juste, pertinente et expressive du texte choisi par l'examineur*¹⁰. »

2 - Faut-il lire le paratexte ?

La réponse est clairement négative. Rédigé par le concepteur du sujet, le paratexte prend généralement la forme d'un bandeau de présentation, il fournit au candidat les informations et les éléments de situation indispensables à la compréhension littérale du texte. Il ne saurait être confondu avec ce dernier et n'a donc pas vocation à être lu. Par ailleurs, plusieurs candidats n'ont pas fait preuve de bons réflexes méthodiques et littéraires, en se contentant de citer au cours de leur explication tel mot et souvent même telle expression tirée du paratexte en estimant qu'elle pouvait à elle seule tenir lieu d'analyse.

3 - L'explication proprement dite

L'explication, trop souvent survolée, ne saurait consister en cette simple évocation de pistes sans analyse stylistique que – manque de temps ? fréquentation irrégulière des textes ? –, certains candidats se sont contentés d'expédier en quelques minutes.

¹⁰ Note de service n°2019, MENJ – DESCO A2-1

En dépit des recommandations des rapports du jury des années antérieures, au cours de cette session se sont fait jour encore beaucoup de maladroites dans la méthode de l'explication : **trop myope**, celle-ci devient un relevé de procédés sans fil directeur ni construction de sens ; inversement, l'interprétation qui survole le texte sans s'attacher aux procédés d'écriture reste **trop allusive** et par là même inefficace. Le plus souvent, elle tourne le dos au travail d'analyse en déroulant une paraphrase purement narrative coupée de toute référence précise au texte. Encore trop nombreuses sont les analyses qui ne s'appuient pas, ou pas assez, sur des relevés de faits grammaticaux et/ou stylistiques à interpréter. La prosodie et le rythme sont négligés dans les textes poétiques, pour ne rien dire des autres textes où de tels choix d'écriture sont souvent essentiels. De telles lectures relèvent plus souvent d'un niveau de lycée que d'un niveau universitaire, comme le réclame le concours.

Les futurs candidats ne doivent pas perdre de vue que **l'explication de texte est censée témoigner d'une maîtrise universitaire de l'exercice**. Le jury attend non seulement une compréhension *littérale* exacte du texte – parce qu'ils ont lu le texte trop vite, certains candidats n'ont pas compris, par exemple, que « les deux témoins indiscrets » dont il est question dans l'épisode du vol des pommes des *Confessions* de Rousseau désignaient non pas des personnes mais les deux morceaux du fruit abandonnés par l'auteur du forfait sur la scène du délit –, mais également une analyse proprement *littéraire*, convoquant les outils d'analyse adéquats et mettant en perspective la page étudiée avec les spécificités du genre littéraire auquel elle appartient, le contexte littéraire et/ou historique dans lequel elle s'inscrit. L'analyse du récit par exemple implique d'être au clair avec les notions d'énonciation et de narratologie : les points de vue narratif, le sommaire, la pause narrative ou l'ellipse, le récit enchâssé, le discours narrativisé ou indirect libre, par exemple, ne sont pas toujours suffisamment maîtrisés ou restent trop peu mobilisés. La notion de mise en abyme ne saurait être confondue avec le récit au théâtre.

4 - Le déroulement de l'explication.

Avant la lecture, **l'introduction** fournit tous les éléments nécessaires à la compréhension du texte : elle éclaire le contexte historique et littéraire avant de situer le texte à sa juste place dans l'œuvre. Elle précise le cas échéant où en est l'intrigue, à quels personnages le lecteur a affaire dans la page donnée, elle rappelle la position de tel poème au sein de l'architecture du recueil dont il est extrait¹¹. Toutefois plusieurs candidats confondent cette partie de l'introduction avec un fourre-tout où s'entassent des connaissances hétéroclites et arbitraires sur l'auteur, le contexte ou le courant littéraire, à tel point que leurs introductions finissent par tourner à l'exposé indépendant, trop long, coupé des enjeux du texte et par là même inefficace. Une candidate soucieuse de montrer ses connaissances a perdu beaucoup de temps à raconter la vie du peintre Manet, à évoquer les déconvenues de l'artiste et la création du fameux Salon des Refusés, autant de considérations qui restent gratuites si elles ne sont pas articulées au dispositif narratif, à la situation énonciative ou à la poétique du texte à expliquer. Cette candidate, qui ne consacre pas moins de onze minutes à son introduction et à la lecture du texte, perd ainsi de vue la fonction première de l'introduction, qui se conçoit d'abord comme **un lieu rhétorique** où toute information doit faire l'objet d'un choix scrupuleux : il s'agit avant tout de fournir les éléments utiles pour mener à bien l'explication à venir. L'introduction vise donc ainsi à conférer aux futures analyses leur unité et leur efficacité argumentative.

Il est par ailleurs maladroit de proposer une problématique sitôt le texte lu. Formulée de la sorte, la question posée a toutes les chances de paraître arbitraire. Il paraît judicieux de lui assurer une légitimité en la faisant précéder d'une **caractérisation** précise : le candidat doit procéder ici avec souplesse en s'adaptant le mieux possible aux spécificités du texte : la mention de ses registres dominants peut s'avérer judicieuse, de même que l'identification de ses mouvements. Là encore la souplesse et l'adaptation sont de rigueur : il ne s'agit pas de voir à tout prix trois parties dans chaque passage proposé.

Une fois la caractérisation du texte assurée, il est temps pour le candidat de proposer un **projet de lecture** qui découle logiquement de cette première approche. Il convient alors d'éviter à la fois les questions passe-partout et celles qui induisent presque automatiquement de la paraphrase parce qu'elles ne s'intéressent qu'aux personnages (malencontreusement confondus avec de vraies personnes) ou parce qu'elles ignorent le phénomène de la double énonciation (au théâtre). L'effort d'adaptation aux singularités du texte est de rigueur. Ainsi la problématique portant sur l'extrait des *Confessions* de

¹¹ Tous ces éléments sont fournis dans le bandeau de présentation.

Rousseau : « *En quoi ce texte qui oscille entre confiance et injustice reflète bien l'esprit des Lumières ?* », outre la maladresse de sa formulation, est trop générale et ne rend pas justice à l'originalité, voire au caractère choquant du texte où Jean-Jacques peint le portrait de l'adolescent qu'il était en voleur de pommes.

Ensuite vient le temps de l'**explication proprement dite** : une fois la problématique définie, il s'agit d'y répondre par l'analyse. Au cours de cette phase, plusieurs écueils guettent les candidats. Ils veilleront à relier au mieux les remarques entre elles, à fédérer les interprétations autour d'une question centrale. Ainsi les moments d'analyses de détail doivent alterner avec des synthèses faisant le point et reliant les remarques d'interprétation à la problématique. De plus, l'explication linéaire, si elle est choisie par le candidat, doit suivre une progression logique et éviter l'effet catalogue, les retours en arrière ou encore l'atomisation des remarques ponctuelles. La relecture systématique des phrases du texte ne s'impose pas.

Pour résumer en quelques mots les critères d'une explication réussie, nous rappellerons donc que le sens général – pas seulement donc le sens littéral – doit être compris et mis en perspective par un projet de lecture (appelé encore « problématique ») dynamique, soigneusement articulé au texte, les analyses bien hiérarchisées et étayées par des citations. Il importe de ne pas oublier la dimension argumentative de l'exercice pour ne pas sombrer dans le délayage narratif : une citation ne constitue pas une preuve en soi. Encore trop de candidats se servent de leurs repérages (au demeurant corrects) pour raconter le texte ou le personnage, alors que lesdites citations doivent être interprétées en fonction des choix d'écriture et des effets qu'elles sont censées produire sur le lecteur. Ainsi telle candidate s'efforce de citer plusieurs expressions de l'extrait des *Confessions* de Rousseau pour raconter l'échec du personnage à voler des pommes (« *il est proche du but, mais il échoue* »), sans s'intéresser un seul moment aux choix d'écriture, à l'humour du texte et au regard amusé que le vieil écrivain porte sur l'adolescent qu'il était.

Enfin, la **conclusion** synthétise les points majeurs de l'explication et n'oublie pas de répondre à la problématique. C'est là sa fonction première. Arrivés à ce stade, de nombreux candidats s'efforcent cependant de proposer une **ouverture** en surinvestissant ce moment de l'explication, et en pensant peut-être qu'une très mauvaise note les attend s'ils ne sacrifient pas à ce rituel. Qu'ils soient rassurés : ce moment n'a rien d'obligatoire et le jury préfère mille fois une conclusion qui sait s'arrêter à temps, sur une mise au point pertinente, à une tentative de vouloir créer à tout prix, à partir d'une ressemblance superficielle, des parallèles plus que douteux avec d'autres textes ou œuvres picturales qui ne présentent visiblement pas les mêmes enjeux idéologiques et esthétiques.

5 - Explication linéaire ou par axes ?

La démarche de l'explication de texte est laissée, rappelons-le, au choix du candidat. Certains candidats proposent donc une lecture sous la forme d'un commentaire composé oral. Cette solution est tout à fait bienvenue, à condition qu'elle ne se limite pas à une simple déclinaison d'axes de lecture ou de vagues thématiques gommant toutes les aspérités du texte. Ainsi, après s'être demandé comment l'écriture d'Annie Ernaux se faisait vide et neutre pour mieux dénoncer les pratiques commerciales, une candidate s'est intéressée à la manière dont les lieux du supermarché étaient restitués, avant d'étudier les rencontres entre les clients pour montrer que le texte relevait d'une poétique de l'impersonnel consistant à faire « *résonner le silence*. » Cette prestation a été très bien notée. Cependant, la majorité des candidats choisit l'explication linéaire, qui fait son grand retour dans les programmes du secondaire, la pratique de la lecture linéaire aux épreuves anticipées de Français étant ainsi actée : « *Le candidat propose une explication linéaire d'un passage d'une vingtaine de lignes, sélectionné par l'examineur dans le texte, quand celui-ci excède cette longueur*¹². »

F - Le point de langue

Le libellé accompagnant le sujet mentionne la nécessité d'intégrer une séance de langue dans la projection séquentielle proposée à l'attention du jury. Si les prestations entendues n'omettent pas ce paramètre, elles semblent toutefois ne pas en mesurer pleinement les attendus. En effet, plusieurs candidats semblent méconnaître l'importance accordée à l'étude de la langue dans les programmes de

¹² Note de service n°2019, MENJ – DESCO A2-1

collège comme dans ceux du lycée pourtant en vigueur depuis 2020¹³. De ce fait, certains points choisis, comme la morphologie de l'imparfait et du passé simple – proposition qui revient trop souvent et de manière trop systématique, donc peu réfléchi –, ne correspondent pas aux exigences de la classe de 2nde, ancrant le projet didactique dans une forme de pauvreté regrettable. En effet, l'attention portée à la langue doit être perçue, au lycée, tel un adjuvant de lecture, au service de l'affermissement des compétences de lecture, d'interprétation et d'expression, et non comme un ornement à la marge du projet global. Ainsi, la relecture des textes de cadrage officiels ne constitue pas une formalité dans la mesure où ces derniers fournissent des points d'ancrage essentiels : « *le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale, comme c'est le cas au collège, car c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral*¹⁴ ». À ce titre, on peut également s'étonner que certains professeurs en exercice semblent découvrir l'existence des quatre objets d'étude relatifs à ce niveau d'enseignement (la classe de Seconde), à savoir :

- les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ;
- le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales, la concordance des temps ;
- les relations au sein de la phrase complexe ;
- la syntaxe des propositions subordonnées relatives.

On ne peut que recommander de s'entraîner rigoureusement, de s'approprier la nomenclature grammaticale et de réviser les fondamentaux en la matière. Trop d'imprécisions et de confusions règnent en ce domaine : la nature d'un mot étant confondue avec sa fonction, la proposition relative avec une conjonctive, les aspects verbaux sont méconnus. Les déterminants « son » et « cette » deviennent des pronoms. Signalons encore, à titre d'exemple – et la liste n'est pas exhaustive –, une méconnaissance de la formation étymologique des adverbes en *-ment*, un embarras face aux différentes classes grammaticales du morphème « que » (notamment béquille du subjonctif). L'identification de l'antécédent du pronom relatif n'est pas non plus chose aisée... Le jury a ainsi été doublement surpris par le fait qu'une candidate ne parvienne pas à nommer les fonctions des divers pronoms relatifs présents dans cette phrase issue du « Prince Marcassin » de Madame d'Aulnoy : « *Elle ne doutait point que sa confidente ne fût derrière la tapisserie ; de sorte qu'elle se mit au lit avec un cordon de soie sous son chevet, dont elle voulait venger la mort d'Ismène, et la violence qu'on lui avait faite en la contraignant à faire un mariage qui lui déplaisait si fort.* » On ne saurait raisonnablement concevoir qu'un professeur exige de ses futurs élèves des connaissances qu'il ne possède pas lui-même.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su à la fois étayer leur proposition par un relevé précis d'occurrences dans le texte choisi et envisager la modalité pédagogique la plus propre à faire acquérir la notion (trop peu ont évoqué par exemple une phase de manipulation). Le jury conseille aux candidats de s'assurer au préalable de la richesse des occurrences dans le passage proposé : ainsi une candidate a annoncé son projet de faire travailler des élèves de 3^{ème} sur le discours rapporté alors même que l'extrait choisi ne présentait que du discours direct, réduisant de fait la part d'observation et de comparaison possible avec d'autres modalités de paroles rapportées. Une autre candidate, par habitude sans doute de faire étudier les temps du récit lors de la lecture du conte, a tenté de transférer cette pratique à propos du *Petit Chaperon d'Uf* de Grumberg, et s'est trouvée embarrassée par l'absence de passé simple dans le dialogue théâtral. Une fois le passage judicieusement choisi, les occurrences doivent faire l'objet d'un classement raisonné, légitimé et commenté par le candidat.

G - L'entretien

Après être sorti dans le couloir le temps que le jury fixe une note plancher, le candidat revient dans la salle d'interrogation pour une quarantaine de minutes d'entretien. C'est une nouvelle épreuve qui commence. Il s'agit ici de mesurer l'ouverture et la capacité du candidat à revenir sur ses

¹³ « Le travail visant à renforcer la connaissance et le sens de la langue pour améliorer la compréhension des textes et la qualité de l'expression écrite et orale des élèves se poursuit au cours de l'année de première. Il a toute sa place dans le travail conduit en classe, en lien avec l'étude des textes et les exercices écrits et oraux. Il s'adapte aux besoins des élèves, dans la perspective des épreuves du baccalauréat, mais aussi des aptitudes qui sont attendues d'eux dans la suite de leurs études et de leur vie professionnelle et sociale. » BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019. Se reporter également aux programmes des cycles 3 et 4.

¹⁴ D'après le BOEN spécial numéro 1 du 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020.

interprétations et sur ses choix didactiques et pédagogiques. Rappelons que l'entretien ne constitue en aucun cas un piège : il permet au candidat de développer, souvent de préciser, voire de modifier, les pistes parfois approximatives suggérées lors de la première partie de l'épreuve. Se montrer disponible lors de l'entretien tout en restant réflexif révèle ainsi des aptitudes qui seront essentielles chez un praticien de la langue et de la littérature.

Cependant, l'entretien vise aussi à s'assurer que le sens explicite et implicite des textes est bien compris et que les connaissances essentielles à la lecture littéraire sont acquises. Il sert également à vérifier que le professeur est capable de donner des définitions clairement énoncées de notions grammaticales ou génériques : la confusion des explications données sont parfois inquiétantes quand on imagine qu'un élève peut recevoir de telles réponses.

On aura su apprécier l'adaptabilité réflexive d'une candidate et sa capacité à nuancer son jugement à propos de son explication du texte de Balzac tiré de *La Recherche de l'Absolu*. Alors que la dimension argumentative de l'extrait n'avait été évoquée que trop rapidement lors de la prestation initiale, la première question de l'entretien a permis à cette candidate lucide d'ouvrir les yeux sur les potentialités du support et de s'engager ainsi vers une analyse fructueuse des divers procédés oratoires jalonnant le discours du personnage. Dans la note finale attribuée, le jury a bien évidemment valorisé l'aptitude de ce futur professeur à se montrer disponible aux divers degrés de lecture d'un texte littéraire et la note plancher a été majorée de façon significative au terme des échanges. L'entretien révèle des postures, des positionnements parfois éthiques, mais surtout une aptitude à accueillir une parole potentiellement différente de la nôtre. Ces facultés constituent, chacune à des degrés divers, des compétences essentielles et attendues chez un fonctionnaire de l'État pleinement conscient des missions qui lui seront confiées durant toute sa carrière au service de notre institution.

Enfin, l'entretien « *inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française et comportant **une ou plusieurs questions d'analyse grammaticale** (durée : dix minutes maximum). Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges¹⁵.* »

Le candidat dispose de deux à trois minutes pour réfléchir à la question posée. Puis il délivre sa réponse en étant, le cas échéant, guidé dans son analyse par le jury. Les remarques formulées plus haut et concernant le point de langue valent également pour cette partie de l'épreuve.

Liste non exhaustive de questions posées :

- les pronoms,
- les adverbes,
- les expansions du nom,
- les participes,
- les formes en -ant,
- les temps verbaux,
- les propositions,
- les propositions subordonnées relatives,
- les subordonnées,
- le morphème « que »,
- les groupes syntaxiques,
- l'analyse logique/syntaxique de tel ou tel passage,
- l'interrogation,
- la négation.

H - Les qualités d'expression et de communication

Comme celui de l'année précédente, le présent rapport insiste enfin sur l'importance de la langue, de son élégance et de sa précision au service d'une prestation orale qui doit emporter la conviction du jury.

1° Trouver le bon rythme

¹⁵ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

Trouver le bon rythme, c'est d'abord éviter les retards dans l'exposition du projet de séquence. Une élocution trop lente et monocorde en début de prestation oblige telle candidate à passer très vite sur la dernière partie de son explication de texte, qui restera incomplète faute de temps.

Certains candidats, sachant qu'ils n'utiliseront pas tout le temps imparti, se permettent de « jouer la montre » par un débit de paroles sciemment ralenti, entrecoupé de silences. C'est un jeu périlleux ! le jury, qui n'est pas dupe, préférera toujours une présentation plus courte mais dynamique à un déroulé plat et monocorde qui veut « tenir » à tout prix les 40 minutes.

2° Adopter une posture de candidat

Pendant la durée de l'épreuve, il convient d'adopter une posture de candidat, sans tenter d'installer une connivence artificielle et inadaptée. Souvent trop de place est laissée au métadiscours : « *là, je vais improviser* », « *je vais dire quelque chose de faux, mais bon...* », « *je ne sais pas, mais je dirais...* ».

Rappelons aussi que les membres du jury, quand bien même ils exerceraient un rôle de formateur au cours de l'année, ne sont pas dans cet emploi-là au moment de l'épreuve. Ils se consacrent exclusivement à leur démarche d'évaluation : le candidat n'a donc pas à attendre du jury qu'il donne des réponses aux questions qu'il pose ou que le candidat lui poserait.

3° Soigner son expression

Une maîtrise suffisante de la langue et une certaine exigence dans les choix du vocabulaire sont attendues de la part de futurs professeurs de lettres. Les candidats s'efforceront ainsi d'éviter les familiarités ou les tics de langage à la mode remarqués en trop grand nombre cette année : « *on est sur un texte ; on est sur une image, on est sur une phrase...* »¹⁶. Le jury bienveillant sait que sous la pression, les lapsus peuvent venir facilement. Une candidate évoque ainsi les femmes, les hommes et les enfants « *exportés dans les camps de concentration* » ou encore « *l'antisémitisme* » des nazis, ailleurs ce sont les œuvres de Manet qui « *font preuve de raffinerie* ». Tel auteur « *critique la bourgeoisie ignarde* ». Un autre candidat se propose d'enseigner à ses élèves « *le plan dissertif* »... En rapportant ces quelques erreurs, le présent rapport n'entend évidemment pas se moquer des personnes qui se sont engagées dans une épreuve exigeante et difficile, mais il encourage fortement les futurs candidats à rester vigilants et à fuir tout relâchement dans l'expression. Des outils de lexicométrie performants sont désormais disponibles en ligne. Pour ne citer qu'eux, les dictionnaires de Furetière pour les textes de l'âge classique, de l'Académie française dans ses versions successives, ou encore le Littré, tout comme le CNRTL, gagneront à être consultés le plus régulièrement possible par les enseignants et par les élèves formés par leurs soins à la recherche lexicale sur l'outil numérique.

4° Ne pas méconnaître l'importance de l'action oratoire

En termes de posture professionnelle enfin, certains candidats peuvent faire tout un exposé sans jamais regarder le jury, ou en parlant à voix basse. Ce faisant ils négligent à leurs risques et périls une partie essentielle de la rhétorique, l'*actio*, ou action oratoire, qui « *consiste à discipliner et à rendre agréable la voix, les jeux de physionomie et les gestes* » (*Rhétorique à Herennius*). Elle est indispensable pour rendre le discours efficace, c'est-à-dire incarné et vivant et à même de maintenir l'attention de l'auditoire.

Conclusion

Le présent rapport réitère donc, comme les précédents, son souhait de rencontrer des professeurs animés par une volonté de faire s'approprier les œuvres et qui sont eux-mêmes des lecteurs assidus, des professeurs à même, donc, d'évoquer des lectures personnelles riches et variées. Les bons candidats sont, encore une fois et sans surprise, ceux qui savent faire preuve de recul et de distance critique tout en maîtrisant les savoirs liés à leur discipline. De vraies sensibilités littéraires aux textes se sont ainsi heureusement manifestées lors de cette session, de la part de certains candidats aux postures volontaires, alliant des capacités de réactivité et de réflexivité qui ont permis de questionner les corpus de façon tout à fait pertinente et quelquefois même enthousiaste¹⁷.

¹⁶ Ce tic malencontreux a pourtant déjà été signalé dans le rapport de l'année dernière.

¹⁷ Un exemple de séquence figure ci-après en annexe 1.

ANNEXE 1

Exemple de sujet traité :

Session 2022

CAPES interne de lettres

Épreuve orale

Textes

1. Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), les didascalies initiales, Gallimard, folio classique, 2017, p. 19-20.
2. Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte I, scène 1 (en entier), *ibid.*, p. 20-23.
3. Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte I, scène 4, Acte I, scène 4, *ibid.*, p. 52-54 : « Mes bons amis ... prends mon pain. »
4. Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte II, scène 3, *ibid.*, p. 102-103, « J'aime mieux en finir » à ... « Il est roi, / Je suis esclave. »
5. Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), le dénouement, Acte II, scène 4, *ibid.*, p. 133-137, de « Si tu dis un seul mot » à la fin.

Documents complémentaires

1. Captation de la mise en scène de Benno Besson (Théâtre des Célestins, Lyon, 2002)
2. Captation de la mise en scène de Laurent Pelly (Théâtre National de Toulouse, 2013)

Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français de classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle »**. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n° 4, Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte II, scène 3, pages 102-103, de « J'aime mieux en finir » à ... « Il est roi, / Je suis esclave. » La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

Texte 1 : Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), didascalies initiales, Gallimard, folio classique, 2017, p. 19-20.

Sur l'île de Man, le roi et sa suite poursuivent Lord Slada qui s'est enfui avec Lady Janet dont le roi s'est épris. La sorcière Zineb fait croire à ce roi féroce mais superstitieux, que son destin est lié à celui d'un vagabond, Aïrolo, qui apporte son aide aux amants fugitifs.

Acte premier

La Sorcière.

La ruine d'un cloître dans une forêt. Une mesure colossale aussi composée de troncs d'arbres que de pans de mur. Pierres et racines mêlées. Écroulement et broussaille. Ensemble de bâtisse et de végétation, crevassé çà et là de portes rongées et de fenêtres égueulées, peu distinctes de la vaste et informe claire-voie des branches. À droite, une chapelle ouverte, surmontée d'une croix, et entourée de tombes. Parmi les tombes, droite sur un socle, une statue de saint. En avant de la chapelle, un porche obstrué de branchages faisant une sorte de cellule. Ce porche étant une arche, on peut y entrer de deux côtés, soit par devant, soit par derrière. La végétation le couvre au point d'en cacher à peu près l'intérieur. À gauche, un massif de hauts arbustes, en avant duquel le cintre surbaissé d'une tombe détruite offre un deuxième enfoncement de moindre hauteur, également couvert de ronces. Autour de la ruine, un mur bas, croulant, aisé à enjamber, plutôt parapet que muraille.

Au-delà de cette enceinte, au premier plan, la forêt. Au fond, la mer.

A la décroissance des cimes des arbres, et à l'élévation de l'horizon de mer, on sent qu'on est sur une hauteur.

Près de la chapelle, une brèche étroite dans le mur, ne pouvant donner passage qu'à une personne à la fois, s'ouvre sur un escalier de pierres brutes qui semble s'enfoncer dans un précipice et descendre vers la mer.

Texte 2 : Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte I, scène 1 (en entier), *ibid.*, p. 20-23.

ZINEB, SEULE.

Une vieille femme marche péniblement en dehors du parapet. On voit le haut de son corps. Elle est vêtue d'un sac et d'un voile en guenilles.

Elle a dans ses cheveux gris bizarrement rattachés des pièces de monnaie qui brillent, et, dans les tresses en désordre, une plume nouée qui semble couleur de feu.

ZINEB

J'ai cent ans. Le moment est venu de mourir.

Pensive et accoudée au parapet.

Cent ans.

Elle détache de sa coiffure la plume et la considère.

Ce talisman ne peut me secourir

Désormais.

Elle replace la plume dans ses cheveux.

J'ai fini ma tâche. Allons au gîte.

Elle se met en marche lentement. Elle s'arrête et lève la tête.

J'entends dans ce branchage une aile qui palpite.

C'est le tressaillement d'angoisse d'un oiseau.

Car l'homme et l'animal sont le même roseau ;

L'éternel vent de mort nous courbe tous ensemble.

Elle regarde dans les arbres.

C'est un ramier blessé.

On voit un pigeon voleter au-dessus d'elle.

Viens, oiseau. Comme il tremble !

Le pigeon descend de rameau en rameau et tombe à terre en dedans du mur d'enceinte. Zineb franchit le parapet. L'oiseau se laisse prendre. Elle le réchauffe dans ses mains.

Elle l'examine.

Oui, c'est un des pigeons messagers du couvent

Par qui les prêtres vont sans cesse s'écrivant,

Afin de tout savoir et de tout se transmettre.

Le pigeon a un papier noué à la patte,

Un papier. Justement. Il apporte une lettre.

Il revient de la ville. Et, quand il a passé,

Quelque chasseur l'aura d'un grain de plomb blessé.

La lettre vient à moi, donc il faut que je lise.

Elle dénoue avec précaution de la patte du pigeon le papier qu'elle déploie, et elle lit:

« De l'évêque à l'abbé. — S'il touche à ton église,

« On touchera son trône. »

Révant.

Un avis, un envoi

De prêtre à prêtre avec une menace au roi.

Guérissons l'oiseau.

Elle cueille une feuille dans une fente du parapet.

Feuille, ô dictame de Crète¹⁸,

J'invoque ta vertu redoutable et secrète,

Poison pour tous, pour lui sois la vie.

Elle frotte avec la feuille l'aile de l'oiseau qui semble inanimé.

Est-ce pas,

Nature, que tu hais les semeurs de trépas

Qui dans l'air frappent l'aigle et sur l'eau la sarcelle,

Et font partout saigner la vie universelle !

Elle continue de frotter la blessure ; l'oiseau reprend force et mouvement.

L'aile n'est que meurtrie. Il renaît. À présent

Va porter ton haineux message, être innocent.

Elle lui rattache le papier à la patte.

Ton bec est rose, oiseau cher au devin, au mage,

Au scalde, et l'arc-en-ciel est dans ton doux plumage.

Te voilà guéri. Va.

Elle lâche le pigeon qui s'envole. — Elle écoute.

J'entends marcher.

Elle se hâte en chancelant et sort.

Entrent le Roi de Man et Mess Tityrus, chacun une sarbacane à la main. Mess Tityrus a une gibecière au côté.

Texte 3 : Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte I, scène 4, *ibid.*, p. 52-54 : « Mes bons amis ... prends mon pain. »

Le vagabond Aïrolo s'adresse à Lady Janet et à Lord Slada, les amoureux persécutés qu'il s'est promis de protéger.

AÏROLO

Il se place entre eux deux et prend sous un de ses bras le bras de Lord Slada et sous l'autre le bras de Lady Janet.

Mes bons amis, il est deux hommes sur la terre :

¹⁸ Le dictame de Crète est une plante herbacée vivace.

Le roi, moi. Moi la tête, et lui le cimenterre.
 Je pense, il frappe. Il règne, on le sert à genoux ;
 Moi, j'erre dans les bois. Tout tremble autour de nous ;
 Autour de moi c'est l'arbre, autour de lui c'est l'homme,
 Le meilleur vin de Chypre emplit son vidrecome¹⁹ ;
 Moi, je bois au ruisseau dans le creux de ma main.
 Le roi fait toujours bien, moi toujours mal. Amen.
 Lui couronné, moi pris, nous marchons en cortège ;
 Chers, il vous persécute et moi je vous protège ;
 Le prince est la médaille, et je suis le revers ;
 Et nous sommes tous deux mangés des mêmes vers.
 Peut-être en ma caverne on fait un meilleur somme
 Que dans la sienne. Il est fort vulnérable, en somme ;
 Il peut aussi finir par être échec et mat.
 Le roi, c'est mon contraire. Ou bien mon grand format.
 Je suis un conquérant de liards dans les poches,
 Mais j'ai l'honnêteté des bonnes vieilles roches ;
 Je suis le va-nu-pieds, mais non pas l'aigrefin ;
 Je livre la bataille immense de la faim
 Contre le superflu des autres. Qu'on me dise
 Que j'ai tort si la faim devient la gourmandise,
 D'accord, mais je suis maigre. Amis, j'habite aux champs,
 Et je tiens compagnie aux arbres point méchants ;
 Mon antre a la gaîté décente d'une cave.
 Là je jeûne pendant que le moineau se gave,
 La nature ayant tout prévu, l'homme excepté.
 L'hiver, de droit je gèle, ayant sué l'été.
 Près de moi la perdrix glousse, le mouton bêle ;
 Car je suis un flâneur bien plutôt qu'un rebelle.
 Parfois dans les genêts, comme moi sauvageons,
 Je rencontre un passant, je lui dis : Partageons.
 Ta bourse ? — Je n'ai rien. — Alors prends mon pain.

Texte 4 : Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), Acte II, scène 3, *ibid.*, p. 102-103, de « J'aime mieux en finir tout de suite » à ... « Il est roi, / Je suis esclave. »

Le vagabond Aïrolo sait que le roi superstitieux s'est laissé manipuler par la sorcière Zineb qui lui a annoncé sa mort imminente si Aïrolo venait à disparaître. Aïrolo en joue, et le Roi est alors pris au piège d'une forme de chantage car il ne peut mettre à mort Aïrolo sans risquer pour sa propre vie...

AÏROLO

J'aime mieux en finir tout de suite. En avant !
 Dès que j'aurais pris goût à me revoir vivant,
 Vous me ressaisiriez. C'était une ironie,
 Brute ! Et je referais les frais d'une agonie,
 Et vous ririez ayant en réserve toujours
 Le coup de griffe après la patte de velours.
 Je vois sous vos douceurs votre haine qui grince.
 Il ne me convient pas de vous divertir, prince,
 Et d'être la souris quand vous êtes le chat.
 Vite un ordre viendrait pour qu'on me raccrochât.
 Allez au diable !

LE ROI

¹⁹ Vidrecome : grand verre à boire circulant dans les festins.

Il est fort difficile à vivre.

AÏROLO

On me pend, laissez-moi tranquille.

LE ROI

Est-il donc ivre ?

Avec un geste de colère.

Qu'on le pend ! Il est trop insolent.

S'arrêtant. À part.

Suis-je fou ?

Le même nœud coulant me serrerait le cou.

Il s'avance lentement sur le devant de la scène, pensif. Mess Tityrus, ironique, l'observe en arrière. Le Roi se tourne vers lui. Il avance vers le Roi. Les archers se sont rangés au fond du théâtre.

Mais me voilà tombé dans un fort joli gouffre !

Cet homme est sur mes reins la chemise de soufre.

Je ne puis l'arracher sans m'arracher la peau.

Que dis-je ? Il est la chair, et je suis l'oripeau.

Cette fange est ma glu. Ce maraud, quoi qu'on fasse,

Est le fond de mon sort, et j'en suis la surface ;

Nous sommes, moi le prince et lui ce philistin,

On ne sait quel centaure infâme du destin.

Je suis roi, j'ai l'épée, et le sceptre, et la robe ;

Ce gueux traîne à son pied son boulet, et mon globe.

Comment nous dépêtrer l'un de l'autre ? Il est roi,

Je suis esclave.

Texte 5 : Victor HUGO, *Mangeront-ils ?* (1867), le dénouement, Acte II, scène 4, *ibid.*, p. 133-137, de « Si tu dis un seul mot » à la fin.

Lors de cette scène de dénouement, les héros, pourchassés par le Roi mais aidés par Aïrolo, vont accéder au trône lors d'un ultime règlement de compte.

AÏROLO

Au roi.

Si tu dis un seul mot, toi, vieux, je me massacre.

Il prend un couteau et s'en appuie la pointe sur la poitrine.

LE ROI

Ne bouge pas !

AÏROLO,

versant à boire et découpant tout en mangeant lui-même.

À Lady Janet.

Mangez.

À Lord Slada.

Buvez.

LE ROI,

étouffant de colère, à part.

Le châtier

M'enivrerait.

Haut, à Aïrolo.

Bandit ! Filou ! Banqueroutier !

AÏROLO,

au roi, lui offrant ce qu'il vient de découper.
Une aile ?

LE ROI

C'est trop fort ! ce fat, cette impudique,
Dévoient devant moi ma soupe ! — Alors j'abdique !
Autant dire cela.

AÏROLO,

frappant dans ses mains.

C'est une idée. Eh bien !
Abdiquons. Sapristi ! faisons ça, citoyen.
Au peuple.
Peuple ! ce roi parfait n'est point chiche et modique
Dans ses bontés. Il veut vous combler. Il abdique !
Acclamations du peuple.

LE ROI

Mais non ! j'ai dit cela pour rire !

LE PEUPLE

Hurrah !

Réclamations du roi. Aïrolo descend de l'estrade, et va au roi.

AÏROLO

Trop tard.

LE PEUPLE

Hurrah !

AÏROLO

L'on prend toujours au mot un roi qui part.

LE PEUPLE

Vive le roi Slada !
Enthousiasme autour de Lord Slada et de Janet, qui saluent. Fanfares. Les soldats baissent leurs hallebardes. Tityrus prête serment.

AÏROLO,

au roi.

C'est fini.

LE PEUPLE,

au roi.

Bravo, sire !

LE ROI,

à Aïrolo.

Mais ils m'aiment !

AÏROLO

Tombé. — N'allez pas vous dédire,
Ils vous assommeraient.

LE ROI

Tu crois ?

AÏROLO

J'en ai l'espoir.

À part.

Un roi, comme ça casse aisément !

LE ROI

Il faut voir !

Mais mon autorité ?

AÏROLO

Zeste !

LE ROI

Mais ma vengeance ?

AÏROLO

Pstt!

Acclamations frénétiques du peuple et des soldats autour de Lord Slada et de Lady Janet. Le Roi s'affaisse éperdu. Aïrolo lui montre la forêt.

Si vous vous sauvez, vous aurez de la chance.

Les hurrahs redoublent. Aïrolo se tourne vers Lord Slada et Lady Janet.

Vous, vous allez régner à votre tour. Enfin,

Soit. Mais souvenez-vous que vous avez eu faim.

FIN

Document complémentaire n°1

Captation de la mise en scène de Benno Besson (Théâtre des Célestins, Lyon, 2002).



Document complémentaire n°2 :

Captation de la mise en scène de Laurent Pelly (Théâtre National de Toulouse, 2013).



Éléments de corrigé :

Victor Hugo, *Mangeront-ils ?* (1867)

Justification du corpus, en l'occurrence de l'œuvre choisie :

Le dossier a été choisi à la fois pour sa conformité au programme et pour sa facilité d'accès : identification immédiate des personnages et des forces qu'ils incarnent, dimension mythique et surnaturelle de la pièce, référence explicite à *Roméo et Juliette*... Le texte est en lui-même spectaculaire, avec des vers imagés et bien frappés, facilement mémorisables. Par ailleurs la pièce entre en résonance avec la grande fresque romanesque des *Misérables* ; elle permet des parallèles pertinents avec les personnages mythiques de Jean Valjean et de Gavroche. La dimension politique et sociale du texte est sensible, en 1867 comme en 2022. En outre, la pièce a récemment donné lieu à plusieurs mises en scènes aussi variées que spectaculaires... Sur le plan de l'histoire littéraire, l'œuvre porte l'éclairage sur une part méconnue de la production hugolienne, le *Théâtre en liberté*, et montre que le Romantisme au théâtre se prolonge bien au-delà de la date communément admise (la supposée « chute des *Burgraves* » en 1843). Elle interroge la polysémie du terme *liberté*, qui recouvre aussi bien des questions formelles que des aspirations politiques et sociales. Elle se distingue enfin par sa dimension métatextuelle et épique (au sens brechtien du terme).

Le corpus permet ainsi la mise en œuvre d'activités variées autour de l'écriture didascalique, de la réappropriation de stéréotypes dans la construction de l'intrigue, avec des textes focalisés sur les moments-clés de l'intrigue (exposition, renversement de l'action en sens contraire, dénouement), et une réflexion sur l'intérêt des choix de mise en scène.

Proposition pour une séquence sur *Mangeront-ils ?* 1867.

Il va sans dire que les lignes suivantes se conçoivent comme l'indication de certaines pistes possibles de travail et de réflexion, non comme une proposition fermée et modélisante. Elles pourraient donner lieu à un exposé développé, qui seul serait susceptible de répondre aux attentes du jury.

Problématique : un premier axe pourrait mettre en évidence l'engagement social et politique de Victor Hugo en 1867 : comment la « puissance des faibles » est-elle ici valorisée ? Un second questionnement, plus attentif aux phénomènes de réflexivité et de distanciation portés par le texte, pourrait interroger les ressorts de l'écriture dramatique de Victor Hugo lorsqu'il aborde les pièces du « Théâtre en liberté » : « comment l'écriture dramatique, tout en s'appuyant sur des stéréotypes généralement issus du mélodrame, révèle-t-elle les possibilités épiques (au sens brechtien du terme) de ce *Théâtre en liberté* ? »

Séance 1 : Entrée en matière : **diaporama** sur le théâtre de Victor Hugo (Hugo praticien et théoricien du théâtre) + étudier **trois premières de couverture**.

Séance 2 : Du texte à l'image : **étudier l'écriture didascalique** et dessiner le décor du premier acte d'après les premières didascalies

Séance 3 : La **scène d'exposition**, explication de texte.

Séance 4 : **Explication de texte** : Acte I, scène 4 page 52-54 (« qu'es-tu ? ... prends mon pain. ») + **groupement de textes** : **Aïrolo entre Jean Valjean et Gavroche**. Le vol des chandeliers par Jean Valjean (film de 1982) et texte (portrait de Gavroche).

Séance 5 : étude de trois mises en scène (ou, en l'occurrence, de l'image de la mise en scène proposée en second document complémentaire)

Séance 6 : **Explication de texte** : Acte II, scène 3, page 102-103. « Il est roi, / Je suis esclave. » Le jeu du chat et de la souris, le renversement de situation.

Séance 7 : Séance de langue. Le conditionnel (texte 4) ou les relations au sein de la phrase complexe (texte 3)

Séance 8 : **écrit d'appropriation**.

Aide à la lecture : réponses à rédiger sur le carnet de lectures

1) Reconnaître les stéréotypes dans la construction de l'intrigue : identifiez les personnages, les objets et les actions évoqués ci-dessous (développez votre réponse) : Tyran, Innocent(s) persécuté(s), Prison, Sauveur, Personnage aux pouvoirs surnaturels, Objet magique, Prophétie / malédiction, Punition du traître par une ruse du justicier, Refondation d'un ordre plus légitime, conforme à la volonté du peuple.

2) Le système des personnages d'après Muriel Vernet (Metteur en scène) : « C'est un canevas classique avec six personnages importants qui fonctionnent en couple ». Explicitez cette remarque. Chaque couple incarne une valeur ou une idée, précisez laquelle.

3) « S'il touche à ton église, on touchera son trône. » « Je suis un neutre à fond hostile » (Mess Tityrus). « Mais souvenez-vous que vous avez eu faim. » Expliquer les citations le plus complètement que vous pourrez.

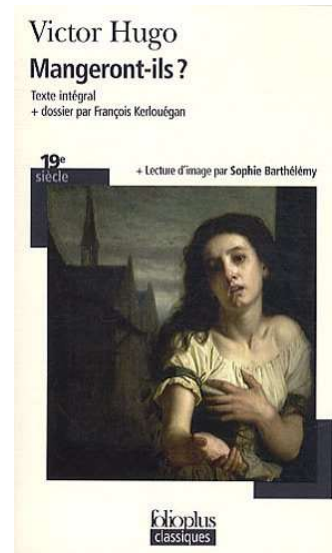
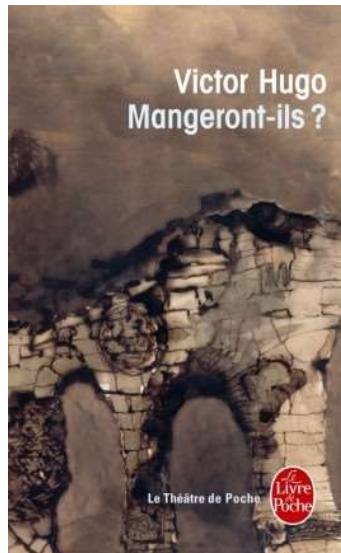
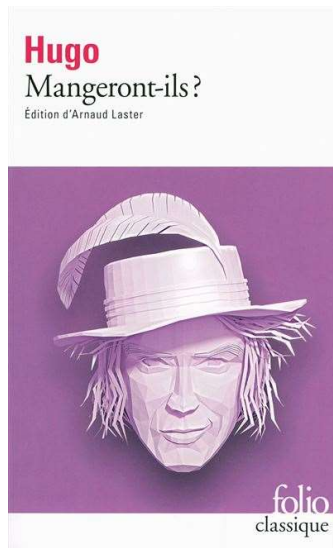
4) D'après un critique contemporain, la « puissance des faibles » est le thème central de la pièce. Justifiez ce jugement. Selon vous, quelle leçon Victor Hugo voulait-il donner au public de 1867 ?

Séance 1 : diaporama et trois premières de couverture

- Projection du diaporama. Il insiste sur deux points importants : Victor Hugo n'abandonne pas le théâtre après ce que la critique appelle « l'échec des *Burgraves* » en 1843. Il souligne l'intérêt de son *Théâtre en liberté*.

- Réfléchir sur trois premières de couverture (éditions folio classique, Le Livre de Poche, folio plus classiques).

Cette première image correspond-elle à vos attentes, est-elle conforme au titre de la pièce ? Quelle image du personnage (de quel personnage, au fait ?) se dégage de ce visuel ? Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur le scénario, sur les intentions de l'auteur ? Quelle image auriez-vous choisie ? (justifiez votre proposition).



Séance 2 : Du texte à l'image : l'écriture didascalique, Texte 1

- Justifier le titre de chacun des deux actes. Vous suggèrent-ils un scénario ? Pouvez-vous faire le lien entre le titre de la pièce et le titre des actes ?
- Les premières didascalies : quelle atmosphère se dégage de ce lieu imaginé par Hugo ? montrez que de nombreux éléments du décor vont jouer un rôle dans l'intrigue à venir.
- Dessiner le décor du premier acte d'après ces premières didascalies.

Séance 3 : La scène d'exposition, texte 2

Acte 1, scène 1 : une exposition différée, lacunaire et symbolique.

Séance 4 : Explication de texte, texte 3

Prolongement possible : groupement de textes. Aïrolo entre Jean Valjean et Gavroche. Points communs et différences.

Extraits des *Misérables* : le vol des chandeliers, le portrait de Gavroche.

Extraits de films à visionner : *Les Misérables*, 1933 (Raymond Bernard, avec Harry Baur) : les premières minutes. *Les Misérables*, 1982 (Robert Hossein, avec Lino Ventura) : <https://www.youtube.com/watch?v=3Qphuh8WSms&t=20s>

Séance 5 : deux photographies de mises en scène par Benno Besson et Laurent Pelly

L'enjeu de cette séance est d'amener les élèves à une représentation visuelle de la mise en scène, à partir des photographies : analyse de l'espace scénique, des objets ou accessoires choisis, de l'aspect des comédiens...L'analyse des images peut être une amorce, mais aussi un échange en petits groupes ou une production écrite ou orale qui permette aux élèves d'exprimer leur choix d'un décor, d'un espace, d'une direction d'acteurs.

Séance 6 : Explication de texte, texte 4. Le jeu du chat et de la souris. Il s'agit ici de se focaliser sur le renversement de situation, en s'appuyant sur les grandes antithèses qui structurent le texte hugolien. Une attention particulière sera portée sur les choix d'écriture tels que l'utilisation des images et des métaphores, l'emploi des modes verbaux ou encore les parallélismes et autres symétries (rythmes, échos sonores, versification).

Séance 7 : séance de langue. Par exemple, le conditionnel ou les relations au sein de la phrase complexe (texte 3).

Séance 8 :

Écrit d'appropriation

Lecture du dénouement alternatif (donné dans l'édition de Jean Massin, 1967). Quel est votre dénouement préféré ? Expliquez pourquoi.

Prolongement : lire une pièce sur la tyrannie. *Ubu roi*, 1896 (plusieurs extraits figurent dans les manuels). Autres lectures cursives possibles : Sophocle, *Antigone* ; Racine, *Britannicus* ; Brecht, *La Résistible Ascension d'Arturo Ui* ; Camus, *Caligula*.

Rapport sur l'admissibilité du CAPES et du CAER internes de Lettres classiques

Ce rapport est présenté par Nathalie Lemaire, professeur agrégé de lettres classiques en classe préparatoire aux grandes écoles, académie de Clermont-Ferrand.

Que nul n'entre ici, s'il ne maîtrise *utramque linguam* et *ἐκατέραν γλῶσσαν* □

Les candidats tireront un profit certain à lire les deux rapports de jury (Lettres modernes et Lettres classiques). Le présent rapport s'attachera à reprendre dans leurs grandes lignes directrices l'organisation et les enjeux des épreuves, mais surtout à infléchir les remarques vers la spécificité de l'épreuve en langues anciennes puisque le concours du CAPES et du CAER de Lettres Classiques ne recrute que des candidats qui démontrent une assise solide et en grec ancien et en latin.

1) Quelques données chiffrées

Sur l'ensemble des dossiers déposés cette année en lettres classiques (CAPES et CAER confondus) :

- 11 dossiers proposent une réalisation pédagogique en LCA :
 - 9 en latin : 8 en collège avec une répartition homogène entre les différents niveaux d'apprentissage et 1 en seconde
 - 2 en grec, uniquement au collège.
- 10 présentent des expériences pédagogiques en français :
 - 8 au collège
 - 2 au lycée.
- 2 dossiers imposent une remarque spécifique : l'un tente de manière heureuse la transposition d'un dispositif expérimenté en primaire avec une classe ULIS vers l'enseignement optionnel Français Culture Antique en classe de sixième ; l'autre propose un dispositif d'initiation en grec en classe de cinquième, mais ne manifeste aucune connaissance ni de cette langue, ni du latin, hélas.

2) Un dossier professionnel

a. Présentation formelle : attentes et exigences

On ne peut cette année encore qu'inviter les candidats à lire et relire de manière minutieuse et scrupuleuse les rapports de jury qui paraissent chaque année et qui permettent de comprendre les attendus du concours, de recadrer certaines exigences et de fournir des éléments utiles à la constitution du dossier.

La présentation formelle du RAEP est déjà en soi un indice du sérieux avec lequel le candidat s'est préparé au concours. Pour rappel, on ne consacrerá pas plus de deux pages à la présentation du parcours professionnel ; quant à la proposition de séquence et son analyse, elles ne peuvent excéder six pages, hors annexes. Le candidat aura soin d'envoyer deux exemplaires.

La présentation matérielle doit être, elle aussi, soignée : un dossier sans page de garde, mal agrafé ou pas du tout, une pagination erratique ou inexistante, des photocopies de travaux d'élèves illisibles car de mauvaise qualité ne présagent rien de bon. De même, la présentation typographique et la mise en page imposent la maîtrise du traitement de texte.

La connaissance de la langue française est une qualité indispensable pour un professeur de lettres. Or, de trop nombreux dossiers présentent des erreurs de grammaire (les accords des participes passés sont malmenés), et des maladresses syntaxiques liées bien souvent à un emploi plus qu'approximatif de la ponctuation.

b. Parcours professionnel : formation et expériences

La présentation du parcours professionnel précise la formation initiale et sélectionne des expériences d'enseignement qui doivent rassurer le jury quant à la maîtrise par le candidat, fût-il autodidacte, du grec et du latin. Tout manquement à cette attente sera perçu comme un subterfuge peu glorieux pour masquer des lacunes.

L'explication par le candidat de son cheminement professionnel ne peut en aucun cas prendre la forme typographique ou générique d'une lettre de motivation et encore moins débiter par des marques de salutation orale.

Le jury salue la valorisation du parcours de quelques candidats qui ont effectué une partie de leur formation universitaire dans d'autres pays européens ou qui réintègrent le système français après de nombreuses années passées à l'étranger : la confrontation des systèmes d'éducation est indéniablement une richesse et la capacité importante d'adaptation de ces candidats doit leur permettre de tirer une véritable plus-value pour leur enseignement. Mais ces derniers doivent veiller très rigoureusement à insérer leur enseignement dans le cadre référencé que sont les programmes officiels de l'Éducation nationale.

3) Un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle

L'évaluation du dossier porte essentiellement sur la capacité du candidat à penser et développer de manière cohérente, orientée et structurée une séquence pédagogique significative en langues anciennes ou en français. Il est affecté d'un coefficient 1.

Le jury regrette cette année encore que les dossiers proposés en français ne tissent que des liens très ténus avec les LCA, alors que les programmes y invitent explicitement tant en collège qu'en lycée²⁰. Certains proposent de fait un texte antique dans leur corpus mais il n'est qu'un prétexte. Ainsi, une séquence sur le conte met en parallèle *La Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont et *Amour et Psyché* d'Apulée afin de mener une étude comparative de l'entrée dans le conte et de la manière dont sont introduits et caractérisés les personnages. Or la candidate semble abandonner -trop rapidement- la lecture du texte antique à la suite des réactions d'incompréhension des élèves. Le jury voudrait rappeler qu'il n'y a pas de texte difficile en soi, mais que tout est dans l'accompagnement et le dispositif didactique proposés aux élèves. Pourquoi éluder les difficultés des élèves justement sur le texte antique ? Qu'est-ce qui justement intrigue ou irrite les élèves ? Le vocabulaire, les constructions syntaxiques ? Quelle traduction a été proposée ? Un travail de comparaisons de traductions faciliterait-il la lecture et l'appréhension du texte ? *A contrario*, un autre dossier exploite finement quelques extraits saillants de la comédie latine (Plaute et Térence) afin de faire percevoir aux élèves leur résonance voire leur dissonance avec la comédie française du XVII^e siècle.

a. Une réalisation pédagogique problématisée

Nombreux sont les dossiers qui traduisent un engouement pour les langues et cultures de l'Antiquité et une volonté louable de transmettre cet enthousiasme. Mais cette énergie doit être mise au service d'une réflexion authentique autour d'une problématique, d'un questionnement stimulant qui va guider les élèves à formuler des hypothèses, à étayer un raisonnement pour *in fine* répondre à la question initiale ou même la formuler eux-mêmes en cours de séquence. C'est ce fil directeur qui légitime le choix des textes rassemblés en corpus et qui les organise de manière progressive et cohérente. Le candidat doit donc proscrire en guise de problématiques les entrées des programmes (« La société romaine », « De la république au Principat ») qui sont volontairement ouvertes afin que chacun ait la latitude de construire son propre questionnement. Il est d'ailleurs révélateur que certains candidats choisissent à la place du terme de problématique ceux de « thème introducteur » ou « thématique choisie » avant de se lancer dans un fastidieux cours magistral d'histoire romaine « sur les institutions républicaines, la carrière des honneurs, les magistratures », « la première guerre civile, le conflit entre les *optimates* et les *populares*, la rivalité des généraux ambitieux qui affaiblissent la République, la terreur des proscriptions auxquelles faisaient recours Marius et Sylla, la dictature de ce dernier... » illustré de quelques extraits de Plutarque ou Valère-Maxime.

²⁰ B.O.E.N. n°11 du 17 mars 2016 pour le collège.

<http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html#lien0>, pages consacrées à la refondation des LCA sur le portail EDUSCOL.

<http://eduscol.education.fr/cid112212/nouveaux-programmes-de-lca-au-college.html>, actes du séminaire national du 24 mars 2017 dédiés aux nouveaux programmes de collège dans le cadre du Plan National de Formation.

Rappelons à cet égard que les textes littéraires n'ont pas le même statut, les mêmes enjeux que les documents étudiés en cours d'histoire. Ils ne se contentent pas de délivrer une information.

De surcroît, la problématique s'adresse à des élèves : elle se doit d'être claire et adaptée pour que ces derniers puissent se l'approprier. Le candidat doit donc s'engager dans une réflexion didactique en s'interrogeant sur la transformation, la transposition du savoir académique en savoir scolaire. Que dire des formulations : « Notre problématique s'articule autour de la compréhension du système des déclinaisons et la ville de Rome et les grands repères historiques et géographiques de la Rome antique. », ou « Comment le diptyque concorde et discordé tourné vers le lien de la religion érige-t-il entre les deux cités la représentation plurielle et ouverte à la diversité de leur idéologie et aspiration ? » ? On appréciera davantage des formulations plus circonscrites et plus humbles : « Pour les Grecs, comment le monde s'est-il créé et comment fonctionne-t-il ? », « Pourquoi Enée est-il le héros de Rome ? » en classe de cinquième, ou encore « En quoi la descente aux Enfers d'un mortel le transforme-t-il en figure héroïque ? », problématique s'inscrivant dans l'objet d'étude de seconde « l'Homme et le divin » et qui invite les élèves, autour de l'étude du chant VI de l'*Enéide* de Virgile, à s'interroger sur le propre de l'homme.

b. Un projet didactique logique et organisé

Le candidat, quand il conçoit une séquence, doit garder à l'esprit des questions simples : quelle entrée du programme ? Quels objectifs ? Nature, statut et place des textes dans le corpus ? Comment exploiter les textes et selon quel dispositif ? Quelles compétences cibler ? Comment évaluer ? Il doit donc s'interroger de manière authentique et dérouler logiquement sa séquence afin d'entraîner les élèves dans une réflexion suivie.

Les candidats doivent prouver qu'ils se sont confrontés à ces questionnements pour aboutir à la mise en œuvre d'une réalisation pédagogique, fût-elle imparfaite ou perfectible. Par conséquent, recopier intégralement ou partiellement le sommaire d'une séquence de manuel ainsi que ses différents exercices de version et de grammaire ne peut en aucun cas constituer une séquence. Comment le jury peut-il évaluer la réflexion pédagogique d'un candidat qui va jusqu'à recopier les listes de vocabulaire et les encadrés faisant le bilan de la royauté et des différentes magistratures à Rome depuis la chute des Tarquins ? L'utilisation du manuel ne peut se substituer à l'édification d'un projet didactique personnel, soucieux d'adapter sa pratique à la réalité de la classe. Il faut saluer au contraire les efforts de ceux qui invitent le jury à suivre l'élaboration de leur projet et qui transposent des savoirs savants afin de les adapter à un public d'élèves du secondaire, tout en prenant en compte la spécificité des œuvres littéraires convoquées et en étudiant les textes dans leurs dimensions linguistiques et stylistiques. Une candidate présente ainsi une réalisation en classe de quatrième sur la formation des jeunes Romains pendant l'Antiquité. Elle entre en matière par une étude iconographique -la grande absente des dossiers- et construit une séquence cohérente autour de textes authentiques proposés sous des formes variées et étudiés de manière différente. Les textes ont été choisis dans le souci constant de la perspective historique afin de susciter réflexions et interrogations chez les élèves qui sont régulièrement invités à faire des comparaisons avec l'époque contemporaine. L'apprentissage de la langue s'insère logiquement dans la séquence avec des fiches de lexique en lien avec la notion de civilisation, à compléter au fil des séances.

c. Une situation d'enseignement authentique

On attend des dossiers qu'ils rendent compte des stratégies employées, des dispositifs mis en place pour l'étude des textes ou les séances de langue. Des formulations telles que « les élèves voient rapidement », « ils ont repéré », « les élèves traduisent le début de la première *Catilinaire* » ne permettent pas de comprendre comment ces dits élèves ont pu s'approprier les notions ou traduire. Les dossiers doivent donc s'attacher à rendre compte du travail mené par le professeur, mais aussi de celui des élèves, bref à expliciter les différentes interactions avec les élèves.

Le jury est donc particulièrement attentif à la prise en compte réelle des élèves dans les situations pédagogiques proposées. Quelques rares dossiers relatent des séances de façon presque désincarnée et les élèves deviennent des figures relevant de l'abstraction. D'autres évoquent concrètement des dispositifs pédagogiques tels que « la mise en îlots », « la classe en U », « le travail en binômes » voire les outils informatiques, soulignant ainsi la mise en activité des élèves : sans consacrer à ces modalités des développements excessifs, il importe d'en dégager la

pertinence et d'en justifier le choix. Par exemple, afin de mener son projet de lecture d'extraits authentiques de Virgile, une candidate met en place un atelier collaboratif de « lecture-compréhension » et de traduction qui repose sur une organisation en îlots. Il s'agit pour des latinistes de seconde d'appréhender le sens global d'un texte grâce au repérage d'éléments signifiants (lexique, affixes, étymologie, récurrences) sans chercher dans un premier temps à traduire, afin de valoriser des hypothèses de lecture formulées dans le cadre de petits groupes.

Le jury veut aussi attirer l'attention sur le traitement des séances de langue. Nous n'évoquerons pas les dossiers où l'étude de la langue disparaît complètement au profit d'un projet centré exclusivement sur la civilisation et qui de fait ne peuvent satisfaire aux attentes. Bien souvent, l'étude de la langue est décrochée de la lecture-compréhension des textes et abordée sous la forme de cours magistraux. Les candidats gagneraient beaucoup à consulter les nombreuses pratiques²¹ permettant de renouveler l'exercice de traduction d'un texte grec ou latin et de vivifier l'apprentissage de la langue. On n'ose imaginer le désarroi des élèves face à une première séquence de classe de troisième qui impose la révision morpho-syntaxique de tous les acquis de la classe de quatrième ou telle séance d'une heure qui se donne pour objectif de revoir « en détail la morphologie de tous les temps » à savoir le présent, le futur, l'imparfait et le parfait. Le jury a apprécié au contraire de lire sur quels prérequis s'appuie une activité de révisions des participes parfaits passifs et comment elle peut aboutir à la compréhension de l'ablatif absolu, à sa manipulation et à sa traduction dans le récit que fait César de la déroute des Pompéiens après Pharsale.

Les bons dossiers sont ceux qui manifestent de la part des candidats une lecture assidue et actualisée des ouvrages didactiques qui doivent les épauler dans l'élaboration des projets de séquence, qu'ils soient démunis face à telle situation d'apprentissage ou soucieux de revigorer certaines pratiques devenues obsolètes. À cet égard, la mention de ces travaux théoriques doit être incarnée dans une pratique et ne saurait en aucun cas être réduite à un simple catalogue

4) Une analyse de la situation d'enseignement

Le RAEP a pour objectif final de manifester la capacité du candidat à mener une analyse réflexive sur la séquence proposée et donc sur sa pratique, autrement dit à prendre du recul pour constater de manière objective les maladroitures d'un dispositif, mais aussi à proposer des pistes de remédiations, d'améliorations. Il est rare en effet qu'une séquence authentique, menée en classe avec des élèves, ne présente aucun défaut.

a. Les écueils

De trop nombreux dossiers ne perçoivent aucun obstacle et se satisfont d'un « les élèves ont beaucoup apprécié » affichant parfois une autosatisfaction naïve. D'autres, soucieux de trouver un défaut, font amende honorable en supprimant un texte ou en annulant la recherche au CDI jugée trop chronophage. D'autres se dédouanent en convoquant les horaires affectés à l'apprentissage des LCA et l'agitation des élèves. Pire : certains envisagent de prévoir des séances supplémentaires « pour consolider les notions de grammaire » sans prendre la mesure que le cours de latin a été réduit à des fiches d'histoire et des cartes heuristiques en grammaire.

Sans doute convient-il d'abord de procéder à un questionnement lucide de ce qui fait obstacle aux apprentissages.

b. Les réussites

²¹ LCA, *refondation pédagogique* ; les ressources pour accompagner l'enseignement des LCA.

<https://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>

Fabula agitur, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité, sous la direction de M. Bastin-Hammou, F. Fonio, P. Paré-Rey, UGA éditions, 2019.

Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture, D. Augé, ELLUG, 2013.

Odysseum <https://eduscol.education.fr/odysseum/>

Certains dossiers ont su prendre une certaine hauteur pour proposer des ajustements pertinents en proposant, par exemple en annexes, les copies d'un même élève à quelques cours d'intervalle pour témoigner de l'évolution de ses acquis. D'autres encore s'interrogent sur la place -ou la longueur- de la séquence dans la progression annuelle pour montrer que les élèves n'avaient pas les prérequis nécessaires à la pleine compréhension d'une problématique, ou s'interrogent sur les résultats de telle évaluation sommative jugés décevants au regard des activités proposées pendant la séquence et parviennent à cerner la faiblesse d'un questionnement, d'une pratique, d'un dispositif.

5) Les annexes

La plupart des candidats ne comprennent pas les enjeux et les intérêts des annexes. Une seule question doit permettre de penser cette rubrique : en quoi les documents déposés en annexes vont-ils fournir un éclairage voire une preuve du dispositif pédagogique et didactique proposé en amont ? Nombreux sont les dossiers qui comportent des pages de manuels, parfois photocopiées sans soin, et des copies d'élèves (une mauvaise, une moyenne, une très bonne). Or, c'est ce que le candidat en fait qui est intéressant : quelle stratégie, quel dispositif met-il en place pour permettre à l'élève de mieux maîtriser une notion, d'acquérir des automatismes d'analyse de la phrase latine ou grecque par exemple ? Une candidate propose la réalisation d'une BD par informatique. Il aurait été très intéressant de trouver en annexes les critères d'évaluation pour la séance multimédias ainsi qu'une planche de BD.

6) Conclusion

Les candidats doivent donc penser le dossier RAEP comme une construction organisée, progressive et orientée afin d'éviter l'écueil d'une juxtaposition de séances purement descriptives et déconnectées entre elles. Le jury recommande vivement la lecture consciencieuse des programmes qui fournissent le cadre de référence ainsi que celle d'ouvrages didactiques consacrés à la spécificité de l'apprentissage des langues anciennes. Le site EDUSCOL²² recense de très nombreuses ressources et renvoie aussi aux expérimentations stimulantes menées en LCA dans les différentes académies.

Enfin, le ratio avantageux nombre de postes offerts-nombre de candidats se présentant au CAPES et CAER de Lettres Classiques ne minimise nullement le niveau d'exigence scientifique et didactique attendu par le jury pour le dossier RAEP.

Nous rappellerons d'ailleurs qu'il existe une certification complémentaire en grec et en latin²³ et qu'il est plus judicieux voire plus honnête que les candidats qui ne maîtrisent pas les deux langues s'orientent vers le concours de lettres modernes pour ensuite passer cette certification soit en « Langues et culture de l'Antiquité – Latin » soit en « Langues et culture de l'Antiquité – Grec ».

²² <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>
<https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-l-antiquite-voie-gt>
<https://www.education.gouv.fr/nouvel-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique-pour-la-classe-de-sixieme-308426>

²³ B.O.E.N. n°12 du 22 mars 2018 concernant la certification complémentaire LCA qui s'adresse également aux enseignants contractuels du second degré employés par contrat à durée indéterminée de l'enseignement public et aux maîtres délégués employés par contrat à durée indéterminée des établissements d'enseignement privés sous contrat.

Rapport sur l'admission au CAPES et au CAER interne de Lettres classiques

Ce rapport est présenté par Nathalie Lemaire, professeur agrégé de lettres classiques en classe préparatoire aux grandes écoles, académie de Clermont-Ferrand.

L'épreuve orale de Lettres classiques est dans son principe la même que celle de Lettres Modernes. Les candidats se reporteront aux pages précédentes qui livrent de manière exhaustive des informations et des conseils précieux pour en saisir le déroulement, les enjeux et les attentes. Elle est affectée d'un coefficient 2 ; c'est le moment le plus sélectif du concours.

Rappelons rapidement le déroulement de cette épreuve pour nous concentrer ensuite sur la spécificité de l'oral en langues anciennes.

À l'issue du temps de préparation (2h30), les candidats doivent se mobiliser pour deux périodes de quarante minutes (1h20), entrecoupées par une courte pause de quelques minutes.

-Le premier temps est consacré à élaborer, pour un niveau donné et à partir d'un corpus comportant un ou plusieurs textes littéraires généralement accompagnés d'un ou de plusieurs documents complémentaires, un projet de séquence d'enseignement de français assorti de l'explication universitaire d'un des extraits. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La séquence doit comporter une séance d'étude de la langue.

-Le candidat sort afin que le jury puisse attribuer une note plancher.

-Le second temps débute alors : il se répartit en :

- une traduction improvisée, sans dictionnaire, d'un court texte de grec ou de latin (4 à 5 lignes) choisi par le jury (10 minutes),
- un entretien qui permet de revenir sur la séquence proposée et l'explication de texte, et éventuellement sur le RAEP dont le jury dispose (30 min.).

Les textes proposés pour l'épreuve de traduction improvisée qu'ils soient en grec ou en latin ne présentent aucune difficulté ni sur le plan grammatical ni sur le plan lexical ; le titre de l'extrait ou le paratexte permettent de cerner rapidement le thème voire l'enjeu du passage. Des notes viennent aider la compréhension. Nul piège donc.

Le candidat commence par lire le texte à haute voix, puis bénéficie de quelques brèves minutes pour s'approprier le texte qu'il a la possibilité d'annoter à son gré. Il se livre ensuite soit directement à la traduction par groupes de mots si cela lui convient soit à l'examen et à l'identification des différents constituants de la phrase en repérant par exemple le verbe qu'il analysera précisément, le sujet, puis les compléments du verbe, et les différentes propositions si la phrase contient des subordinants, réfléchissant ainsi à haute voix comme le ferait un élève en classe. Le jury suit la progression du candidat et l'épaule bien volontiers si le sens d'un mot vient à lui manquer, s'il ne voit pas un constituant essentiel de la phrase ou s'il se méprend sur une analyse. Il souhaite voir à l'œuvre et donc valider une pratique de traduction. Le candidat, quant à lui, montre au jury sa capacité d'écoute et d'adaptation, ses réflexes linguistiques et sa compétence de traducteur.

La lecture est déterminante voire décisive. On comprendra la déception voire l'incrédulité du jury face à un candidat qui ne peut lire le grec ancien (la lecture en grec moderne étant exclue) ou qui rend le texte en voyant qu'il est écrit en grec afin de passer à la dernière phase de l'épreuve. Comment envisager de concourir en Lettres Classiques sans connaître les deux langues ? C'est là une fort mauvaise stratégie où personne ne gagne. Le jury doit s'assurer en effet que le candidat a les compétences et en grec et en latin ; il interrogera donc sans exception aucune dans la langue ancienne qui n'est pas celle du texte proposé.

Ainsi, il demandera l'équivalent d'une forme, d'un temps, d'une structure voire une déclinaison, une conjugaison ou la formation d'un temps fréquent. On attend en effet des candidats de LCA qu'ils reconnaissent les structures linguistiques les plus usuelles telles que la proposition infinitive, l'ablatif et le génitif absolus, les participiales apposées ou encore qu'ils identifient un temps (l'aoriste, le parfait),

un mode ou une voix (le médio-passif). Rien d'insurmontable pour un candidat qui pratique sincèrement les deux langues et qui les fréquente régulièrement pour se préparer à l'épreuve.

Dans cette perspective, le jury encourage chaleureusement les candidats à faire l'effort d'actualiser et de raviver les connaissances acquises lors d'une formation initiale même lointaine et de pratiquer régulièrement la lecture des textes en grec et en latin.

Nous rappellerons que la transformation, en 2007, des Langues anciennes en Langues et cultures de l'Antiquité et les nouveaux programmes de la discipline pour le lycée, parus en 2019²⁴, invitent à la pratique de l'enseignement conjoint des langues anciennes (E.C.L.A)²⁵ : le professeur est en effet amené à « travailler de manière méthodique sur les différences et les analogies de civilisation, confronter des œuvres de la littérature grecque ou latine avec des œuvres modernes ou contemporaines, françaises ou étrangères ... ». Ces programmes proposent explicitement « la possibilité d'une approche commune, dans le cas de l'enseignement conjoint des langues anciennes (ECLA)... Afin de prendre en compte l'enseignement conjoint des langues anciennes, les notions de langues grecque et latine sont présentées en miroir, chaque fois que cela est possible. » En collège, la transdisciplinarité est d'ailleurs un ressort essentiel de la motivation des élèves optionnaires, comme le soulignent les programmes.

Certains ont bien saisi cette dynamique et cette mise en tension des deux langues : quelle joie à l'écoute de candidats qui déroulent sans heurt la traduction d'une phrase grecque ou de tel autre, plus laborieux certes, qui en justifiant et confortant pas à pas ses analyses aboutit fièrement à une traduction !

Malgré les maladresses voire les écueils évoqués, cette session aura donc permis de recruter de valeureux candidats.

• **EXEMPLE DE SUJET PROPOSÉ POUR L'EXERCICE DE TRADUCTION IMPROVISÉE EN GREC :**

Vous traduirez le texte suivant :

La fondation d'Athènes

Κέκροψ¹ αὐτόχθων, συμφυεῖς² ἔχων σῶμα ἀνδρὸς καὶ δράκοντος, τῆς Ἀττικῆς ἐβασίλευσε πρῶτος, καὶ τὴν γῆν πρότερον λεγομένην Ἀκτὴν³ ἀφ' ἑαυτοῦ Κεκροπῖαν ὠνόμασεν. Ἐπὶ τούτου, φασίν, ἔδοξε τοῖς θεοῖς πόλεις καταλαβέσθαι⁴, ἐν αἷς ἔμελλον ἔχειν τιμὰς⁵ ἰδίας ἕκαστος. Ἦκεν⁶ οὖν πρῶτος Ποσειδῶν ἐπὶ τὴν Ἀττικὴν, καὶ πλήξας⁷ τῇ τριαίνῃ⁸ κατὰ μέσην τὴν ἀκρόπολιν ἀπέφηνε⁹ θάλασσαν.

Apollodore, *Bibliothèque*, II°s. ap.J.-C., III, 14-1

- 1.Κέκροψ, οπτος (ὀ) : Cécrops, ancien roi d'Attique, fondateur d'Athènes
- 2.συμφυής, ής, ές : naturel, inné
- 3.Ἀκτὴ, ής (ή) : Akté, ancien nom de l'Attique
- 4.καταλαμβάνω : se saisir, s'emparer
- 5.τιμή, ής (ή) : marques d'honneur, fête, sacrifice
- 6.ἦκεν : aoriste de ἵμι aller
- 7.πλήπτω : frapper
- 8.τρίαινα, ης (ή) : trident
- 9.ἀπέφηνε : aoriste de ἀποφαίνω, faire apparaître

²⁴ B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

²⁵ Cette expérience d'enseignement, associant deux disciplines distinctes, a été présentée à de nombreux séminaires et colloques nationaux et proposée dans le cadre de nombreux Plans Académiques de Formations. Le serveur éducatif *Hélios* (académie de Grenoble) propose une recension de ces activités : http://helios.fltr.ucl.ac.be/Ressources_latingrecA.html

• **EXEMPLE DE SUJET PROPOSÉ POUR L'EXERCICE DE TRADUCTION IMPROVISÉE EN LATIN :**

Vous traduirez le texte suivant :

Sénèque tente ici de soulager la douleur de sa mère, alors qu'il est loin d'elle, exilé en Corse. Il lui explique en quoi consiste l'exil et les raisons qui peuvent pousser les hommes à quitter leur patrie.

Ex municipiis et coloniis suis, ex toto denique¹ orbe terrarum confluxerunt : alios adduxit ambitio, alios necessitas officii publici, alios imposita legatio², alios luxuria opportunum et opulentum vitiis locum quaerens³, alios liberalium studiorum cupiditas, alios spectacula ; quosdam industria laxam ostendendae virtuti nanta⁴ materiam⁵ ; quidam venalem formam attulerunt, quidam venalem eloquentiam.

Sénèque, *Consolation à Helvia, ma mère*, VI-VII

1. *denique* : en somme, bref
2. *legatio, onis f* : ambassade
3. *quaerens* : participe présent de quaero, is, ere, quaesivi, situm : chercher, rechercher
4. *nactus* : participe de *nanciscor*, tr. : trouver
5. *materiam laxam* : un vaste terrain

Suggestions bibliographiques

Les rapports du jury des années précédentes proposent de nombreux éléments de bibliographie. Dans leur sillage, nous nous limiterons à suggérer quelques compléments. On ne saurait trop recommander aux futurs candidats de se familiariser avec ces lectures savantes, qui sont les outils indispensables du praticien de la littérature et de la langue française.

Histoire littéraire

- BURY, Emmanuel, FORESTIER, Georges, DELON, Michel et alii, *La Littérature française, dynamique & histoire*, dir. Jean-Yves Tadié, Paris, Gallimard, coll. « folio essais » n° 495-496, 2007,
- VAILLANT, Alain, *L'Histoire littéraire*, A. Colin, « U », 2010 ; *Qu'est-ce que le romantisme ?*, CNRS Éditions, Paris, 2016.
- GENETIOT, Alain, *Le Classicisme*, P.U.F., collection « Quadrige Manuels », 2005.

Problématiques littéraires

- COMPAGNON, Antoine, *Le Démon de la théorie*, Seuil, « Points », 1998, ch. I et VII.
La Littérature, pour quoi faire ? Collège de France, 2006
- TOURSEL Nadine, VASSEVIÈRE Jacques, *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Armand Colin, 2015.

Les volumes de la collection « GF Corpus », chez Flammarion : le comique, le tragique, la mimésis, le lecteur...

Les instruments de travail

- ASTOR, Dorian et al., *Manuel de littérature française*, Bréal / Gallimard Éducation, 2004 ;
- BERGEZ Daniel, GÉRAUD Violaine, ROBRIEUX Jean-Jacques, *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Armand Colin, 2016 ;
- BORDAS Éric, *L'Analyse littéraire : notions et repères*, Armand Colin, 2011 ;
- HUBERT, Marie-Claude, *Le Théâtre*, Armand Colin, 2014 [1991] ;
- LAUDET Patrick, "L'explication de texte, un exercice à revivifier", IGEN, 2014.
https://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laude_t_182095.pdf
- LE GUILLOU Philippe, *Le Passeur*, Mercure de France, 2019. LEJEUNE, Philippe, *L'Autobiographie en France*, Armand Colin, 2010 ;
- LOUVAT-MOLOZAY, Bénédicte, *Le Théâtre*, Flammarion, coll. GF, 2007 ;
- MACÉ, Marielle, *Le Temps de l'essai, histoire d'un genre littéraire en France*, Belin, 2006 ;
- MIRAUX, Jean-Philippe, *L'Autobiographie*, Armand Colin, 2009 ;
- RYNGAERT, Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Armand Colin, 2014 ;
- SCHERER Jacques, *La Dramaturgie classique en France*, 1950, nombreuses rééditions.
- VIBERT Anne, « Faire place au sujet-lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », IGEN, 2011, en ligne : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibertlecture-vf-20-11-13.pdf

Ouvrages critiques

- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, 1975,
- BARTHES Roland, *Essais critiques*, Points, Gallimard, 1964,
- BÉNICHOU Paul, *Morales du Grand Siècle*, Idées, Gallimard, 1988,
- BOURDIEU Pierre, *Les Règles de l'art*, Seuil, « Points », 1998,
- ECO Umberto, *L'Œuvre ouverte*, Seuil, « Points », 1978,
- GENETTE Gérard, *Figures I et II*, Seuil, Coll. Points, 1969,
- GRACQ Julien, *En lisant en écrivant*, Corti, 1980,
- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, « Tel », 1990,
- LANG Luc, *Délit de fiction (La littérature, pourquoi ?)*, Folio essais, 2011,

- RANCIÈRE Jacques, *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Hachette, « pluriel », 2011.
- RICHARD Jean-Pierre, *Poésie et profondeur*, et *Onze études sur la poésie moderne*, éd. du seuil, 1981,
- ROBBE-GRILLET Alain, *Pour un nouveau roman*, Minuit, 1963,
- ROUSSET Jean, *Forme et signification*, Corti, 1963,
- SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* éd. Gallimard, coll. « Folio », 1948,
- STAROBINSKI Jean, *L'Œil vivant*, Gallimard, 1961 ; *La Relation critique*, Gallimard, « Tel », 2001,
- TOURNIER, Michel, *Le Vol du Vampire*, Folio Essais, 1981.