



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours :** CAPES et CAER internes

**Section :** Lettres

**Options :** Lettres modernes et lettres classiques

**Session 2021**

Rapport de jury présenté par

Alain Brunn, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Président du jury

## SOMMAIRE

Propos liminaire .....	3
Bilan de l'admissibilité et de l'admission .....	4
Rapport sur l'épreuve écrite de lettres modernes (RAEP).....	7
Rapport sur l'épreuve écrite de lettres classiques (RAEP).....	19
Rapport sur l'épreuve orale de lettres modernes.....	22
Rapport sur l'épreuve orale de lettres classiques.....	72

## PROPOS LIMINAIRE DU PRESIDENT DU JURY

La session 2021 des Capes et CAER internes de lettres aura été, sinon une session normale, du moins une session de retour à la normale après celle de 2020 qui avait vu les épreuves réduites à celles de l'écrit, c'est-à-dire à un dossier RAEP. Cette année en effet, les oraux ont pu avoir lieu et ont permis au jury d'entendre l'ensemble des candidats déclarés admissibles : malgré des circonstances particulières, le concours a ainsi permis aux deux épreuves de jouer pleinement leur rôle et aux candidats de défendre pleinement leur chance. Leur engagement dans la démarche exigeante du concours mérite d'être tout spécialement salué en cette année complexe et le jury se réjouit des belles prestations qu'il a pu entendre.

Pour la grande majorité des candidates et candidats, les oraux ont eu lieu *en présence*, dans le cadre accueillant du lycée Saint-Exupéry de Lyon, dont le jury tient à remercier chaleureusement l'équipe administrative et les personnels pour leur aide tout au long de la session, et en particulier Monsieur le Proviseur pour sa vigilance, son efficacité – et son humour – sans faille ; mais ces oraux ont également eu lieu *à distance* pour un peu plus de soixante-dix candidates et candidats qui l'avaient choisi et en avaient la possibilité dans le contexte sanitaire particulier de cette année, en raison de leur lieu de résidence – ultramarin ou à l'étranger – ou parce qu'elles attendaient un enfant. C'est alors aux services du rectorat de Lyon, et en particulier à la DEC de cette académie, mais aussi aux DEC ultramarines et des académies métropolitaines des candidats concernés, ainsi qu'aux IPR de lettres de ces mêmes académies, que le jury adresse l'expression de toute sa gratitude : leur engagement, leur disponibilité, leur vigilance ont permis, malgré la lourdeur des opérations engagées, de faire face aux difficultés inévitables dans de telles circonstances et de donner pleinement leur chance à tous les candidats, en maintenant ainsi l'idéal républicain d'égalité propre aux concours de la fonction publique.

Il convient également de remercier les services de la DGRH du ministère de l'éducation nationale qui ont rendu possible la tenue de tels oraux en une période particulièrement incertaine.

Enfin, le président du jury tient à remercier le directoire du concours, les deux vice-présidentes et le secrétaire général, pour le travail considérable fourni pendant cette session particulièrement complexe où les questions sanitaires sont venues s'ajouter aux enjeux scientifiques et pédagogiques, comme il tient à féliciter les membres du jury – présents et réservistes – qui ont témoigné d'une conscience professionnelle et d'un sens du service public remarquables en cette session difficile : interrogeant les candidats en présence et à distance, capables de remplacer au pied levé un collègue fiévreux comme de recombinaison les horaires d'interrogation pour répondre aux difficultés posées aux candidats par les suppressions inattendues de trains liées au contexte, tous les collègues engagés dans la tenue de ces oraux ont fait honneur à l'exigence intellectuelle et à l'attention humaine qui caractérisent ce concours ; qu'ils veuillent bien recevoir ici l'expression de toute notre gratitude.

Alain Brunn

Président du jury



## BILAN DE L'ADMISSIBILITE ET DE L'ADMISSION

### LETTRES MODERNES

- **CAPES Interne Lettres Modernes (public)**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Postes offerts	119	123	155	148	<b>105</b>
Nombre d'inscrits	1423	1215	1184	1035	<b>1003</b>
Dossiers RAEP rendus	659	553	512	493	<b>532</b>
Barre admissibilité	10	9	9	9	<b>9,5</b>
Barre admission	10	9,33	9,33	10	<b>10</b>

**Le concours a compté 228 admissibles pour 105 postes offerts à l'admission.**

**Tous les postes ont pu être pourvus.**

- **CAER (Privé) Lettres Modernes**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Postes offerts	133	125	130	133	<b>126</b>
Nombre d'inscrits	669	601	594	530	<b>561</b>
Dossiers RAEP	424	386	379	333	<b>386</b>
Barre admissibilité	9	9	9	8	<b>8,5</b>
Barre admission	9,33	9	9	10	<b>10</b>

**Le concours a compté 281 admissibles pour 126 postes offerts à l'admission.**

**Tous les postes ont pu être pourvus.**

## LETTRES CLASSIQUES

- **CAPES Interne Lettres Classiques (public)**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Postes Offerts	17	19	26	26	<b>26</b>
Nombre d'inscrits	73	66	55	46	<b>46</b>
Dossiers RAEP rendus	25	20	24	13	<b>18</b>
Barre admissibilité	7	7	7	7	<b>7</b>
Barre admission	8,33	8	8,33	9	<b>9</b>
Nbre d'admis	7	7	8	10	<b>4</b>

**Le concours a compté 15 candidats admissibles pour 26 postes offerts à l'admission.**

**Résultat : 4 admis**

- **CAER (Privé) Lettres Classiques**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Postes Offerts	10	7	8	8	<b>8</b>
Nombre d'inscrits	22	18	20	19	<b>16</b>
Dossiers RAEP rendus	11	10	10	11	<b>7</b>
Barre admissibilité	7	7	7	7	<b>8*</b>
Barre admission	9,33	8,33	8,33	9	<b>9</b>
Nbre d'admis	7	4	7	6	<b>4</b>

*\* aucun candidat n'a obtenu la note de 7*

**Le concours a compté 7 candidats admissibles pour 8 postes offerts à l'admission.**

**Résultat : 4 admis**

**Total des admissibles pour les deux concours (LC et LM) = 531 admissibles**

**Cette année, le concours n'a comporté aucune liste complémentaire.**

# RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ DU CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES MODERNES

*Rapport présenté par Alain Demarco, professeur certifié à l'Université Côte d'Azur  
& Marie-Cécile Febvre Flory, professeure agrégée en classes préparatoires*

Comme chaque année, le jury s'est félicité de la qualité des dossiers présentés qui témoignent, de la part des candidats, d'un louable investissement dans les missions qui leur sont confiées et d'une attention accrue envers les exigences de l'exercice. C'est à l'intérieur de ce cadre extrêmement encourageant qu'il paraît utile de proposer des pistes d'amélioration destinées à mieux satisfaire encore les attendus de l'épreuve. Les éléments qui suivent, et qui complètent ceux évoqués dans les rapports précédents, invitent ainsi les candidats à réfléchir à la manière dont le dossier RAEP peut devenir le révélateur de leur capacité à enseigner les lettres.

## **I. Se présenter en professeur de lettres**

Le RAEP doit être perçu comme l'outil qui permet au candidat de manifester ses compétences et ses qualités pédagogiques. Il représente le bilan, à un moment donné, d'un parcours individuel, à la fois personnel et professionnel, tout en ouvrant sur un futur potentiel, celui d'un avenir dans l'enseignement.

Il est nécessaire de rappeler, avant toute entrée en matière, que les candidats ne peuvent soumettre chaque année le même dossier, sous prétexte qu'il leur aurait permis d'atteindre l'admissibilité une première fois. Au contraire, cela inciterait plutôt le jury à pénaliser cette attitude qui témoigne d'une approche de l'enseignement figée, s'épargnant les remises en question pourtant essentielles à toute pratique. De même, formulons cette évidence : tout plagiat est éliminatoire, et lorsque deux dossiers proposent les mêmes analyses, les mêmes formules, ou lorsque l'on retrouve des éléments copiés de séquences en ligne sur internet, le dossier est sévèrement pénalisé.

### **a. Soigner la présentation formelle de son dossier**

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la **présentation formelle** de leur dossier RAEP.

Celui-ci doit respecter les attendus de l'épreuve, c'est-à-dire que la présentation du parcours professionnel et l'analyse de la séquence ne doivent pas excéder huit pages (certains dossiers en comptent quatorze). Il est nécessaire d'utiliser un logiciel de traitement de texte adéquat, permettant d'insérer des notes, de proposer une

pagination, des titres et intertitres afin de manifester clairement les étapes de la réflexion. Les candidats sont ainsi invités à veiller à la présentation matérielle du RAEP : trop de dossiers ne sont pas reliés, agrafés à l'envers, proposant des photocopies de mauvaise qualité, parfois découpées et collées à la main. Les documents iconographiques doivent être dûment référencés : il est nécessaire d'indiquer le titre exact, l'auteur, la date, les matériaux, les dimensions et le lieu de conservation des œuvres.

Les candidats doivent s'interroger sur le bien-fondé d'incorporer des documents au sein de ces huit pages au lieu de les présenter en annexe. En occupant l'espace lié à l'analyse, ces documents parasitent la réflexion didactique et desservent le candidat, surtout lorsqu'il s'agit d'éléments sans véritable intérêt didactique (photographies de sortie au zoo, de réception de prix, etc.). Beaucoup de dossiers ne présentent pas d'annexes alors qu'elles permettent d'ancrer la réflexion proposée dans la réalité de l'enseignement. Il est par exemple judicieux de proposer des photocopies d'évaluations ou des travaux d'élèves évoqués dans la description de séquence, qui permettent d'illustrer les réflexions pédagogiques proposées dans le développement. *A contrario*, quelques dossiers font le pari de communiquer des annexes trop fournies (des dossiers de quarante pages) mais elles sont très souvent mal choisies (certaines ne sont même pas rédigées par le candidat) et peu exploitées dans le dossier lui-même.

Certains dossiers font état de prolongements numériques, éléments intéressants lorsqu'ils viennent éclairer judicieusement le travail mené en classe. Il faut néanmoins rappeler la nécessité de vérifier la validité des hyperliens consignés au moment de l'envoi du dossier, et de mentionner la date de leur dernière consultation.

Le jury souhaite insister, cette année encore, sur **la maîtrise de la langue et la clarté de l'expression** attendues des candidats, sans lesquelles un professeur de lettres ne saurait dispenser un enseignement de qualité. Trop de dossiers comportent de nombreuses erreurs d'orthographe et des maladresses syntaxiques, réhivitoires pour la conduite d'un cours de français car elles font obstacle à la compréhension du propos. Les erreurs sur les terminaisons verbales, l'accord du participe passé ou les problèmes d'inversion du sujet sont à proscrire. La syntaxe de l'interrogation directe ou indirecte est tout particulièrement malmenée et l'on incite les candidats à la vérifier systématiquement. On constate aussi que les dossiers sont parfois mal relus, ce qui donne une impression de négligence, plus gênante encore lorsque les erreurs se trouvent dans les documents destinés aux élèves qui sont proposés en annexe.

Certains candidats affectent un ton inapproprié dans leur dossier, usant d'une grandiloquence malvenue, tentant des traits d'esprit ou des calembours usés (comme le traditionnel « mettre des mots sur les maux »). Il faut aussi se méfier des citations utilisées allègrement pour donner une apparence de profondeur au dossier : lorsqu'elles sont proposées sans inspirer de réflexion particulière, elles procèdent du remplissage et ne présentent aucun intérêt. La phrase de Paul Ricœur « Je crois en la parole enseignante », immédiatement oubliée après avoir été écrite, était-elle indispensable ? Les candidats sont donc invités à évaluer le bien-fondé des propos qui viennent illustrer leur travail et à se contenter de ne garder que ce qui vient servir leur démonstration.

Le jury met enfin en garde les candidats contre des formulations dont la légèreté pose problème, notamment dans les corpus consacrés à l'autobiographie et tout particulièrement quand il s'agit de littérature concentrationnaire : un dossier met ainsi sur le même plan « l'état mélancolique » d'Anne Frank avec celui de madame de Sévigné lorsqu'elle écrit à sa fille, rapprochement qui gomme la situation spécifique de cette enfant confrontée à une situation inhumaine.

Au-delà de la correction attendue pour tout document d'ordre professionnel, il apparaît essentiel que la présentation et la langue soient d'une exigence particulière pour que le candidat puisse prétendre enseigner le français.



## **b. Sélectionner les éléments de du parcours personnel et professionnel à mettre en évidence**

Lorsque l'on postule pour devenir professeur de lettres modernes, il semble essentiel d'évoquer **son parcours universitaire**, d'autant plus s'il comporte des études dans cette discipline ou dans des domaines proches (lettres classiques, linguistique). Le jury est en droit d'attendre clarté et honnêteté du candidat : il est indispensable de préciser quels sont les diplômes obtenus ou les niveaux d'études validés, toute imprécision sur ce sujet, et plus généralement, toute omission du candidat sur son parcours pouvant être considérées comme des manières de masquer un manque. Dans le cas où le candidat n'aurait pas suivi d'études littéraires, il peut être intéressant d'expliquer le cheminement personnel et professionnel qui l'a mené à postuler pour ce CAPES en particulier. Par exemple, une candidate qui, après avoir fait des études de philosophie, effectue des remplacements en tant que professeure de lettres se doit de réfléchir à cette bifurcation dans son parcours et à l'acquisition de connaissances spécifiques qui la rend possible. La richesse des concours internes réside dans la diversité des parcours des candidats, permettant d'élargir le recrutement à des profils originaux, et il est capital que ces derniers parviennent à mettre en valeur leurs compétences acquises dans le cadre d'expériences universitaires et professionnelles variées.

Les candidats doivent s'interroger attentivement sur la manière de **mettre en valeur la spécificité de leur parcours personnel et professionnel**, afin que le jury puisse identifier le profil d'un futur enseignant. Quelles que soient les expériences vécues (remplacements de quelques semaines, soutien scolaire, enseignement à l'université ou auprès d'adultes, expérience d'AESH, d'AED), il appartient au candidat de faire apparaître en quoi ces expériences ont contribué à façonner sa représentation du métier d'enseignant. Celui-ci nécessite notamment une capacité d'adaptation importante, parce qu'obtenir le CAPES peut amener à enseigner aussi bien à des élèves de 6<sup>e</sup> qu'à des étudiants en BTS, ce qui suppose des objectifs et des projets pédagogiques très divers. On apprécie donc que de nombreux candidats aient accordé une attention particulière à la présentation du contexte dans lequel ils ont travaillé et aux ajustements qu'ils ont mis en place. Une candidate ayant enseigné au Liban manifeste par exemple une volonté réelle d'adapter son enseignement à ses élèves, pour lesquels le français n'est pas la langue première, en mêlant les textes de la littérature française à d'autres d'origine persane qui peuvent leur sembler plus proches de leur cadre de vie.

S'il est évident que le recrutement spécifique des concours internes, qui s'adresse à des personnes travaillant depuis un certain temps dans la fonction publique, invite les candidats à évoquer certains éléments de leur vie personnelle en lien avec leur parcours professionnel, il faut néanmoins rappeler que le RAEP ne saurait donner lieu à des épanchements inappropriés sur les difficultés de la vie ou sur des problèmes familiaux. Ceux-ci ne peuvent en effet être pris en compte par le jury pour évaluer des compétences professionnelles, non par manque d'empathie, mais bien parce que cela ne permet aucunement d'évaluer la capacité du candidat à incarner sa future fonction. Le fait de devenir enseignant ne peut pas apparaître comme une manière d'échapper à une réalité personnelle ou professionnelle douloureuse, mais bien comme une évolution construite, volontaire, l'aboutissement d'un parcours professionnel. Certains aspects de la vie personnelle peuvent néanmoins figurer dans le dossier du candidat s'ils éclairent le parcours et le projet professionnels. Par exemple, faire part d'expériences dans le domaine du théâtre ou de l'écriture peut être opportun si la suite du dossier s'appuie sur elles pour le projet de séquence. Au contraire, présenter la parentalité comme un élément clé du parcours professionnel peut être perçu comme une vision décalée du métier d'enseignant. Les candidats doivent ainsi veiller à ne pas simplifier leur discours sur le métier : obtenir le CAPES va leur permettre de devenir professeur en lycée ou en collège, et ils doivent montrer qu'ils sont conscients des compétences scientifiques que cela engage.

Si l'on attend des candidats qu'ils mettent en valeur les éléments qui enrichissent leur parcours professionnel, il faut aussi qu'ils manifestent un positionnement relativement équilibré tant sur leur parcours que sur leurs compétences professionnelles. Il est évident que de bons résultats au lycée ou à l'université révèlent des

capacités de travail, mais se complaire dans le récit de l'excellence de son parcours scolaire peut apparaître présomptueux et inapproprié si le travail proposé ensuite n'est pas à la hauteur. On peut ainsi conseiller aux candidats d'éviter les autocélébrations malséantes. De même, lorsque certains dossiers se flattent d'idées « originales », on regrette que cette évaluation ne soit pas laissée à l'appréciation du jury. L'enthousiasme qui transparaît dans le récit des expériences professionnelles est appréciable car il révèle un investissement et une énergie bienvenus dans le métier, mais on peut inciter les candidats à mesurer leurs propos lorsqu'ils évoquent leur impact sur leurs élèves, certains laissant transparaître une *hybris* qui contrevient à l'humilité indispensable pour analyser ses pratiques professionnelles. De même, il est inutile de faire état des avis de chefs d'établissement dans lesquels les candidats ont enseigné, lesquels ne permettent en rien d'évaluer des compétences disciplinaires.

L'on attend des candidats qu'ils maîtrisent les programmes du collège et du lycée. Il leur faut donc proscrire les affirmations erronées (par exemple « la progression du collège s'organise autour des domaines lexicaux et des notions lexicales »), qui révèlent une méconnaissance des textes en vigueur.

Les candidats sont enfin incités à ne pas abuser des termes de pédagogie : est-il vraiment nécessaire d'appeler un élève « un apprenant » ? Pourquoi un cours ou une séance devraient-ils se métamorphoser en « ingénierie pédagogique » ? L'utilisation de ce type de jargon vient en réalité souvent maquiller des lacunes importantes dans la discipline. Car si l'on attend de la précision dans le domaine des savoirs qu'un candidat se doit de connaître, il s'agit avant tout de la maîtrise des savoirs relatifs à la connaissance de la littérature.

### **c. Manifester ses compétences littéraires**

**Le choix des textes et des supports** présentés dans le dossier doit être attentivement réfléchi, le candidat devant tout d'abord montrer qu'il est capable d'inscrire son projet dans le cadre des programmes de français en vigueur au collège ou au lycée, et ce, même s'il enseigne dans un contexte différent. Certains présentent des dossiers lacunaires, ou ne correspondant pas à ces attentes, et se voient ainsi immédiatement éliminés. Le jury attend donc que les séquences proposées renvoient systématiquement à un niveau spécifique et à un objet d'étude dûment renseignés. Précisons qu'à moins d'une justification solide, il est inacceptable de proposer des projets de séquences portant sur les anciens programmes.

Le jury est particulièrement attentif à la conception de la discipline que révèle le dossier. Réaffirmons que l'essence du métier d'un professeur de lettres est d'enseigner la littérature et la langue. Il est donc indispensable de choisir de présenter une séquence permettant de manifester une bonne connaissance de l'histoire et des problématiques littéraires. On ne peut qu'inciter les candidats à réfléchir attentivement lorsqu'ils envisagent d'axer leur dossier sur un objet d'étude relatif à l'argumentation, propice à des activités pédagogiques originales, mais, au vu des dossiers proposés, sans aucun enjeu littéraire. Une candidate envisage ainsi une séquence sur la dénonciation de la société et ne soumet comme supports que des publicités et des caricatures, le seul texte étudié relevant du champ philosophique. Le travail de l'enseignant de lettres est de permettre aux élèves, à tout âge, de rencontrer des textes littéraires. C'est pourquoi, même si la variété des publics oblige bien évidemment les professeurs à adapter des contenus qui peuvent parfois être perçus comme difficiles, il ne faut pas pour autant céder à la facilité de ne proposer au collège que de la littérature jeunesse. Cette même remarque s'applique aux autres domaines artistiques : le professeur doit avoir pour ambition d'élargir l'horizon culturel des élèves, et l'on déplore que certains candidats n'envisagent que les dessins animés de Walt Disney, déjà bien connus des élèves, pour étudier l'histoire des arts... Des dossiers plus ambitieux invitent au contraire leurs élèves à étudier des œuvres plus exigeantes, et le jury a été heureux de croiser *Orphée et Eurydice* de la chorégraphe Pina Bausch, des captations de mises en scène de Patrice Chéreau, des tableaux de Klimt... Certains candidats construisent entièrement leur séquence autour de l'étude d'une œuvre se situant à la croisée des domaines littéraire et artistique. Un bon dossier envisage ainsi de travailler sur la bande dessinée *Maus* en s'intéressant à l'utilisation du zoomorphisme pour traiter de la Shoah :

J'ai centré la construction de cette séquence autour du paradoxe suivant : la Shoah est l'un des épisodes les plus violents et les plus inhumains de l'histoire. Pourtant, Art Spiegelman raconte cet épisode sous la forme d'une bande dessinée, un genre traditionnellement associé à la fiction comique pour enfants. Le problème était d'autant plus saillant que l'auteur choisit d'animaliser ses personnages. C'est ce contraste qui m'a semblé le plus fructueux en termes d'enjeux de lecture.

On peut également souligner qu'il est parfois difficile d'évaluer l'originalité de certaines séquences sur des classiques aussi souvent mobilisés que les nouvelles de Maupassant *Aux Champs* et *Le Papa de Simon* en 4<sup>e</sup>... Il est nécessaire de dynamiser l'étude de ces textes canoniques par des projets de lecture ambitieux. Présenter une séquence sur *L'Avare* de Molière qui commence par un fastidieux exposé sur la biographie de l'auteur incite à penser que le candidat n'a pas de véritable visée pédagogique. Le jury est bien conscient que les conditions parfois acrobatiques dans lesquelles certains candidats se retrouvent devant des élèves peut les amener à simplifier la préparation de leurs cours, mais le RAEP se doit d'être le lieu d'une réflexion qui dépasse cette difficulté et propose la somme d'une expérience pédagogique et didactique, un regard aiguisé sur une discipline. *A contrario*, le rapprochement entre la nouvelle *La Parure* de Maupassant et *Cendrillon* de Perrault, comme le suggère un autre dossier, semble une piste stimulante qui permettrait de renouveler l'approche de cette nouvelle très étudiée. L'utilisation de la littérature vernaculaire ou très contemporaine vient aussi souvent judicieusement irriguer l'étude de textes appartenant à l'histoire littéraire, offrant des perspectives d'étude dynamiques notamment pour ce qui est de la construction des récits.

On attend des candidats qu'ils justifient leur choix de corpus. L'attention portée à la réception des textes par les élèves est un élément à prendre en compte, comme on peut le voir dans l'extrait de dossier suivant qui travaille sur la satire :

[...] la lettre 99 des *Lettres persanes* de Montesquieu [...] m'a semblé un choix évident lors de la constitution du corpus. Le regard de l'étranger porté sur la mode et les mœurs inconstantes des Français amène à une réflexion des élèves autour la société du XVIII<sup>e</sup> et de la société contemporaine. Ce texte permet un réel questionnement sur soi-même, sur la vision de la mode et sur la façon dont on la suit ou la subit. Outre la dénonciation de la mode, la lettre 99 permet d'aborder le procédé d'exagération avec les nombreuses hyperboles présentes dans le texte.

Notons que l'étude d'œuvres intégrales est trop souvent absente des RAEP, alors même que les programmes du lycée les mettent dorénavant à l'honneur. Les dossiers qui s'y intéressent doivent envisager un projet de lecture qui articule les explications de textes à des études transversales permettant de travailler l'œuvre en tant que totalité. En classe de première, un candidat aborde ainsi une des œuvres au programme, *La Princesse de Clèves*, mais l'étude se limite à trois extraits sans cohérence, la séquence négligeant l'étude de la dynamique des quatre parties du roman, alors qu'une question transversale aurait permis de mesurer l'évolution de tel ou tel personnage, l'importance d'un objet, la dimension tragique du récit... Le roman de Madame de Lafayette semble alors perdre toute son unité et tout son sens.

Un enseignant de lettres doit aussi **montrer qu'il sait problématiser l'entrée dans les textes**. La maîtrise de la discipline s'observe notamment dans la capacité à prendre du recul par rapport à l'histoire littéraire, à considérer un mouvement ou un genre et en même temps la singularité des œuvres. On a ainsi apprécié qu'une candidate mette en perspective le naturalisme de Zola dans une analyse de *L'Assommoir* construite autour de la question suivante : « comment un quartier de Paris s'anime-t-il de façon symbolique sous la plume d'un écrivain naturaliste ? » Cette problématique lui permet ensuite de montrer comment la littérarité de l'œuvre dépasse largement le projet naturaliste. Au collège comme au lycée, les enseignants ne doivent pas hésiter à confronter les élèves à des réflexions littéraires qui peuvent les intéresser. Une candidate propose ainsi en classe de 5<sup>e</sup> une séquence ambitieuse sur la poésie dont la problématique sera formulée à la fin de la séquence par les élèves : « Comment les poètes renouvellent-ils notre regard sur le monde par une expérience humaine et

langagière ? ». *A contrario*, les dossiers qui s'appuient sur une vision réductrice de la littérature révèlent une difficulté à maîtriser les savoirs attendus, voire des lacunes rédhibitoires. Rappelons qu'on attend des candidats une bonne maîtrise des connaissances littéraires et que les approximations historiques ou génériques sont très pénalisantes. Il ne faut d'ailleurs pas hésiter à nourrir sa réflexion sur les œuvres de textes critiques qui enrichissent l'analyse des extraits étudiés avec les élèves. Le dossier suivant, consacré à l'étude de *Phèdre* en classe de seconde, l'illustre bien :

Lors de la première séance, la sélection des extraits de la pièce s'est élaborée autour de la passion tragique, elle est éclairée par la lecture du *Sur Racine* de Roland Barthes : son analyse du silence de Phèdre, et la nécessité de dénouer ce silence par une parole à chaque fois plus épurée. Barthes démontre que l'acte de langage est l'objet même de la tragédie de Racine.

Trop de dossiers font état de problématiques mal formulées, au sens parfois peu clair, voire incertain. On peut prendre l'exemple de celle-ci qui, par une formulation maladroite, se replie sur elle-même, le propos devenant lui-même l'objet de la quête : « comment l'observation du fonctionnement de l'écriture fantastique dans la littérature et l'art peut permettre la production de textes de même registre ? ». Pour que la séquence permette aux élèves de découvrir une réponse grâce à l'étude des textes, il faut que la question posée soit clairement formulée, et les candidats doivent veiller à ciseler leur problématique afin qu'elle parvienne à une efficacité parfaite.

**La capacité à analyser des textes littéraires** est essentielle et représente une part importante de l'évaluation des dossiers. Rappelons que cet exercice est au cœur de la formation des élèves et des épreuves qui leur sont proposées dans le cadre du brevet et de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat, et qu'il doit absolument être maîtrisé par les enseignants. De façon très pragmatique, il s'agit ici d'attirer l'attention des candidats sur le choix des séquences qu'ils présentent dans leur RAEP : celles-ci doivent permettre au jury d'identifier leurs compétences pour expliquer de tels textes, si bien qu'un candidat qui présente un dossier s'interrogeant exclusivement sur la pédagogie de la dictée, n'impliquant de fait aucune étude de texte, peut être pénalisé quand bien même sa réflexion serait pertinente.

Analyser un texte ou une œuvre ne peut se résumer à des simplifications ou des généralités : une pièce de Molière n'a pas pour seule visée d'éduquer les mœurs par le rire, ni d'illustrer les différentes formes de comique ; une scène d'exposition ou un *incipit* ne peuvent s'étudier uniquement en vue de faire découvrir leurs fonctions référentielles ; un poème ne se contente pas d'exprimer les émotions de « l'auteur » et ne peut se réduire à la remarque qu'il est lyrique. On a ainsi pu apprécier un dossier qui s'attachait à montrer la spécificité de l'expression du lyrisme hugolien dans un poème des *Contemplations* : « Le cadre nocturne du poème "À la fenêtre pendant la nuit" donne l'occasion à Victor Hugo d'interroger l'infini de l'espace. Par la fenêtre, la nuit dévoile toute la matière de l'univers qui se dissimule le jour. » L'analyse des textes se doit de les aborder avec nuance et finesse et a pour objectif d'en faire saisir la littéarité et la spécificité aux élèves.

Par ailleurs, les extraits ne peuvent, par définition, servir de « pré-textes », de simples supports pour travailler une notion ou faire advenir des considérations, littéraires ou pas. Les textes ne sont pas étudiés en tant que documents, comme ils le sont en cours d'histoire par exemple, mais en tant qu'œuvres d'art dont il faut mettre au jour les différents enjeux. Un texte littéraire ne se limite pas à un contenu, et le travailler seulement pour ce qu'il a à dire est aussi une erreur méthodologique, qui mène souvent à la paraphrase. Même si le jury est conscient qu'il faut que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension du texte par les élèves, et ce, à tout âge, rappelons que l'objectif d'une analyse est de mettre le texte en perspective, et d'amener les élèves à prendre du recul par rapport à ce qui est écrit. Il en est de même pour la lecture d'images, qui se voit soumise aux mêmes dérives méthodologiques. On peut imaginer la contrariété du jury qui découvre avec stupéfaction dans un dossier une analyse de publicité dont le bilan interprétatif est... qu'une publicité sert à faire acheter !

Rappelons aussi que l'analyse littéraire est un processus d'interprétation et que les considérations purement formelles mènent à une impasse pédagogique. Trop de dossiers restreignent encore l'analyse de texte au relevé de champ lexicaux ou de figures de style, sans qu'aucune interprétation ne soit apportée ensuite. Quel est l'intérêt, pour des élèves, de relever dans un poème de Baudelaire le champ lexical du voyage si l'on n'en fait pas le support d'une interprétation qui donne du sens au poème tout entier ? À lire les dossiers, on a l'impression que pour certains candidats, l'analyse d'un texte revient à mettre en œuvre une série d'activités, sans que la constitution d'une interprétation du texte ne soit jamais envisagée.

Certains dossiers parviennent pourtant à rendre compte de la subtilité des textes qu'ils analysent, comme le montre cette analyse de « Mon rêve familial » de Verlaine :

Le poète, à travers une conception nouvelle du lyrisme, décrit la femme idéale, celle dont il rêve. Nous nous sommes interrogés sur la particularité du poème : la femme idéalisée, puis sur les caractéristiques du rêve exprimé. La réflexion des élèves les a conduits à percevoir différents champs lexicaux, notamment ceux du mystère et de l'inquiétude.

La candidate parvient en effet à articuler les remarques formelles à des éléments interprétatifs qui donnent une profondeur significative au poème en permettant aux élèves de saisir toute l'ambiguïté de la vision onirique du poète.

Enfin, les candidats ne doivent pas négliger de vérifier la pertinence et la justesse de leurs pistes d'interprétation et l'on ne peut que déplorer les contresens importants sur des œuvres majeures de l'histoire littéraire, surtout quand elles sont choisies parmi celles qui figurent dans l'un des programmes de la classe de première : telle candidate ne perçoit pas ce qu'a d'exceptionnelle l'éducation donnée par Madame de Chartres à sa fille, dans *La Princesse de Clèves*, et y voit le programme éducatif ordinaire d'une jeune femme noble du XVII<sup>e</sup> siècle

On voit bien l'enjeu primordial que représente, à l'échelle du RAEP, le rapport à la littérature comme savoir construit. En tant que document professionnel, le dossier se doit de refléter au plus près la conception que les candidats se font du métier de professeur de lettres.

## II. Manifester sa capacité à mettre en œuvre un projet pédagogique

L'un des enjeux importants du RAEP est de prouver que le candidat peut mettre en œuvre une séquence pédagogique avec des élèves du secondaire. Si bien que les candidats qui s'appuient presque exclusivement sur des séquences ou des groupements de textes tirés de manuels ou de sites internet de professeurs ne répondent pas aux exigences de l'épreuve. Le cas échéant, ils doivent absolument mentionner leurs sources, sous peine de tomber dans le plagiat. Par ailleurs, les textes et activités proposés doivent être explicitement analysés dans une perspective didactique, et être complétés obligatoirement par un apport personnel afin de témoigner de la culture littéraire du candidat et d'une appropriation réelle.

### a. Proposer une progression pédagogique

L'évaluation du dossier porte essentiellement sur la capacité du candidat à **concevoir et structurer une séquence pédagogique personnelle** qui mette en lumière les intérêts, obstacles et tensions inhérents au projet retenu.

Les candidats sont invités à **donner une dynamique à leur dossier** en offrant une réflexion authentique autour d'une question pédagogique, laquelle peut d'ailleurs s'articuler avec une dominante ou une compétence proposée par les programmes. Il est en effet déconseillé de se contenter d'un récit de séquence chronologique, qui s'apparenterait davantage à un carnet de bord qu'à une analyse problématisée comme cela est attendu ou de se contenter de transcrire les questions posées aux élèves sans même proposer les réponses espérées. Or, faute d'un axe directeur auquel se rattachent les séances, de nombreuses présentations se résument à un catalogue d'activités ne permettant pas de juger de l'acquisition de compétences. Il s'agit plutôt de donner un sens, une véritable direction au dossier, lequel se fait alors le reflet des réflexions et propositions que tout enseignant expérimente au sein de sa classe. Un candidat s'interroge par exemple sur la manière de travailler l'oral, dans l'entrée « se raconter, se représenter : l'autoportrait littéraire », tandis qu'un autre organise un projet pédagogique autour du procès de *Claude Gueux*. Il propose aux élèves de travailler à la réalisation de petits films dans lesquels ils prononcent des plaidoyers ou des réquisitoires. Les élèves, qui semblent adhérer volontiers au projet, s'impliquent ainsi dans les apprentissages relatifs à la discipline tout en travaillant la maîtrise des outils numériques :

La parole singulière s'est libérée, décomplexée puis structurée. Elle s'est épanouie dans une tâche finale qui relevait de l'exercice théâtral, même sous la forme d'un enregistrement vidéo. [...] Certains élèves ont profité de l'absence de confrontation pour se désinhiber. [...] Nous avons pu aborder l'argumentation aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles plus sereinement, en particulier toute l'argumentation indirecte, qui, par sa subtilité, déroutait parfois les élèves.

La cohérence du dossier révèle souvent, on le voit, la manière dont l'enseignant fait en sorte que les élèves puissent s'approprier une œuvre littéraire, des éléments de méthode ou des compétences malgré leurs difficultés.

On a mentionné précédemment l'importance de la problématisation qui détermine l'entrée dans les textes, et l'on invite donc les candidats à réfléchir attentivement à leur **problématique de séquence**. Certains confondent entrée des programmes et séquence (« le monstre aux limites de l'humain, première séquence de l'année »), quand d'autres choisissent une problématique qui tente artificiellement de créer des ponts entre des domaines très éloignés : un dossier, qui propose une séquence sur la fonction de l'éducation dans la littérature aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, s'organise autour de la question suivante : « en quoi les compétences argumentatives peuvent aider [...] les élèves dans leur orientation professionnelle ? ». On peut analyser cette problématique comme une forme d'instrumentalisation de l'enseignement du français. Il n'est pas question d'interdire l'ouverture du cours à d'autres horizons, et notamment celui de la vie professionnelle, mais il faut avoir à l'esprit que ce n'est pas ce qui fait le cœur de la discipline, et, dans l'exemple évoqué, la question de l'orientation professionnelle des élèves n'aurait dû être évoquée qu'en prolongement du travail mené sur le texte, et non au sein de la problématique de séquence. Cela témoigne d'un défaut de projection dans l'enseignement en collège ou en lycée général et technologique.

Au contraire, certains dossiers proposent des problématiques judicieusement choisies qui offrent la possibilité de mettre en œuvre des séquences aux travaux variés. Une candidate inscrit, par exemple, sa problématique dans une réflexion littéraire et anthropologique autour du conte :

Le conte évoque des sujets sociétaux culturels et familiers encore actuels à travers le monde. [...] la société de consommation et ses dérivés présentées par *Le Carrosse inutile* nous entourent un peu plus chaque jour. Dans quelle mesure peut-on dire que le conte se montre atemporel et protéiforme pour permettre à son lectorat d'observer l'ancien et le nouveau monde et leurs sujets de société, à travers sa visée d'apologue ?

Il est essentiel, au terme du parcours que représente la mise en pratique de la séquence avec les élèves, de s'interroger sur la réponse à apporter à cette problématique, et on déplore que trop souvent, elle disparaisse complètement alors qu'elle devrait représenter la colonne vertébrale du dossier.

Les candidats doivent aussi manifester dans leur RAEP leur habileté à **mettre en œuvre des activités variées** dans les différentes composantes de l'enseignement du français. Le jury est ouvert à tous les types d'activités à destination des élèves, du moment qu'elles donnent lieu à un travail effectif et qu'elles relèvent d'une véritable réflexion pédagogique : si les activités traditionnelles ont toujours un intérêt, les innovations pédagogiques qui parsèment dorénavant les dossiers (*escape games, padlet*, réalisations numériques de diverses formes) ont aussi fait leurs preuves lors des périodes d'enseignement à distance. Toutefois, l'attrait pour la nouveauté et les efforts consentis pour (s'auto-)former en ces domaines n'exonèrent pas les candidats d'une réflexion didactique approfondie : il convient donc que ce type de séance ne soit pas évoqué de manière déséquilibrée par rapport au centre du travail qui consiste toujours, il faut le rappeler, à enseigner la littérature et la langue.

Le jury invite donc enfin vivement les candidats à réfléchir à la manière dont ils abordent **l'enseignement de la langue** dans leurs dossiers, et notamment à s'interroger sur la manière d'amener les élèves à réfléchir aux propriétés syntaxiques des notions étudiées. Ils doivent aussi s'efforcer d'intégrer le plus naturellement ces séances au reste de la séquence, afin qu'elles permettent aux élèves de s'approprier les outils linguistiques nécessaires pour affiner leur maîtrise des objets d'étude. Ainsi, un dossier envisage de travailler la modalisation de l'incertitude au sein d'une séquence portant sur la littérature fantastique, choix particulièrement judicieux puisque le fantastique relève justement d'une hésitation qui met en avant la subjectivité du narrateur ou personnage dans l'interprétation du réel.

Il est nécessaire de se pencher sur **la situation particulière des candidats, relativement nombreux, qui n'ont pas d'expérience comme professeurs de lettres ou qui n'enseignent pas dans le second degré**. Pour ceux qui ont une expérience de l'enseignement, quelle qu'elle soit, il faut que le dossier fasse apparaître une réflexion sur les adaptations qu'ils pourraient apporter à leur pratique afin qu'ils manifestent leur capacité à se projeter dans le second degré. Le jury déplore que quelques candidats n'en prennent absolument pas conscience, certains dossiers se bornant à décrire un projet mené en cycle 2, sans aucune transposition. D'autres développent une séquence dans leur contexte d'exercice, puis expliquent en un court paragraphe ce qu'ils changeraient pour une classe dite « ordinaire », alors que les activités décrites auraient très bien pu être l'occasion d'une réflexion fructueuse pour une transposition vers une classe du secondaire.

Il faut en revanche saluer les efforts de ceux qui n'exercent pas en lettres mais ont imaginé des transferts possibles. Un professeur d'italien propose ainsi de transposer des extraits de *Si c'est un homme* de Primo Levi qu'elle étudie en cours de langue avec une classe de terminale afin d'aborder la littérature d'idées en cours de français avec une classe de seconde. Un autre dossier propose l'adaptation d'une séquence de la première Bac Pro à la classe de 4<sup>e</sup> :

La séquence s'inscrit au lycée professionnel dans l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques ». [...] Cette séquence s'inscrirait dans le cadre de la progression du cycle 4, à condition de l'adapter. Elle correspondrait à un niveau 4<sup>e</sup>, [...] par conséquent elle se présente comme la clé de voûte de l'entrée « regarder le monde, inventer des mondes ». En effet, en 5<sup>e</sup>, les indications de corpus orientent vers des récits merveilleux, dystopiques ou des récits proposant une « reconfiguration poétique de la réalité » et portent davantage sur « pourquoi imaginer des univers nouveaux ? ». Quant à celle de 3<sup>e</sup>, elle va encore plus loin [...] La séquence de 4<sup>e</sup> fait donc le lien entre les deux : pourquoi imaginer un récit et que nous dit-il de la réalité ?

Outre une réflexion générale sur la transposition possible, cette candidate réfléchit systématiquement à des modifications de séance qui permettraient de les adapter à un public et à des enjeux pédagogiques différents :

Cependant la séance présente plusieurs faiblesses qui nécessitent une adaptation pour un niveau 4<sup>e</sup> : [...] l'utilisation d'outils d'analyse pose problème, et nécessite une évaluation diagnostique. A défaut,

une séance ciblée « étude de la langue » en amont serait à construire pour l'analyse du texte. D'autre part, l'écriture de synthèse doit être amenée de manière plus guidée.

Pour ceux qui n'ont jamais enseigné, il est nécessaire de bien lire les programmes et de proposer une séquence telle qu'ils la concevraient s'ils devaient avoir des élèves en charge. C'est seulement à partir de ce travail de projection que le jury peut évaluer leur capacité à intégrer les exigences du métier de professeur de lettres.

### **b. Donner un aperçu des interactions de la classe**

Les dossiers doivent rendre compte du travail mené par le professeur, mais aussi de celui des élèves : en tant que destinataires de l'enseignement, il est essentiel qu'ils apparaissent dans une véritable interaction avec l'enseignant. Cela permet ainsi d'évaluer la capacité du candidat à s'adapter à son public, tout l'art de l'enseignement étant justement de tenir compte du niveau réel des élèves afin de les guider vers les attendus des programmes. C'est ainsi que les dossiers qui se contentent de faire un cours de littérature destiné à satisfaire le jury se leurrent : certes le dossier doit faire preuve de connaissances disciplinaires, mais pas au détriment de la présence des élèves. Tout l'enjeu de l'enseignement est justement de rendre ces connaissances littéraires accessibles aux élèves, et non de manifester le savoir et l'omnipotence d'un enseignant. Et c'est en retranscrivant les interactions avec les élèves, en n'éluant pas leurs difficultés et leurs questionnements face à des œuvres proposant un regard sur le monde et sur la langue qui peuvent les intriguer, les séduire ou même leur déplaire, que les dossiers se feront le reflet véritable des problématiques relatives à la didactique de la littérature.

On attirera ainsi l'attention des candidats sur la façon dont ils représentent les élèves dans leurs RAEP : peut-on toujours les évoquer comme un tout, « la classe », « les élèves » ? Faut-il au contraire faire mention d'individus dans toute la singularité de leur rapport à la littérature ? La question se pose dans la mesure où certains dossiers donnent l'impression que la classe fonctionne de façon unanime, niant les différences de niveau et simplifiant de fait la réflexion didactique. D'autres dossiers témoignent au contraire d'un travail complètement centré autour d'un élève en situation de difficulté scolaire (enfant atteint de troubles de l'apprentissage, enfant migrant nouvellement arrivé en France, etc.), comme si le groupe lui-même n'était plus qu'un chœur anonyme, servant de toile de fond à un travail plus pointu avec cet élève qui concentre toute l'attention du professeur. Il est impossible de définir une bonne pratique qui permettrait d'articuler, au sein des dossiers, la représentation collective des élèves celle des individus. Mais les candidats doivent s'interroger sur cette difficulté qui n'est que le reflet de la complexité essentielle à l'enseignement, consistant à faire progresser chaque élève individuellement au sein d'un travail mené collectivement. Affirmer ainsi : « L'étude du parcours a éclairé les élèves sur le théâtre de l'absurde » ; « Ces séances se sont bien déroulées » ; « Ils ont pris beaucoup de plaisir à la lecture cursive » ou encore « La classe a aimé cette activité » est, *a minima*, une simplification à compléter et nuancer (les élèves se sont-ils vraiment tous exprimés ?), mais surtout un bilan de faible portée analytique, qui mérite d'être précisé (qu'ont vraiment formulé les élèves qui se sont exprimés ? pourquoi l'activité leur a-t-elle plu ? etc.). Les candidats doivent toujours se demander par quels moyens le jury peut appréhender la réalité des acquis des élèves : sans aucun élément explicatif, comment peut-il y parvenir ?

La mise en activité des élèves doit être représentée au sein du dossier en s'attachant à transcrire avec précision les consignes proposées et en évaluant *a posteriori* leur clarté par rapport aux attendus de l'exercice. Il faut aussi envisager l'aide aux élèves qui ont des difficultés particulières avec le travail demandé. Les candidats sont particulièrement invités à justifier les choix pédagogiques qui mettent les élèves en autonomie, notamment quand il s'agit d'un travail de groupe, souvent utilisé pour favoriser l'entraide entre élèves de niveaux différents. Or, la lecture de certains dossiers révèle qu'il consiste parfois à laisser les élèves seuls face à leurs difficultés, et les bilans des enseignants manifestent souvent, d'ailleurs, leur déception face aux productions accomplies lors de ce type d'atelier, sans que ne soient jamais interrogées les raisons pour lesquelles il a abouti à un échec. Certains dossiers justifient ce type de travail au nom de l'idée que les élèves doivent construire eux-mêmes leur



propre savoir et que le professeur doit alors se mettre en retrait. Mais, si le travail de groupe nécessite un engagement important des élèves, il ne peut se dérouler sans une implication permanente de l'enseignant dont les connaissances se révèlent souvent indispensables pour permettre aux élèves de travailler efficacement.

Le dossier doit enfin témoigner de la façon dont le candidat guide ses élèves afin de leur permettre d'acquérir un savoir qui leur permette de développer leur sens de l'analyse, tout en favorisant une rencontre individuelle avec les textes littéraires. Il est ainsi nécessaire d'accompagner la lecture des œuvres, surtout celles dont les contextes peuvent paraître relativement éloignés aux élèves : un dossier présentant une séquence sur *Yvain ou le chevalier au lion* laisse les élèves livrés à eux-mêmes dans la découverte du roman, alors que la lecture de *l'incipit* en classe aurait pu être un moyen très simple de les aider à entrer dans l'univers des récits du Moyen Âge. Quelques candidats construisent judicieusement leur dossier sur la réception par les élèves de certains aspects de l'enseignement : une candidate explique par exemple qu'elle a pour ambition de favoriser la « lecture plaisir » chez ses élèves. Il est certain qu'en s'efforçant de rapprocher l'univers des lettres de celui des élèves, ces enseignants s'interrogent de fait sur la manière dont ils peuvent les impliquer dans leur apprentissage. C'est le cas d'un RAEP consacré à la pièce de Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde*, figurant au programme de la classe de première, qui mène de front l'exploration d'une problématique littéraire centrée sur le dévoilement des illusions familiales et un questionnement sur la didactique de la lecture, formulée en ces termes : « comment amener les élèves vers une émancipation de la relation texte-professeur au profit d'une relation texte-élève ? ». Pour analyser la première scène, qui dévoile le malaise familial au cœur de la pièce, la candidate prend soin de susciter la surprise des élèves. Celle-ci naît du hiatus entre la volonté de Louis, exprimée dans le prologue, et la réalité décevante de la première scène : désireux de s'exposer devant ses proches en se faisant le messager de sa propre mort, Louis est cependant réduit à un étrange silence : « Les élèves se sont immédiatement étonnés de l'économie de paroles de Louis et de cette curieuse réplique, "Je vais bien." » Ce « détail résistant » les a poussés à s'interroger sur la nature même de cette scène d'exposition qui révèle sa facture artificielle et mortifère.

Le récit des interactions entre le professeur et les élèves, ou entre élèves, la façon dont les élèves sont représentés, collectivement ou individuellement, sont ainsi des enjeux importants du dossier parce qu'ils témoignent aussi de la façon dont le candidat conçoit son enseignement.

### **c. Être capable d'adopter une démarche réflexive**

Le RAEP a enfin pour objectif de manifester la capacité du candidat à observer et analyser le déroulement de la séquence qu'il a mise en œuvre. Il doit, en faisant preuve d'une relative objectivité, s'interroger sur les intérêts et limites de son projet pédagogique une fois qu'il a été réalisé : la séquence était-elle judicieusement inscrite dans la progression annuelle ? La démarche choisie s'est-elle révélée efficace ? Quelles activités proposées aux élèves pourraient être perfectionnées ? Les évaluations proposées sont-elles bien articulées aux attentes du DNB ou du baccalauréat ? La séquence de langue s'intègre-t-elle bien dans les enjeux linguistiques de l'objet d'étude ? Quels éléments auraient pu être mieux adaptés au niveau réel des élèves ? Ces questions représentent des pistes générales permettant de guider l'analyse de pratique, mais les candidats sont évidemment incités à préciser leur réflexion en fonction du contexte dans lequel ils enseignent et des obstacles spécifiques qu'ils rencontrent.

Les bons dossiers ne présentent pas nécessairement une séquence « parfaite », ils révèlent plutôt une capacité à s'interroger sur les enjeux et difficultés de l'enseignement, afin de formuler des propositions de remédiation. Il est ainsi regrettable de limiter l'analyse à quelques remarques générales (« si c'était à refaire je choisirais... ») proposées en conclusion ou de la restreindre à une remarque anecdotique (« la séquence a duré trop longtemps donc il faudrait enlever un texte »), sans jamais envisager une réflexion sur l'acquisition de compétences par les élèves ou sur la progression des activités.

De nombreux dossiers articulent justement leur projet autour de leur démarche réflexive, explicitant les choix opérés avant même la description du déroulement de la séquence. Ainsi, une séquence intitulée « Destination Ithaque : les monstrueuses aventures d'Ulysse aux mille ruses » propose une réflexion anthropologique à partir de la problématique suivante : « La monstruosité n'est-elle qu'étrangeté ? », dont le candidat se montre capable d'analyser les limites :

Je me rends bien compte que la tournure « ne...que... » qui sert à marquer la restriction guide la réponse des élèves, mais je souhaite avant tout les faire réfléchir sur l'idée que les actes révèlent la monstruosité.

Certains candidats justifient par exemple de l'inscription de leur séquence dans la progression annuelle, comme on peut le voir dans le dossier consacré à l'étude de la bande dessinée *Maus* :

Ma deuxième séquence était consacrée à l'étude des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, dans le cadre du thème « Se raconter, se représenter ». Les élèves connaissaient donc déjà les enjeux de l'écriture autobiographique, notamment la notion de pacte. Bien que je n'aie pas choisi de traiter *Maus* sous l'angle purement testimonial, le pacte d'authenticité était un pré-requis important pour comprendre l'œuvre, car de nombreux passages concernent la responsabilité de l'auteur dans son travail de transmission.

L'examen réflexif gagne à intégrer le cœur de la description, en explicitant les démarches entreprises, et les articulations entre séances : en procédant ainsi, les candidats offrent une visibilité au travail effectif. Une candidate rappelle, au milieu de son dossier, l'axe de celui-ci, et la façon dont s'y rattachent les activités :

Mon objectif d'enseignement portait sur le lien à faire entre la parodie d'un texte connu et sa morale implicite, mise en lumière grâce à cette réécriture satirique. C'est la raison pour laquelle, dans un deuxième temps, après avoir déterminé les caractéristiques d'écriture de la parodie, les collégiens ont été amenés à identifier l'élément critiqué à travers elle et donc à identifier la morale implicite du texte.

Ces dossiers, porteurs d'une dimension critique, se caractérisent par une volonté de dépasser le simple ressenti, et tâchent de porter un regard objectif sur la réalité du travail mené en classe. Ils sont d'ailleurs généralement illustrés par des annexes pertinemment choisies. Outre les plans de séquence, le jury tient à souligner l'importance de joindre des travaux d'élèves, afin de mesurer leurs acquis, et d'évaluer si les objectifs sont atteints.

Enfin, de nombreux projets reviennent sur des aspects inachevés ou frustrants de leur séquence. Les candidats proposent alors, avec lucidité, des pistes de remédiation au regard des dysfonctionnements rencontrés. Ils témoignent ainsi d'une capacité à prendre du recul par rapport à leurs dispositifs, qualité professionnelle indispensable pour concevoir et mettre en œuvre leur enseignement.

Cette qualité, avec d'autres, s'est rencontrée dans maint RAEP, ce dont le jury ne peut que se féliciter. Puissent les candidats des prochaines sessions se saisir des conseils et recommandations de ce rapport afin que leur dossier se fasse le lieu d'une réflexion plus aboutie encore sur leurs pratiques professionnelles.

# RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ DU CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES

*Rapport présenté par Isabelle Callizot, Professeure agrégée*

Ce rapport de jury, comme les précédents, a pour vocation d'exposer les enjeux des épreuves du CAPES interne ou CAER de Lettres classiques et de préciser les attentes du jury. Les candidats auront donc un intérêt certain à le consulter afin de se préparer au mieux aux différentes épreuves.

À l'instar des rapports précédents, en particulier ceux de 2018 et 2019, le jury tient à rappeler qu'il est absolument nécessaire d'avoir dans son parcours fréquenté assidûment le latin et le grec. En effet, le jury attend des connaissances solides dans les langues et cultures de l'antiquité et une maîtrise de ces deux langues anciennes. Ainsi, la méconnaissance du grec ancien doit empêcher un candidat de se présenter au CAPES interne ou CAER de Lettres classiques.

Le jury engage donc les candidats à préciser, dans l'exposé de leur parcours professionnel du RAEP, leur formation en langues anciennes et leur expérience d'enseignant. S'il est bien sûr tout à fait autorisé de présenter une réalisation pédagogique en français, les candidats ne doivent pas craindre de proposer cette réalisation en LCA. Enfin, le jury rappelle que l'épreuve orale évalue le candidat dans les deux langues. Nous rappelons par ailleurs qu'il existe une certification complémentaire en latin et en grec<sup>1</sup>, c'est pourquoi il est plus judicieux pour les candidats qui n'ont pas de connaissances suffisantes en grec (ou en latin) de s'orienter vers le concours de lettres modernes puis de passer cette certification.

Vingt-deux dossiers RAEP pour le recrutement du concours de Lettres Classiques ont été présentés pour cette session. Dix candidats ont choisi de présenter une réalisation pédagogique en langues anciennes. Seul un dossier présentait une séquence pédagogique en grec en classe de 3<sup>e</sup>, les neuf autres portaient sur une séquence en latin en collège ou en lycée.

En ce qui concerne les projets en français, le jury regrette que les candidats ne se servent pas de leur formation classique pour nourrir leur travail. Ainsi, sur une séquence traitant de la figure du monstre à travers la comparaison très pertinente entre *La Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont et l'histoire *d'Amour et Psyché* d'Apulée, il est dommage que la candidate émette seulement le regret que le texte d'Apulée n'ait pas plu aux élèves au lieu de s'emparer de ce texte difficile pour le mettre vraiment en résonance avec le conte du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Sans reprendre ce qui a déjà été formulé par les rapports de jury antérieurs, il convient cependant d'insister sur les points de vigilance que les RAEP réalisés appellent cette année.

Tout d'abord, rappelons que toute réalisation pédagogique, qu'elle soit en français ou en langues anciennes, doit être problématisée. Une problématique n'est pas le choix d'un thème du programme (« La société

---

<sup>1</sup> 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 de l'enseignement public ou privé sous contrat.

romaine », « De la légende à l'Histoire », « De la République au Principat ») ni un vœu pieu (« Introduction au latin ») ni un questionnement vague (« Lorsque les crises de la République romaine conduisent à la naissance du Principat »). En effet, il s'agit à la fois d'enrôler les élèves par un questionnement stimulant et de donner une direction à son projet pour atteindre des objectifs clairement identifiés et travailler des compétences ciblées. C'est pourquoi l'empilement de séances non problématisées n'est pas satisfaisant : il empêche l'élève de donner du sens à ce qu'il fait et de se projeter dans un questionnement fécond. Rappelons aussi que, comme en français (on se reportera au rapport de l'épreuve précédemment décrite), les réalisations en langues anciennes ne doivent pas se contenter d'énumérer en les décrivant les séances mais doivent bien au contraire opérer des choix et analyser un projet. Les programmes de langues anciennes, que ce soit au collège ou au lycée, invitent à confronter les mondes antiques et modernes. La séquence pédagogique de latin ou de grec repose sur l'articulation des supports et des activités qui permettent le développement de compétences linguistiques et culturelles. Au cycle 4, les compétences particulièrement travaillées et qui doivent présider à l'élaboration des séquences sont lire/comprendre, traduire/interpréter et comprendre le fonctionnement de la langue<sup>2</sup>. Les programmes de l'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité (LCA) en seconde générale et technologique et en première et terminale générales et de spécialité littérature et LCA en première et terminale générales proposent aux élèves un questionnement qui nourrit les objets d'étude, à l'exception du dernier qui aborde, dans une perspective géographique, chronologique et culturelle le monde méditerranéen<sup>3</sup>. Enfin, le projet de programme du nouvel enseignement optionnel en sixième Français Culture Antique constitue une lecture enrichissante pour tout pédagogue du français et des langues anciennes<sup>4</sup>.

En outre, le jury attend une justification du corpus choisi (pourquoi choisir ces textes précisément ?), une réelle mise en activité des élèves au service des apprentissages (quel est le dispositif choisi et pourquoi ?) et la mobilisation des connaissances disciplinaires sur lesquelles s'appuie le candidat. En effet, le RAEP permet au candidat de manifester la solidité de ses connaissances disciplinaires et leur déclinaison didactique. Trop souvent, des candidats donnent à lire une description d'activités dont le jury a du mal à comprendre sur quels contenus scientifiques ils reposent : le jury ne s'intéresse pas aux détails organisationnels comme la taille des groupes ou la disposition de la classe en îlot ou en U ; il souhaite en revanche que le candidat prenne en compte les spécificités des textes étudiés et manifeste par leur mobilisation une assise disciplinaire et des qualités didactiques. C'est pourquoi il convient de préciser la façon dont les élèves travaillent. Ainsi, dire seulement « les élèves traduisent » ne fournit aucun indice sur le dispositif adopté. Les RAEP gagneraient à s'attacher aux difficultés rencontrées par les élèves pour la traduction par exemple et à proposer des tentatives de contournement des obstacles ainsi identifiés. Le jury a par exemple apprécié ce projet de dix séances en latin qui se donne pour objectif principal de « comprendre globalement un texte lu » et qui propose plusieurs modalités de travail progressives et explicitées. Ainsi, après une première lecture d'un texte en latin de César, les élèves doivent répondre à la question « De quoi parle ce texte ? » grâce aux indices de lecture qu'ils ont pu relever et à quelques mots donnés par le professeur. Lors de la séance suivante, une traduction de ce texte est fournie et permet aux élèves de rectifier, de compléter leurs hypothèses et de répondre à la question « Pourquoi César donne-t-il toutes ces informations ? » Les séances suivantes, qui reposent à chaque fois sur un texte latin, permettent d'entraîner les réflexes de traducteur de la classe par un va-et-vient entre le texte et la traduction et grâce à un travail par groupe de traducteurs.

Le jury invite également les candidats à se reporter à des ouvrages didactiques récents ou à des sites susceptibles de nourrir leur réflexion et de les aider à envisager des problématisations pertinentes et des dispositifs efficaces<sup>5</sup>. Ainsi, le jury a apprécié un dossier qui, pour une classe de 4<sup>e</sup>, s'appuyait sur des articles

---

<sup>2</sup> <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>

<sup>3</sup> <https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-l-antiquite-voie-gt>

<sup>4</sup> <https://www.education.gouv.fr/nouvel-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique-pour-la-classe-de-sixieme-308426>

<sup>5</sup> LCA, *refondation pédagogique* ; les ressources pour accompagner l'enseignement des LCA

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

*Fabula agit*, *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.

savants autour de la gladiature et des textes antiques pertinents (Cicéron, Suétone et Sénèque) et s'en servait pour nourrir sa réflexion sur la reconstitution du monde des gladiateurs avec les élèves, dans le but de leur faire élaborer un dépliant touristique écrit en latin.

Enfin, le jury regrette que le rôle des annexes soit dans la plupart des dossiers purement illustratif. En effet, il faut s'interroger lors de la conception du dossier sur le statut à accorder aux annexes : à quoi vont-elles servir ? que vont-elles apporter à la compréhension du projet ? Si les annexes ne permettent pas d'explicitier un dispositif, de faire comprendre un processus d'apprentissage et d'irriguer l'analyse, elles sont alors accessoires. Ainsi, une copie d'élève n'est pas en soi une information importante, mais l'explication de cette copie, le retour réflexif qu'elle permet d'opérer est gage d'un nouvel éclairage pour le lecteur. Le jury a ainsi trouvé de l'intérêt à cette annexe qui montrait un premier jet de traduction d'un élève annoté par la professeure et repris ensuite par l'élève qui fournit un deuxième jet plus réussi.

# RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSION DU CAPES ET DU CAER INTERNE DE LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Florentina Gherman, IA-IPR, & Kevin Saliou, professeur agrégé

- I. **La finalité et les modalités de l'épreuve**
- II. **Première étape : le travail en salle de préparation**
  1. **Élaborer un projet de séquence**
  2. **Problématiser la séquence en confrontant les textes**
  3. **Mobiliser sa culture littéraire**
  4. **Rendre compte de sa réflexion didactique et de sa maîtrise des programmes**
    - a. *Placer la séquence dans le cursus des élèves*
    - b. *Lier la séquence à celle qui la précède ou qui la suit et justifier ainsi la cohérence des choix opérés*
    - c. *Donner un titre à la séquence*
    - d. *Problématiser la séquence de façon compréhensible par les élèves*
    - e. *Penser l'enchaînement des séances et justifier les choix opérés*
    - f. *Connaître les nouveaux programmes de lycée*
  5. **L'invariant des dossiers : groupement de textes et œuvre intégrale**
    - a. *Dans quel ordre étudier les textes ?*
    - b. *Quel travail de préparation à donner sur les textes ?*
    - c. *Quelle évaluation du travail ?*
  6. **Étudier une œuvre intégrale : une approche spécifique**
    - a. *Comment accompagner la lecture ?*
    - b. *Comment étudier une œuvre intégrale ?*
    - c. *Quel travail d'évaluation proposer ?*
  7. **Donner une place au(x) document(s) complémentaire(s)**
  8. **Proposer des stratégies pédagogiques pertinentes : les écueils à éviter**
  9. **Construire sa séance de langue**
    - a. *Se préparer par la fréquentation de grammaires de référence*
    - b. *La séance de langue à l'intérieur de la séquence*
- III. **Deuxième étape : la prestation devant le jury**
  1. **Soigner son expression**
  2. **Maîtriser son exposé en gérant bien son temps**
    - a. *Le projet de séquence*
    - b. *L'explication de texte*
    - c. *La question de grammaire*
  3. **S'engager dans un échange authentique lors de l'entretien**
    - a. *Questions en lien avec l'histoire littéraire*
    - b. *Questions en lien avec les approches didactiques et pédagogiques*
- IV. **Propositions d'analyse de deux sujets**
  - a. *Sujet 1 – Apprivoiser la nuit : le lyrisme en classe de 3<sup>e</sup>*
  - b. *Corrigé du sujet 1*
  - c. *Exemple d'une lecture linéaire : Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... »*
  - d. *Sujet 2 – « Le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle » en classe de seconde : Bernardin de Saint-pierre, Paul et Virginie*
  - e. *Corrigé du sujet 2*

La lecture des rapports successivement rédigés depuis 2014 permet aux candidats de se faire une idée précise des exigences de ce concours interne.

## I. La finalité et les modalités de l'épreuve

L'épreuve orale vise à vérifier tout à la fois la solidité des connaissances littéraires et l'appropriation des programmes du collège et du lycée par les candidats, qui, pour la plupart, sont déjà en situation d'enseignement. Ce sont donc les compétences d'analyse littéraire et de grammaire qui sont évaluées ainsi que la capacité à conduire une réflexion didactique de qualité. L'épreuve orale, modifiée en 2014, est désormais bien connue des candidats. Elle comporte un exposé à partir de l'analyse d'une situation d'enseignement et un entretien. Le programme de l'épreuve est celui du collège et du lycée d'enseignement général et technologique.

Le dossier remis au candidat, avant qu'il n'entre en salle de préparation, comporte les documents supports d'une séquence d'enseignement à destination d'une classe de collège ou de lycée. Il est constitué d'un ou de plusieurs textes littéraires et éventuellement accompagnée d'un ou de plusieurs documents complémentaires.

Voici l'exemple d'un dossier portant sur un groupement de textes tiré d'une œuvre intégrale :

### Textes

1. Pierre CORNEILLE, *Le Cid*, Acte II, 7, v. 665-706, 1637
2. Pierre CORNEILLE, *Le Cid*, Acte III, scène 4, v. 943 à 973, 1637
3. Pierre CORNEILLE, *Le Cid*, Acte IV, scène 5, v. 1372-1415, 1637
4. Pierre CORNEILLE, *Le Cid*, Acte V, scène 6, v. 1749-1788, 1637

### Texte et document complémentaires

1. Madeleine BERTAUD, « La Formation d'un couple héroïque », in *Paper on French Seventeenth Century Literature*, 21, 1989
2. Image illustrant le DVD de la captation vidéo de la mise en scène de Thomas LE DOUAREC : *Le Cid* de CORNEILLE, 2000

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français de la classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe 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.

Et celui d'un dossier portant sur un groupement de textes tirés de différentes œuvres :

## Textes

1. Francis PONGE, *Le Savon* [1<sup>ère</sup> édition 1967], Paris, Gallimard (« L'imaginaire »), 1992
2. Henri CALLET, *De ma lucarne* [1947], Paris, Gallimard, (« l'imaginaire »), 2014
3. Jean-Michel MAULPOIX, *Une histoire de bleu*, Mercure de France, 1992
4. Philippe JACCOTTET, « Comme le martin-pêcheur prend feu », dans *Et, néanmoins*, Paris, Gallimard, 2001

## Document complémentaire

1. Julien GRACQ, *Lettrines*, Paris, José Corti, 1967

## Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 3<sup>e</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans le questionnement de culture littéraire et artistique : **« Regarder le monde, inventer des mondes : visions poétiques du monde »**.

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, de Francis Ponge, « Le Savon »**. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

Le candidat doit élaborer un projet de séquence qu'il explicite en développant notamment une séance de langue, et en proposant une explication du texte de langue française retenu par le jury.

L'entretien, outre la présentation du projet de séquence et l'explication de texte, comporte une ou plusieurs questions d'analyse grammaticale pour une durée de 10 minutes maximum. Le jury peut éventuellement revenir sur le dossier RAEP, dont il a connaissance.

Les candidats disposent de 2 heures 30 pour proposer ce projet de séquence. La durée totale de l'épreuve devant le jury est d'1 heure 20 : l'exposé du candidat a une durée maximale de 40 minutes, puis, après une courte interruption durant laquelle le jury, en l'absence du candidat, arrête une note plancher qui ne pourra pas être baissée, l'entretien avec le jury occupe une durée maximale de 40 minutes.

Le candidat doit donc trouver un équilibre entre les trois temps de son exposé (la présentation de la séquence, la séance de langue et l'explication de texte). Le travail d'analyse littéraire doit dégager les enjeux du dossier proposé et mettre au jour les compétences et le savoir littéraire acquis par la classe à l'issue de la séquence, et témoigner de stratégies didactiques réfléchies et pertinentes pour le niveau de classe qui lui est imposé par le dossier.

L'épreuve est dotée d'un coefficient 2.



## II. Première étape : le travail en salle de préparation

### 1. Élaborer un projet de séquence

Deux types de dossiers peuvent être proposés aux candidats : un dossier portant sur un groupement de textes, ou alors sur un choix de textes tirés d'une œuvre intégrale. Ces corpus s'adressent soit à une classe de collège, soit à une classe de lycée. Le candidat doit proposer une mise en œuvre didactique et pédagogique d'une séquence qui tienne compte de ces deux niveaux, et de ces deux perspectives.

La séquence peut s'organiser autour d'un **groupement de textes** ; le jury évalue la construction d'une problématique littéraire pertinente qui fédère le travail envisagé sous forme d'activités variées : explications de texte, confrontation et réflexion sur les extraits proposés, travaux d'écriture intermédiaires, argumentatifs ou d'invention, permettant d'anticiper ou de prolonger l'analyse des textes et devoir d'évaluation finale, qui permettra le réinvestissement des acquis de la séquence. L'enseignement de la langue est conduit soit de façon autonome pour la grammaire de phrase avec la mise en place d'une progression grammaticale rigoureuse et cohérente, à partir de corpus de phrases qui vont permettre aux élèves de mettre en œuvre les manipulations syntaxiques propres à caractériser le fait syntaxique étudié, soit en lien direct avec l'analyse des textes pour les notions relevant de la grammaire de texte. Dans tous les cas, des travaux d'écriture permettent le réinvestissement du savoir grammatical acquis.

La séquence peut aussi s'organiser autour d'une **œuvre intégrale**. Le jury évalue l'intérêt du projet de lecture et sa pertinence au regard des extraits proposés. Cette perspective d'étude vise à faire émerger les enjeux de l'œuvre ainsi que la spécificité de son écriture. Il est souhaitable que le candidat s'interroge également sur la manière dont il accompagnera la lecture de l'œuvre par les élèves : comment entrer dans l'œuvre ? comment soutenir l'intérêt des élèves ou les aider à surmonter les difficultés de l'œuvre ? quels travaux proposer pour en permettre une réelle appropriation ? Car l'étude de l'œuvre ne se réduit pas aux seules explications des extraits proposés : il faut envisager des études transversales, proposer éventuellement un groupement. L'étude de l'œuvre se fait à partir d'explications de texte, mais pas uniquement : il est nécessaire d'envisager des études transversales ; le professeur peut aussi proposer un groupement complémentaire de textes ou d'iconographies, destinés notamment à enrichir la lecture de l'œuvre par l'approche de l'histoire littéraire et la confrontation avec d'autres formes artistiques, et une lecture cursive qui entre en résonance avec l'œuvre étudiée. Le projet de lecture peut se concrétiser dans la formulation d'un devoir de réflexion, dès le collège, qui se construira pas à pas tout au long du cours et que les élèves rédigeront à la fin de la séquence.

Élaborer une séquence, c'est définir une orientation claire qui rende perceptible ce vers quoi on veut conduire les élèves et la façon dont on veut les y conduire. Il ne suffit donc pas de juxtaposer des activités pédagogiques – un peu de lecture, un peu d'écriture, un peu d'oral – pour satisfaire aux attendus de l'épreuve.

Le candidat, quand il prend connaissance de son dossier, doit ainsi se demander quel objectif littéraire il entend atteindre avec sa classe. Cela exige d'abord de sa part qu'il se demande pourquoi un tel dossier lui est proposé et ce qui a motivé la mise en relation des textes. C'est cet effort de problématisation littéraire qui constitue la fondation de l'exposé et qui lui donnera sa force. Se contenter de donner les références éditoriales ou de citer les objets d'étude du programme ne saurait suffire.

Le candidat doit ensuite se demander comment rendre accessibles les analyses en fonction du niveau de la classe et comment impliquer les élèves dans le travail. Cela suppose une réflexion didactique maîtrisée qui va scander les temps de travail tout au long de la séquence : c'est cela qu'évalue le jury.

## **2. Problématiser la séquence en confrontant les textes**

L'effort de problématisation littéraire constitue le premier temps du travail lors de la préparation. Pour cela, il faut tenir compte des échos mais aussi des écarts entre les divers supports du corpus proposé. Si une unité thématique ou une homogénéité générique lie entre eux les textes littéraires des corpus, il existe des points de tension favorisant, voire nécessitant l'édification d'une construction mêlant le littéraire au didactique.

Les dossiers rassemblent, en effet, des textes qu'unit souvent un lien thématique, qui peut jouer de l'unité ou de la variété générique : la ruse (épopée, fable, conte, nouvelle), le mariage des femmes (roman et essai), les scènes d'affrontement avec un monstre (roman), la nuit (poésie), les courtisans (poésie), l'esthétique scandaleuse du naturalisme (roman et essai), etc. De la même manière, pour les corpus issus d'une même œuvre, les textes peuvent s'organiser autour d'un personnage ou d'un motif, par exemple. Il s'agit d'un point de départ et non d'un point d'arrivée. Le candidat ne doit pas dès lors se contenter d'illustrer cette thématique et prendre ainsi le risque d'une paraphrase stérile, mais trouver, en faisant appel à sa culture littéraire, les enjeux forts du groupement, propres à construire chez les élèves une véritable culture littéraire. Ainsi, face à un corpus de quatre textes tirés du *Cid*, l'attention portée au personnage de Chimène doit conduire à interroger son évolution et l'héroïsme singulier qu'elle incarne. De même, pour le corpus rassemblant des textes de Ponge, de Calet, de Maulpoix et de Jaccottet, le jury attend que le candidat interroge la diversité des formes qui traduisent des approches singulières d'une réalité observée, présente et fuyante. L'approche du corpus, qui s'organisait autour du thème de la nuit, devait se dégager d'une démarche exclusivement descriptive pour se nourrir d'enjeux liés à l'histoire littéraire, du romantisme au post-romantisme, du premier surréalisme à la poésie contemporaine, de Victor Hugo à Philippe Jaccottet. Un tel parcours diachronique permettait de souligner à la fois la permanence d'un lieu commun littéraire et l'extrême variété des traitements rhétoriques, poétiques et philosophiques auxquels il donne lieu. La nuit apparaît dès lors comme un espace privilégié pour le renouvellement du lyrisme, entre subjectivité et universalité (Hugo), douleur et douceur (Baudelaire), érotisme et onirisme (Desnos), inspiration et respiration (Jaccottet).

On voit que cet effort de problématisation littéraire n'est possible qu'en mobilisant sa culture littéraire.

## **3. Mobiliser sa culture littéraire**

Comme l'ont fait en particulier les rapports des sessions 2019 et 2015, nous ne pouvons que rappeler l'exigence d'une culture littéraire structurée que certains ouvrages peuvent aider à construire. C'est en effet en s'appuyant sur ces études synthétiques qu'on s'assure une bonne maîtrise du contexte historique et culturel et qu'on évite des contresens rédhibitoires : faire entrer *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre dans la catégorie du roman libertin ne témoigne ni d'une bonne connaissance de ce courant, ni d'une approche précise de ce roman ; par ailleurs, une pièce comme *Monsieur de Pourceaugnac* de Molière gagne à être inscrite dans ce genre dramatique chorégraphique et chantant qu'est la comédie-ballet. *Le Cid* de Corneille (1637) a d'abord été sous-titré « tragi-comédie », forme théâtrale dont la définition mérite d'être questionnée. Il ne s'agit certes

pas de plaquer sous forme de développements tout faits des connaissances d'histoire littéraire, mais de confronter ces connaissances aux textes des corpus proposés à l'étude pour en penser la singularité et ainsi formuler des problématiques littéraires adaptées auxquelles répondre dans la conclusion.

Dans la même optique, le rapport de 2019 insiste sur un second point d'égale importance : « les candidats doivent *disposer d'un arsenal d'outils littéraires de qualité universitaire* [nous soulignons] et fréquenter à ce titre les ouvrages de quelques critiques littéraires majeurs — tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit moins de faire état d'un savoir érudit que d'un ensemble de concepts bien maîtrisés, aisément formulables et immédiatement opérationnels au service du sens des textes ».

La qualité du projet de séquence dépend donc de la qualité de la culture littéraire du candidat. Si le jury n'attend pas des candidats une connaissance exhaustive de la littérature française, de ses œuvres et de ses auteurs, il est en droit, en revanche, d'attendre un repérage pertinent dans un corpus des tensions qu'entretiennent les événements de l'Histoire et l'écriture. Il est ainsi difficile d'entendre quoi que ce soit aux *Châtiments* si l'on ignore tout des relations entre Victor Hugo et Napoléon III ; ces connaissances gagnent à être les plus précises et les plus rigoureuses possibles.

À partir d'un dossier qui propose une séquence, en classe de seconde, sur *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre, le professeur peut montrer qu'on est présence d'une œuvre qui interroge son siècle à partir de ses valeurs mêmes. On pourra ainsi prévoir une séance liminaire sur les Lumières à travers la question du progrès apporté par la civilisation, tel que Voltaire en fait l'éloge dans le poème « Le Mondain » ou dans l'épisode de l'Eldorado au chapitre 18 de *Candide*, textes canoniques bien connus des candidats, amenant ainsi les élèves à observer le motif de l'utopie et opposer à cette conception heureuse du sens de l'Histoire la perspective rousseauiste qui nourrit Bernardin de Saint-Pierre. On peut dès lors asseoir sur cette culture littéraire des questions propres à intéresser les élèves et que certains candidats ont su fort à propos formuler : peut-on vivre une amitié innocente sans que, en grandissant, la question du désir ne vienne la menacer ? Peut-on vivre à l'écart de la société ? Le progrès de la civilisation est-il la condition du bonheur ? Peut-on être heureux en étant inculte ? La différence de condition sociale est-elle indifférente ? Le jury a ainsi apprécié la prestation de cette candidate qui a su heureusement montrer comment le cadre diégétique de la fiction convoquait les motifs de la pastorale, tout en soulignant que la dynamique narrative rapprochait ce roman d'un apologue, et a suggéré que la lecture de cette œuvre servirait de matrice pour examiner certains aspects de la pensée des Lumières, mais aussi pour faire percevoir la complexité critique de cette pensée.

De même, c'est parce que l'on connaît la réaction des écrivains du mouvement réaliste à la représentation idéologique et esthétique du monde par le romantisme que l'on pourra apprécier la singularité du projet naturaliste de Zola et sa prétention, contre toute forme d'idéalisme, à s'appuyer sur la caution scientifique pour garantir l'objectivité de son écriture, contre ses détracteurs qui y voient un tenant de la littérature immorale et putride. Les mouvements esthétiques se comprennent également dans le contexte de l'histoire des idées : lire le dénouement de la pièce *Les Mouches* à l'aune de l'existentialisme sartrien permet d'éviter un contresens qui ferait d'Oreste une victime sacrifiée à la vindicte publique, pour bien saisir la façon dont le crime d'Égisthe est le fruit d'un choix délibéré destiné à purger la cité de la malédiction représentée par les mouches.

Cette culture littéraire qui permet d'interroger avec pertinence le texte passe également par une connaissance précise de notions sur les genres : c'est ainsi que le genre de la tragi-comédie a été très peu convoqué dans le cadre de l'analyse du *Cid*, alors qu'il permettait de rendre compte notamment des jeux de théâtralisation de la mort supposée de Rodrigue. De la même façon, avoir une bonne connaissance, par la fréquentation des œuvres littéraires, de la variété des registres permettait

de lire avec fécondité un corpus sur le combat avec le monstre marin, en montrant comment un tel épisode joue de l'épique, du merveilleux et du surnaturel, parfois du tragique, nourri en profondeur par un intertexte mythologique. Face à des textes argumentatifs, il faut être capable de distinguer les différents types d'arguments et de les nommer, d'évoquer les trois genres de la rhétorique ou encore de proposer une définition convaincante des stratégies argumentatives. Cette culture littéraire s'acquiert par la fréquentation d'ouvrages critiques et non par celle d'Internet ou des manuels scolaires. L'ironie ne saurait se réduire à l'antiphrase, pas plus que les *Fables* de La Fontaine à une stratégie d'évitement de la censure (qui saurait bien mal lire si elle se laissait abuser par le déguisement animal).

Une mise en contexte historique plus informée eût ainsi permis d'opposer avec toute l'efficacité requise la relation qu'entretenait La Fontaine avec Louis XIV à celle qui vit le poète Hugo affronter par le verbe, mais dans un tout autre registre, son adversaire de vingt ans, Napoléon III.

On le voit, nous souhaitons insister sur le travail du candidat *en amont de l'épreuve*, et l'on aura compris qu'il s'agit aussi du travail quotidien du professeur de Lettres, auquel il incombe de lire, dans une quête toujours renouvelée, les textes littéraires tout au long de sa carrière, et de fréquenter les ouvrages majeurs d'histoire et de critique littéraire, afin d'offrir aux élèves un savoir bien assimilé, personnel et vivant, qui ne soit tributaire ni de sites internet parfois douteux ni des seuls manuels scolaires.

#### **Proposition d'ouvrages portant sur l'histoire de la littérature :**

- *La Littérature française* (t.1 et 2) sous la direction de J.-Y Tadié, Folio Essais n°476, Gallimard, 2007.
- Alain Viala, *Une brève histoire de la littérature française*, PUF, 2014 – différents volumes, disponibles également en livres audio, donnent accès, dans un langage clair, aux grandes périodes de l'histoire de la littérature :
  - *Le Moyen Âge et la Renaissance*,
  - *L'Âge classique et les Lumières*,
  - *De la Révolution à la Belle Époque*
- Yves Stalloni, *Les genres littéraires*, Armand Colin, 2008
- Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique*, PUF, 2013

#### **4. Rendre compte de sa réflexion didactique et de sa maîtrise des programmes**

Le candidat doit ensuite être en mesure d'explicitier l'apprentissage effectif qu'il entend conduire pour faire accéder ses élèves à cette culture littéraire, et passer d'une lecture naïve et impressionniste à une lecture experte et informée. Il convient donc de se poser la question de l'entrée dans la séquence, de l'accompagnement à la lecture (ce qui suppose d'interroger la nature du questionnement à conduire avec la classe et non de recourir de façon systématique au questionnaire de lecture), du choix d'une éventuelle lecture cursive (et donc de savoir en quoi elle entre en résonance avec la problématique de la séquence et/ou l'œuvre étudiée), de la place et de l'ordre des explications de texte et des études transversales, des travaux d'écriture intermédiaires et de l'évaluation finale (qui doit permettre le réinvestissement des acquis de la séquence). Le jury valorisera ainsi le candidat pour qui l'évaluation permet non seulement de mesurer l'apport culturel de la séquence pour les élèves, mais encore de rendre cette culture nouvellement acquise clairement

identifiée et appropriée pour eux : l'exposé permet ainsi de mettre au jour la pertinence de la réflexion didactique du candidat.

Quelques rappels sur les attentes du jury semblent ici nécessaires à l'issue de cette nouvelle session.

### **a. Placer la séquence dans le cursus général des élèves**

La réflexion didactique gagne à considérer les programmes antérieurs qui ont nourri la culture littéraire des élèves. Les élèves savent déjà de choses, ont rencontré des œuvres mais sont en difficulté dès lors qu'il s'agit de convoquer ces connaissances. Il est intéressant qu'un candidat montre qu'il en est conscient et que, par exemple, il n'oublie pas qu'un élève de 5<sup>e</sup> a déjà rencontré le conte et le roman d'aventures en classe de 6<sup>e</sup>, ce qui n'est pas sans conséquence quant à l'orientation du cours. Étudier le combat contre un monstre en 5<sup>e</sup> dans le cadre de l'entrée littéraire et artistique "Agir sur le monde : héros / héroïnes et héroïsmes" gagne à être mis en relation avec le questionnement "le monstre à la limite de l'humain" et les récits d'aventures étudiés en 6<sup>e</sup> également, puisqu'ils apportent de précieux prérequis : le premier interroge les fonctions du merveilleux, le second fournit des outils qui permettent d'apprécier les effets permettant de tenir le lecteur en haleine. C'est aussi une façon judicieuse pour les candidats de faire la preuve d'une connaissance solide des programmes de collège et de lycée.

### **b. Lier la séquence à celle qui la précède ou qui la suit et justifier ainsi la cohérence des choix opérés**

Le jury a apprécié le propos d'un candidat suggérant que le corpus sur la critique du roman naturaliste gagnerait à venir après l'étude du roman *Thérèse Raquin* de Zola, afin que les élèves fussent en capacité d'apprécier la violence des attaques des opposants et d'en mesurer le bien fondé et la portée idéologique. On pouvait dès lors faire comprendre aux élèves, avant d'entrer dans l'étude du débat, ce que recouvrait l'accusation d'immoralité portée par Ferragus contre ce mouvement littéraire. La lecture de *Thérèse Raquin*, dont un extrait de la préface était proposé dans le corpus, offrait en effet l'opportunité de s'intéresser au dérèglement des êtres qui conduit à une descente implacable dans l'ignominie, et sélectionner un ou deux textes permettant de creuser cette perspective : la scène du meurtre de Camille ou l'*explicit* qui voit l'acceptation mutuelle de la mort par les deux amants éreintés par leur union vénéneuse, pouvaient être convoqués avec pertinence. Il ne s'agit pas là de rechercher l'originalité, mais de manifester une maîtrise satisfaisante des programmes et de la culture littéraire.

### **c. Donner un titre à la séquence**

Certains candidats ont eu à cœur de proposer un titre à la séquence présentée. Si cette démarche est tout à fait pertinente, encore faut-il s'interroger sur la façon dont ce titre sera proposé à la classe ou construit avec elle. À cette fin, on peut se servir d'une phrase ou d'un vers tirés des textes du corpus, pour y faire réfléchir les élèves et leur demander de justifier tel ou tel choix. Le jury a ainsi entendu des propositions heureuses : « Que devient la femme à contrat ? », pour illustrer le corpus portant sur la condition de la femme ; « Le naturalisme : une école monstrueuse ? » à propos du

corpus consacré à l'école naturaliste. En présence d'un corpus sur les regards poétiques portés sur le monde en classe de 3<sup>e</sup>, un candidat attire l'attention du jury en nommant sa séquence « tant de mains pour transformer le monde », attestant ainsi de sa compréhension de la présence, en document complémentaire, du texte de Gracq. Donner un titre à une séquence relève d'une vraie réflexion didactique qui vise à mettre à la portée des élèves des problématiques littéraires complexes que le professeur s'est formulées pour lui-même. Proposer ainsi un titre interrogatif comme « Du paysage à l'objet, peut-on regarder le monde en poète ? », c'est formuler en termes simples la problématique complexe du corpus sur les visions poétiques du monde et engager la lecture autour de la mise en question de la position du sujet lyrique dans ces écritures de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

#### ***d. Problématiser la séquence de façon compréhensible par les élèves***

S'il convient que le candidat, au moment où il construit la problématisation de sa séquence, le fasse de façon experte, il doit en revanche veiller à la formuler en des termes qui soient compréhensibles par les élèves. L'on rejoint là la question posée à propos du titre de la séquence. S'il est judicieux de voir dans un corpus rassemblant des poèmes tirés de l'œuvre de Jacques Roubaud, *Les Animaux de tout le monde*, une occasion de réfléchir à la puissance créatrice de la poésie et à la constitution d'un véritable art poétique, il n'est pas sûr que proposer à des élèves de 6<sup>e</sup> une problématique sur « un nouvel art poétique » soit très évocateur pour de si jeunes élèves. À tout le moins, il n'est guère heureux d'imposer d'emblée cette proposition à la classe, alors qu'on pourrait éventuellement y revenir à l'issue de la séquence. Mettre ainsi en avant, au collège en particulier, les enjeux de formation personnelle pour mieux faire accéder les élèves aux enjeux de formation littéraire s'inscrit dans l'esprit des programmes qui privilégie des entrées anthropologiques.

#### ***e. Penser l'enchaînement des séances et justifier les choix opérés***

La succession des séances ne relève pas du hasard, mais doit être soigneusement réfléchie. On doit ainsi s'interroger sur le texte d'ouverture d'un groupement en se demandant quelles fondations il pose. De même, les textes suivants doivent être lus les uns par rapport aux autres, dans une relation de proximité ou de rupture. Le jury veut savoir quelle évaluation finale prévoit le candidat et qu'on lui explique en quoi elle est nourrie par le travail qui a été conduit durant la séquence. Il convient également de ne pas se contenter de signaler une lecture cursive, mais de justifier précisément ce qu'on en attend et en quoi elle entre en résonance avec l'œuvre intégrale ou le groupement de textes.

#### ***f. Connaître les nouveaux programmes de lycée***

L'ensemble des programmes de collèges et de lycées doit être connu par les candidats. Il s'agit également de connaître les exercices recommandés pour tel ou tel objet d'étude ; l'explication de texte prend tout son sens dans l'étude de la poésie, du théâtre et du roman en classe de Seconde, quand la littérature d'idées et la presse permettent d'initier les élèves à la contraction de texte et à l'essai. En fin de séquence, la dissertation sur œuvre, l'essai et l'explication linéaire à l'oral constituent des objectifs à connaître.

**Sitographie :**

Programmes de collège et ressources d'accompagnement :

- Cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

- Cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>

Programmes de lycée et ressources d'accompagnement :

<https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>

## **5. L'invariant des dossiers : groupement de textes et œuvre intégrale**

Les dossiers proposés aux candidats sont constitués de trois à cinq textes auxquels peuvent s'ajouter éventuellement un ou deux documents complémentaires.

### ***a. Dans quel ordre étudier les textes ?***

Bien souvent, la détermination de la place des textes dans le groupement est capitale. Le premier texte fixe un certain nombre d'enjeux que les textes suivants vont confirmer, en s'inscrivant en continuité ou en rupture avec ce texte initial. Aussi, plutôt que d'égrener dans un développement paraphrastique le contenu de chacun des textes, le candidat a-t-il intérêt à identifier les enjeux à partir de l'étude du premier texte, puis réfléchir à la façon dont ce savoir acquis va être pris en compte pour la suite du travail, c'est-à-dire pour construire chez les élèves un savoir littéraire clairement identifié.

### ***b. Quel travail de préparation donner sur les textes ?***

Le jury souhaite également comprendre quel dispositif didactique est mis en place en vue de la lecture des textes. Il n'y a aucun bénéfice à attendre d'une explication de texte si les élèves ne se sont pas approprié le texte qui va être étudié, c'est-à-dire s'ils ne s'en sont pas fait une certaine représentation. Il faut donc préciser au jury si le texte va être découvert en classe et la raison de ce choix, ou si l'on souhaite que les élèves prennent le temps d'une rencontre préalable avec celui-ci. Les propositions des travaux préparatoires pouvant être donnés aux élèves sont à cet égard nombreuses (paraphraser le texte en en rédigeant un résumé, afin de s'assurer au préalable de son sens littéral ; choisir une phrase qui apparaît significative et expliquer les raisons de ce choix, ou alors trois mots qui semblent importants et les justifier ; éclairer une expression du texte ; donner un titre au texte en le justifiant...)

Un corpus poétique portant sur la satire peut ainsi inciter le candidat à proposer à la classe de réfléchir à la maison sur la posture du « maître » dans le sonnet CL de Joachim du Bellay, puis à vérifier en classe que la charge satirique n'était pas adressée exclusivement aux courtisans mais bien aussi aux puissants dont ils imitent les comportements. La fable, « Les obsèques de la Lionne », eût pu être également préparée à la maison par un travail comparatif avec l'illustration de la gravure de Gustave Doré, proposée en document complémentaire. La séance se serait alors chargée d'élucider non seulement la satire des courtisans, rendue visible sur la gravure par le cœur des animaux pleurant le deuil de la lionne, mais aussi la figure ambiguë du cerf, entre singularité et exemplarité...

Cette variété dans la phase de préparation permet d'impliquer l'élève dans le travail d'interprétation à l'œuvre lors de l'analyse du texte en classe, de susciter sa curiosité et de stimuler son désir de réfléchir seul aux textes que le professeur propose : le jury attend du candidat qu'il explicite les raisons de la proposition qu'il retient et qui doit évidemment être en lien avec l'orientation de la lecture qu'il entend mettre en œuvre avec la classe.

### ***c. Quelle évaluation du travail ?***

Les évaluations doivent pouvoir vérifier, dans le cadre des programmes, les acquis littéraires de la séquence présentée et ne pas réduire la portée du travail à des objectifs périphériques qui instrumentalisaient les extraits, en se concentrant sur des relevés de procédés ou d'outils, au détriment du sens des textes. Il faut toujours justifier les choix faits, et montrer en quoi tel type d'évaluation permet de vérifier l'appropriation des textes littéraires par les élèves. La séquence n'a pas pour objectif de faire acquérir aux élèves des outils de prosodie ou de narratologie, ou des notions liées aux genres ou aux mouvements littéraires, mais bien d'abord d'offrir aux élèves la chair même des textes. Le jury invite donc les candidats à se demander si leurs propositions de travaux d'écriture engagent véritablement les élèves à mobiliser le sens des textes étudiés et la singularité de leur écriture.

Le jury veut également comprendre en quoi le devoir d'évaluation finale résulte d'un véritable apprentissage conduit tout au long de la séquence et permettant le réinvestissement des acquis. Il peut être ainsi pertinent de commencer la présentation de la séquence en donnant très tôt ce sujet d'évaluation finale, afin de montrer comment toutes les séances se proposent d'amener la classe à être en mesure d'y répondre. Ainsi, dans le cadre d'un groupement de textes sur le mariage des femmes à destination d'une classe de Seconde, le jury a apprécié qu'une candidate pense sa séquence à l'aune d'une initiation à l'exercice de l'essai et lui propose ce sujet : « Pensez-vous que les textes littéraires de ce corpus permettent de penser la lutte pour l'égalité homme / femme encore aujourd'hui ? » Un tel sujet permet de réactiver les notions que le corpus aura mis au jour autour des stratégies argumentatives, ressortissant tout à la fois de l'art de convaincre et de celui de persuader, et offrant en même temps une ouverture de la réflexion sur le monde contemporain. L'évaluation finale révèle alors le souci de mobiliser les textes lus et leurs analyses et visent à vérifier la capacité des élèves à les exploiter en vue de traiter le sujet donné.

## **6. Étudier une œuvre intégrale : une approche spécifique**

La moitié des corpus proposés à cette session ont porté sur des œuvres intégrales. Ces sujets peuvent se composer d'un choix d'extraits ou alors d'un extrait long. C'est le cas notamment pour la classe de Seconde, lorsque les sujets portent sur le roman ou le théâtre. De même, l'étude d'une œuvre intégrale peut concerner tous les niveaux du collège.

Les candidats doivent avoir en tête trois questionnements essentiels :



### **a. Comment accompagner la lecture ?**

La première mission du professeur de Lettres, et sans doute la plus belle, est de faire découvrir aux élèves les titres de la littérature patrimoniale, française mais aussi étrangère, ou encore antique, autrement dit de les accompagner dans leur lecture.

Le jury attend donc que le candidat soit en mesure d'expliquer en quoi réside l'accompagnement de la lecture d'un livre. Les élèves en général ne refusent pas de lire ; ils sont, en revanche, parfois démunis face à la lecture de certains ouvrages, car éloignés culturellement de l'univers de la littérature ou en difficulté, dès qu'il s'agit de fixer leur attention et de consacrer du temps à un texte long et/ou exigeant. Il est donc de la responsabilité du professeur de leur tracer une voie suffisamment sûre et stimulante pour les y initier. Une solution est ainsi de baliser pour les élèves des parcours de lecture, ce qui permet de les accompagner efficacement lorsqu'ils sont en difficulté dans la lecture des œuvres. Une autre solution est de recourir au carnet de lecture, au rendez-vous de lecture, aux débats interprétatifs et aux cercles de lecture, autant de moyens de construire la motivation des élèves. Se résoudre à proclamer l'impossibilité de faire lire aujourd'hui des œuvres littéraires à leurs élèves, ou limiter leur ambition à la lecture d'œuvres actuelles tirées de la littérature de jeunesse, constitue ainsi un véritable renoncement à la mission fondamentale du professeur de Lettres.

#### **Ressources didactiques :**

[https://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/84/1/RA19\\_Lycees\\_GT\\_2-1\\_FRA\\_exemple-outil-appropriation\\_carnet-lecture-exploitation-cercles-lecture\\_presentation\\_1160841.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/84/1/RA19_Lycees_GT_2-1_FRA_exemple-outil-appropriation_carnet-lecture-exploitation-cercles-lecture_presentation_1160841.pdf)

[http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c\\_10825160/fr/le-carnet-de-lecture-au-lycee-outil-privilegie-pour-que-les-eleves-s-approprient-les-oeuvres-litteraires-etudiees](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10825160/fr/le-carnet-de-lecture-au-lycee-outil-privilegie-pour-que-les-eleves-s-approprient-les-oeuvres-litteraires-etudiees)

### **b. Comment étudier une œuvre intégrale ?**

La première question que doit se poser un candidat est de savoir pourquoi il veut étudier telle œuvre, sans se contenter de répondre que cela est demandé par les programmes (ou par l'épreuve). Si ces derniers fixent un cadre national, afin de garantir une culture commune sur l'ensemble du territoire, ils ne se substituent pas en revanche au professeur pour le choix de l'œuvre. Il convient donc de problématiser la lecture, afin de donner une véritable orientation au travail de la séquence et de concevoir les études transversales en complémentarité avec les explications de texte. Le dossier proposé au candidat, en retenant certains extraits, a déjà fait un choix d'orientation ou de parcours de lecture que le candidat doit s'efforcer de mettre en lumière et qui peut être complété par d'autres propositions d'études d'ensemble qui entrent en résonance avec l'approche plus précise que constitue l'explication de texte.

### **c. Quels travaux d'évaluation proposer sur une œuvre intégrale ?**

#### **L'évaluation de la lecture effective de l'œuvre**

Il est légitime de vouloir s'assurer de la qualité de cette lecture : pour autant, le contrôle de lecture, sous forme d'un questionnaire qui égrène de multiples questions, ne constitue nullement un apprentissage et ne développe guère de compétences de lecture ni d'écriture.

Le jury a au contraire valorisé les candidats qui ont su élargir leurs propositions didactiques :

- proposer aux élèves un ensemble de citations tirées de l'œuvre ou les inviter à en choisir une ou plusieurs qui leur semblent représentatives du parcours de lecture proposé à la classe et leur demander d'en développer les raisons. ;
- demander de justifier le titre en leur imposant la référence à un certain nombre de passages qu'on peut leur rappeler ;
- demander si la fin correspond à leurs attentes et justifier la réponse ;
- proposer quelques citations significatives et leur demander de les éclairer.

### **L'évaluation de fin de séquence**

De la même façon que pour le groupement de textes, le jury souhaite voir présenter et justifier le devoir d'évaluation finale. L'enjeu est de permettre le réinvestissement des acquis de la séquence et la prise de conscience par les élèves qu'ils sont plus cultivés, ainsi que l'appropriation vive de l'œuvre par les élèves. Dès le collègue, une question de réflexion peut être proposée, afin de réinvestir le travail de lecture et d'analyse au long cours, l'élève pouvant disposer de son carnet de lecture, de son livre annoté et de son classeur de cours pour la traiter. Ainsi proposer à une classe de 6<sup>e</sup> de réfléchir, tout au long de l'étude de *Monsieur de Pourceaugnac*, à cette question : « Qui sont les méchants dans *Monsieur de Pourceaugnac* ? », en orientant dans cette direction la lecture de la pièce, permet de mettre en synergie les textes du dossier, de donner de la cohérence à l'exposé, en montrant en quoi le devoir d'évaluation finale prend du sens et permet d'exhiber la cohérence de la réflexion littéraire et didactique du candidat.

Au lycée, cet apprentissage se prolongera dans le cadre de la préparation à la dissertation sur œuvre dont le sujet orientera le travail du professeur dans le traitement de l'œuvre retenue. On pouvait ainsi, à propos du corpus relatif au *Cid* à destination d'une classe de seconde, demander aux élèves de réfléchir à la question suivante : « Chimène vous semble-t-elle être un personnage héroïque ? » et construire le projet de lecture et les activités de la séquence autour de cette interrogation.

### **7. Donner une place au(x) document(s) complémentaire(s)**

Les corpus proposés peuvent être enrichis d'un ou de plusieurs documents complémentaires, qu'ils s'agissent d'autres textes littéraires ou critiques ou encore de documents iconographiques. Ils ne font pas tous nécessairement l'objet d'une exploitation en classe, mais ils ne doivent pas pour autant être passés sous silence. On attend que les candidats s'interrogent sur la raison de leur présence et ils peuvent alors aider à formuler une problématique pertinente. Certains documents peuvent toutefois faire l'objet d'une exploitation en classe, dès lors qu'elle vise **l'appropriation des textes littéraires**. Il s'agit alors d'expliquer ce choix au jury et la modalité de cette exploitation. C'est très souvent le cas quand il s'agit d'un document iconographique qui peut, par exemple, ouvrir la séquence ou la clore.

## 8. Proposer des stratégies pédagogiques pertinentes : les écueils à éviter

Le jury tient à alerter fortement les candidats sur une dérive inquiétante concernant la représentation que certains semblent avoir parfois d'un cours de français et sur l'emploi d'expression devenues figées qui semblent se suffire à elles-mêmes :

« *mettre les élèves en activité* » : c'est sûrement l'expression que le jury a le plus entendue. Elle demanderait pourtant à être interrogée dans la mesure où elle suppose que l'action permet la réflexion et une acquisition sûre de compétences et de connaissances. S'il s'agit de faire en sorte que les élèves acquièrent des notions grammaticales en mettant en place, par exemple, un chantier grammatical, ou s'approprient une œuvre littéraire en installant dans les pratiques de classe les cercles de lecture et le carnet de lecture, le jury ne peut que se réjouir de ces propositions dont il convient, cependant, de montrer en quoi elles constituent un apprentissage efficace pour les élèves dans le cadre de la séquence à traiter. En revanche, le jury est plus dubitatif quand il constate que l'expression semble liée, telles deux sœurs siamoises, à la mise en îlot systématique des élèves. Trop souvent, il a eu l'impression que le professeur disparaissait ou déléguait la conduite du cours aux élèves qui, par le seul miracle du regroupement, tirent profit de l'activité proposée : l'effet d'un cours ne s'accomplit pas de lui-même par le seul biais d'un dispositif.

« *faire faire des recherches* » : le jury veut alors savoir quelles indications le professeur donne aux élèves, comment il a encadré l'activité, quels supports et quels sites internet par exemple il a conseillés. Il s'agit pour le professeur de faire savoir quel travail préparatoire il a lui-même effectué, afin de pouvoir véritablement accompagner ses élèves. Demander aux élèves de chercher sur internet la signification de tel ou tel mot, sans être en mesure d'indiquer le site fréquenté, ni même l'effet escompté si ce n'est « expliquer le mot » ne correspond pas aux attendus de l'épreuve. De même, « faire des recherches sur la biographie de l'auteur », alors que le candidat lui-même ne parvient pas à citer une ou deux références critiques ou à convoquer des aspects pertinents de la vie de l'écrivain pour les mettre en perspective avec les textes du corpus, laisse une impression défavorable au jury.

« *faire un débat* » : la pratique de l'oral est un point fort des programmes. Pour autant, débattre s'apprend et se prépare. Il s'agit donc d'expliquer quels apprentissages précis le professeur a prévu de mettre en œuvre et quel sujet permettra de réinvestir les textes abordés dans la séquence. On comprend mal ainsi qu'un candidat propose d'organiser un débat portant sur « l'attitude de l'homme, sa réaction et son point de vue à propos du mariage » en lien avec le corpus portant sur la condition de la femme, sans envisager la manière dont les relations filles/garçons peuvent se trouver interrogées, ni s'intéresser à la possibilité pour les élèves de recourir aux textes de la séquence. Le jury ne saurait se satisfaire de débats conçus comme moments de libre expression et non comme des séances qui demandent à être préparées et réfléchies : ils doivent être pensés comme des moments d'appropriation des textes littéraires et liés à un travail sur la prise de parole argumentative.

« *rédiger des fiches* » : Il apparaît parfois que c'est là, pour certains candidats, la seule façon d'acquérir des connaissances. Les projets de séquence présentés évoquent très souvent cette activité qui semble rassurante, car elle donne le sentiment d'avoir fixé enfin quelque chose de solide. Le jury ne peut valoriser la construction de connaissances artificielles et inopérantes pour les élèves ; il s'agit donc d'expliquer ce qui, dans les textes du corpus, les justifient et en quoi elles aident à mieux lire les textes et à mieux écrire.

« *relever un champ lexical* » : De nombreux candidats proposent encore de faire relever un champ lexical en considérant à tort qu'un tel relevé suffit à lui seul à analyser un texte littéraire, relevé qui va parfois même jusqu'à occuper une séance entière. Ce relevé se réduit, par ailleurs, trop souvent à quelques termes, sans qu'aucune analyse ne soit proposée, les travaux de groupe

semblant suffire à justifier la pertinence de cette activité. Il est utile dès lors de souligner qu'un champ lexical n'intervient que dans une analyse plus vaste d'un texte littéraire et à la condition qu'il serve la démonstration ou qu'il l'organise. Encore convient-il qu'il se compose d'un nombre suffisant de termes – deux ou trois éléments ne sauraient ainsi suffire –, qu'on relève non seulement le mot mais également son contexte proche, groupe nominal ou verbal par exemple, et qu'on en propose une analyse propre à éclairer le sens du texte. Pour cela, le candidat doit interroger sa propre pratique et être en mesure de justifier la pertinence de cette activité, de la même façon qu'il doit être capable d'expliquer les démarches qu'il enseigne aux élèves, afin de les faire parvenir à l'analyse d'un champ lexical en autonomie.

« rédiger une petite synthèse » : tout se passe comme si un cours devait nécessairement passer par cette rédaction. Le jury ne peut valoriser cette proposition que si le contenu de cette synthèse et ses modalités sont réfléchis par le candidat. Faire de cette synthèse la seule trace écrite du cours pose en outre la question de l'apprentissage de la prise de notes par les élèves tout au long de la séance.

## **9. Construire sa séance de langue**

### **a. Se préparer par la fréquentation de grammaires de référence**

Au cours de l'épreuve orale, deux temps sont consacrés à l'étude de la langue : une séance laissée au choix du candidat lors du déroulé de la séquence, puis une question de grammaire, cette fois imposée par le jury, au début de l'entretien. Si la première permet généralement aux candidats de traiter des points qu'ils maîtrisent, la deuxième est trop souvent, pour le jury, l'occasion de constater un niveau de connaissances linguistiques très fragile ; aussi cette dimension de l'épreuve ne doit-elle pas être négligée. Les conseils qui vont suivre ont donc pour but d'aider au mieux les candidats à parfaire leur maîtrise de la grammaire française. Les candidats doivent fréquenter la *Grammaire du français - Terminologie grammaticale* qui fixe une terminologie commune pour l'école primaire, le collège et le lycée<sup>6</sup>.

Pour préparer l'épreuve, il est nécessaire de s'appuyer sur un ouvrage de référence. En voici quelques-uns :

- *Bescherelle. La Grammaire pour tous*, de Laurent et Delignon-Delaunay (2019)
- *Grevisse de l'enseignant* de Pellat et Fontvieille (2016)
- *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Rioul et Pellat (2014)
- *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999)
- *Grammaire du français* de Denis et Sancier-Château (1997)
- *Précis de grammaire pour les concours* de Maingueneau (2010)

Les manuels scolaires, s'ils donnent une idée des programmes de grammaire, sont conçus pour les élèves, avec un souci de simplification et des choix parfois discutables. Ils ne sauraient suffire pour la formation du professeur, qui a besoin d'une vision plus large et plus complète de la grammaire française.

Les candidats doivent avoir à l'esprit qu'ils sont susceptibles d'être interrogés sur n'importe quel point de langue au programme des classes de collège et de lycée. Le jury attend en effet des assises grammaticales solides.

---

<sup>6</sup> <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>

### **b. La séance de langue à l'intérieur de la séquence**

Nous rappelons que les programmes insistent sur la nécessité de mettre en œuvre un enseignement réflexif et explicite de la langue d'une part et de mettre cet enseignement au service de l'écriture et de la lecture d'autre part. Il convient que le candidat différencie le type de notion qu'il entend aborder. Il peut, s'il choisit de traiter un point relevant de la grammaire de la phrase, considérer, comme l'y invitent les programmes de collège, que les séances de grammaire ont une certaine autonomie à l'intérieur de la séquence. Il doit alors préciser au jury les prérequis nécessaires pour aborder telle ou telle notion : il est ainsi vain de présenter une séance sur la subordonnée complétive ou la subordonnée circonstancielle si préalablement les élèves ne savent pas identifier les verbes conjugués et délimiter les grands constituants syntaxiques de la phrase. De la même manière, mettre sur le même plan, dans une leçon sur les subordonnées, celles qui sont liées au verbe et la subordonnée relative ne peut qu'engendrer de la confusion chez les élèves. Faire entendre au jury dans quel type de progression s'inscrit la présentation de la notion relevant de la grammaire de la phrase est donc important, comme l'est le choix de la démarche proposée aux élèves pour les amener à percevoir les propriétés syntaxiques de cette notion, démarche qui ne saurait se réduire à une classification selon les natures de mots. Le candidat doit, par exemple, expliquer quel type de corpus il entend construire pour mettre au jour ces propriétés et quel type de manipulations il va faire mettre en œuvre pour les caractériser. Le jury valorise fortement, lors d'exposés sur les constituants syntaxiques de la phrase, l'usage de telles manipulations : délimitation avec « c'est...qui... / c'est...que... », déplacement, suppression ou pronominalisation, par exemple. Ces manipulations, que chaque professeur fait pour soi, doivent être enseignées aux élèves afin de leur faire acquérir une conscience grammaticale par la répétition et la systématisation d'opérations.

Le candidat doit aussi penser à indiquer au jury quel travail d'écriture il entend demander aux élèves pour leur permettre de mettre en œuvre ce nouveau savoir grammatical. Si la notion étudiée relève de la grammaire de texte – comme, par exemple, la valeur de tel ou tel temps ou mode –, il convient absolument alors de montrer en quoi cette notion aide à mieux analyser les textes. La séance permet ainsi d'éclairer un texte du corpus en vue d'approfondir l'interprétation. Il est tout à fait pertinent de revoir les temps du récit et leurs valeurs lorsque les formes narratives sont abordées, de même que la modalisation ou l'énonciation se justifient au regard de séquences consacrées à l'argumentation.

Avant de choisir le sujet de la séance de langue, le candidat doit s'assurer que les textes à disposition présentent suffisamment d'éléments variés pour que le traitement en soit intéressant. Dans cette partie de l'épreuve, il faut garder à l'esprit les deux attentes du jury : d'une part, la séance doit être réellement menée, et le jury attend qu'un relevé soit fait et que les occurrences soient analysées avec précision ; d'autre part, des indications doivent être apportées sur la manière dont la séance de langue sera menée en classe. Le candidat n'ayant pas toujours le temps de l'exhaustivité dans la limite des quarante minutes qui lui sont imparties, le jury pourra se satisfaire d'un relevé qui met l'accent sur les occurrences les plus significatives et s'attarde sur elles pour en souligner la diversité et l'intérêt. Le jury attend enfin, pour clore cet examen grammatical, que le candidat revienne, dans le cadre d'une notion relevant de la grammaire de texte notamment, sur le passage qui lui a servi de support et qu'il explique rapidement ce que cette analyse révèle pour l'interprétation du texte ou la compréhension des stratégies d'écriture de l'auteur.

Les candidats doivent garder à l'esprit, lorsqu'ils choisissent la séance de langue qu'ils vont élaborer, que la grammaire est elle aussi soumise à une délimitation figurant explicitement dans les programmes de français en collège ou en lycée. Une séance sur la formation des adverbes en « -

ment » n'a ainsi pas sa place en seconde ou en première. Les candidats doivent connaître les programmes du collège et du lycée et proposer des séances en lien avec le niveau sur lequel porte le corpus.

Enfin, les candidats ne doivent pas oublier que la séance de langue peut porter sur une question de lexique. Ils ont alors à dire quelle réflexion didactique fonde la séance présentée au jury. De même que l'enseignement de la grammaire doit trouver place dans une progression, de même l'enseignement du lexique ne peut se faire au gré des rencontres aléatoires des mots. Il ne peut pas plus se réduire à une série d'opérations automatiques, comme le proposent la plupart des manuels, délaissant la question du sens. Il est au contraire fécond de travailler sur des mots concepts forts et de montrer comment le travail lexical nourrit en profondeur la lecture du texte. Des outils numériques simples et accessibles sont aujourd'hui à la portée des élèves, pour peu qu'on prenne le temps de leur montrer comment on en tire profit par un usage systématique, comme le site du Littré<sup>7</sup> en ligne, du CNRTL<sup>8</sup>, de Wiktionnaire<sup>9</sup> ou du Gaffiot<sup>10</sup> en ligne. Les candidats qui sentent le besoin de combler des lacunes quant à l'enseignement du lexique peuvent se référer aux travaux suivants :

- Anne Vibert, L'enseignement du lexique dans les programmes : enjeux et orientations didactiques, janvier 2020 : [http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c\\_10753167/fr/l-enseignement-du-lexique-dans-les-programmes-enjeux-et-orientations-didactiques](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10753167/fr/l-enseignement-du-lexique-dans-les-programmes-enjeux-et-orientations-didactiques)
- Lexique et culture : <https://eduscol.education.fr/255/lexique-et-culture>

### III. La prestation devant le jury

#### 1. Soigner son expression

Cette année encore, le jury a jugé nécessaire de faire un rappel particulier sur l'importance de la langue dans une épreuve destinée au recrutement de professeurs de français. Devant les classes d'élèves dont ils auront la charge, ceux-ci sont en effet les garants d'une expression précise et correcte, voire élégante et belle, et doivent donner l'exemple. Ces quelques remarques, trop souvent prises à la légère par les candidats du concours, sont d'autant plus importantes qu'elles s'appliquent ici à la situation particulière d'épreuves orales. Au cours des quarante minutes de l'exposé du candidat, puis de l'entretien qui suit, le jury a l'occasion de vérifier la bonne maîtrise de la langue et certaines incorrections ou approximations, un niveau de langue relâché (cette session fut par exemple marquée par l'abus de la préposition « sur » : « on est sur un corpus argumentatif »), ne manquent pas de produire une impression défavorable.

À l'inverse, le jury valorise les candidats qui font montre, lors de leur exposé, de leur plaisir à parler des textes, et qui s'expriment avec aisance et naturel, sans jamais abdiquer une exigence réelle dans leur expression.

#### 2. Maîtriser son exposé en organisant bien son temps

---

<sup>7</sup> <https://www.littre.org/>

<sup>8</sup> <https://www.cnrtl.fr/>

<sup>9</sup> [https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page\\_d%E2%80%99accueil](https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil)

<sup>10</sup> <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>

Rappelons en préambule qu'il s'agit d'une épreuve en deux temps et qu'il est déraisonnable d'en sacrifier un. Le jury ne peut que lourdement pénaliser un candidat qui ne garde que quelques minutes pour l'explication linéaire, comme à l'inverse celui qui présente de façon abusivement brève sa séquence didactique.

### **a. Le projet de séquence**

Sachant que l'explication de texte prendra raisonnablement une vingtaine de minutes, le candidat dispose également d'une vingtaine de minutes pour présenter son projet de séquence. Il est donc important d'aller à l'essentiel et de ne pas ménager des temps inutiles, comme c'est le cas lorsque le jury se voit égrener les titres des extraits ou les séances les unes après les autres dans une perspective purement descriptive. C'est là du temps perdu. De même, il n'y a pas de place pour la pédagogie en chambre. Perdre son temps à expliquer au jury les dispositifs pédagogiques envisagés – « je mettrai les élèves en groupes », ou dans une version plus modernes « en îlots », « je leur ferai faire des exposés » ou « un débat », « je les emmènerai au CDI » ne sont pas de nature à produire une impression favorable. La question n'est pas de savoir si ces dispositifs sont pertinents ou non, dans la mesure où ils n'ont aucune valeur en eux-mêmes. Si le candidat choisit de mettre en avant un dispositif, cela doit être précisément justifié au regard du travail effectué dans le cadre de la séquence. Il est plus fécond, en revanche, d'expliquer au jury comment tel ou tel texte sera travaillé avec la classe, s'il donnera lieu à une préparation préalable et laquelle, comment l'évaluation s'inscrira naturellement dans l'apprentissage qui a été conduit et en quoi elle permettra le réinvestissement d'un savoir littéraire et des compétences analytiques et linguistiques nouvelles. Le candidat doit donc tout à la fois s'attacher à montrer la cohérence d'ensemble de la séquence et la pertinence de chacune des séances. À cet égard, les candidats devraient avoir à cœur d'explicitier non seulement la raison d'être de chacune des séances mais aussi leurs liens. Il ne s'agit pas d'expliquer au jury que l'on va maintenant passer au deuxième texte, mais en quoi la lecture du premier a préparé celle du deuxième ou en quoi ce troisième texte va s'inscrire en contrepoint et ouvrir ainsi de nouvelles perspectives au cœur de la problématique qui unifie le travail sur le corpus. Le candidat dispose d'un temps limité, une vingtaine de minutes, pour tout à la fois montrer qu'il a saisi l'enjeu des textes proposés et orienter son projet de façon riche et pertinente en développant une séance de langue dont on doit aussi justifier la place dans le projet. Le temps est trop précieux pour ne pas le concentrer sur une réflexion propre à montrer comment le travail va nourrir les élèves et les doter d'une véritable culture littéraire et linguistique.

### **b. L'explication de texte**

C'est un temps spécifique et important de la première partie de l'épreuve. Il intervient habituellement soit au cours du développement de la séquence, pour mettre en lumière le texte retenu, soit à la fin de la séquence, comme un aboutissement du travail présenté, mais rien n'interdit de s'en servir pour ouvrir l'exposé à la condition de savoir relier les analyses littéraires développées à la problématisation qui sera faite de la séquence. Il est en effet souhaitable, quelle que soit la place de l'exercice dans l'exposé, de ménager une transition avec ce qui suit ou ce qui précède. Il est raisonnable de consacrer une vingtaine de minutes à cette partie de l'épreuve, car la brièveté excessive de l'explication – d'une durée de moins de dix minutes – est très pénalisante, en ce qu'elle traduit l'incapacité à appréhender l'intérêt littéraire du texte et à en parler, alors que c'est là l'une des compétences premières d'un professeur de Lettres.

Le candidat doit bien percevoir qu'on attend de lui une explication de niveau universitaire et qu'en ce sens l'exercice est décroché de la séquence dans laquelle il se trouve, puisqu'il n'y a plus

alors à considérer le niveau de la classe. Il faut donc bien faire la différence entre le temps de la didactique qui conduit le candidat à exposer son projet de séquence et les activités qui vont scander le travail de la classe, y compris l'accompagnement qui entoure l'étude des textes du groupement, et le temps de l'exercice universitaire que constitue l'explication d'un texte littéraire qui vise à évaluer le niveau d'expertise du candidat. On attend d'un professeur de Lettres qu'il incite ses élèves à s'engager dans ce corps à corps ou cette rencontre que constitue l'expérience de la lecture et non qu'il utilise le texte littéraire comme un prétexte à gloser. C'est ainsi que, par exemple, le sonnet CL « Seigneur, je ne saurais regarder d'un bon œil » de J. Du Bellay pouvait difficilement être considéré comme l'expression d'une parole uniquement élégiaque à l'image d'autres sonnets issus des *Regrets*. Le jury attendait que le candidat identifiait la visée satirique du propos présente dans ce portrait à charge de l'hypocrisie des monarchies européennes. Sur ce même texte, une explication a pris comme « fil d'Ariane » la capacité du langage poétique à fustiger ceux n'existant que par et pour les puissants, ce qui lui a valu une note tout à fait correcte malgré certaines insuffisances dans la mesure où l'implicite du texte avait été mobilisé. Faire un contresens sur le sens littéral est à l'inverse ce qu'il y a de plus pénalisant. On ne peut ainsi qualifier de « ridicule » la scène du combat entre Giliatt et le poulpe dans *Les Travailleurs de la mer*, en centrant l'explication sur la vision satirique de Victor Hugo, ni commettre un contre-sens sur l'identité du personnage de M. de Pourceaugnac dont on s'attache précisément à faire le portrait, ni évoquer, dans un extrait tiré du *Deuxième sexe*, le naturalisme chez Simone de Beauvoir parce qu'elle utilise le terme de « parasite ».

Par ailleurs, rappelons encore une fois l'importance d'une lecture juste et expressive qui, d'emblée, inspire confiance au jury pour la suite, puisqu'elle est déjà un temps d'interprétation, sans pour autant tomber dans l'histrionisme. Le jury est, à cet égard, particulièrement attentif au respect des liaisons et de la versification.

Le jury n'a nulle préférence quant à la démarche adoptée, synthétique ou linéaire. La démarche synthétique vise à regrouper les analyses pour faire émerger les étapes du projet de lecture. Elle rend visible les aspects essentiels d'un texte. Cette lecture concentrée autour d'un enjeu fort du texte que la lecture s'attache à décliner ne doit pas pour autant conduire à négliger de s'intéresser à la singularité de l'écriture. La lecture linéaire, quant à elle, prend le parti de découvrir progressivement le texte à partir de sa construction pour en dévoiler les enjeux. L'explication linéaire suit donc le mouvement naturel de la lecture qui avance en même temps que l'on réfléchit et que l'on avance dans le texte, à partir de ses articulations et en s'attachant à une observation précise de celui-ci. Cette lecture ne doit pas pour autant se réduire à une juxtaposition de remarques, phrase après phrase, et perdre de vue le projet de lecture initial. Afin de ne pas tomber dans cet écueil, il est important de problématiser l'explication. Il faut éviter de tomber dans la surenchère d'un vocabulaire technique, dès lors qu'il n'est pas mis au service de l'interprétation du texte. La mobilisation, tout à fait légitime, du vocabulaire technique vise à étayer des effets de sens et non des effets de catalogue. Se donner ainsi comme objectif de lecture pour le premier texte du corpus portant sur *Le Cid* de relever « les figures de style propres à la tragédie ainsi que le champ lexical de la violence » ne peut conduire qu'à une impasse. Les élèves sont dans ce cas sollicités pour faire des relevés, jamais pour interroger le sens et les enjeux des textes.

Le choix de la démarche est donc lié à la spécificité du texte. La lecture, si elle peut être sensible, ne saurait être naïve et ignorante de la contextualisation de l'œuvre dans laquelle elle prend place. Toute explication a besoin d'être informée par un minimum de connaissances littéraires et historiques qui ne sauraient pour autant se substituer à la lecture précise du passage. Il n'est ainsi pas possible de lire le poème d'Hugo « Fable ou Histoire » en ignorant tout des relations du poète avec Napoléon III et en méconnaissant les raisons de l'exil auquel doit faire penser l'indication de lieu et de temps, « 1852, Jersey » qui figurent à la suite du poème.



Parfois, c'est en se fondant sur le fonctionnement interne du texte que se construira le projet de lecture, comme avec le poème intitulé "Le lombric", de Jacques Roubaud, tiré du recueil *Les Animaux de tout le monde*. Le titre du poème, programmatique, fait allusion au ver de terre, tout en laissant apparaître en filigrane la figure du faiseur de vers, le poète. Ce qui ne pourrait être que calembour nourrit toute la structure du sonnet, les deux quatrains étant consacrés au comparant, le ver de terre, les deux tercets au comparé, le poète. "Le lombric" devient ainsi un art poétique original qui fait de l'animal minuscule la figure matricielle de l'activité poétique, expliquant et légitimant le rôle du poète dans la vivification et la revitalisation du langage.

### **c. La question de grammaire**

Elle a pour objectif de vérifier les savoirs linguistiques du candidat. C'est une partie de l'épreuve très exigeante qui demande au candidat de mobiliser en temps limité des connaissances sûres et de les mettre au service de l'analyse grammaticale. Cette étape exige d'être soigneusement préparée. Elle n'excède pas dix minutes.

Dans un premier temps, le jury pose au candidat la question sur laquelle il souhaite l'interroger. Il s'agit, le plus souvent, d'étudier un phénomène sur une portion délimitée de l'un des textes du corpus. Quelques minutes sont laissées au candidat pour qu'il examine le texte et procède à un premier relevé, puis on lui donne la parole afin qu'il poursuive sa réflexion à voix haute, quitte à se corriger au besoin. Il est attendu que le candidat commence par définir la notion qu'il lui a été demandé de traiter avant de se lancer dans l'analyse des occurrences. Il peut terminer en mettant le phénomène grammatical observé au service d'une interprétation du texte. Le jury est sensible au cheminement que le candidat expose, et les hésitations formulées ne sont pas pénalisées tant qu'elles témoignent d'un raisonnement cohérent. Le candidat est également invité à opérer des manipulations (permutations, suppressions, substitutions...) pour mettre ses hypothèses à l'épreuve. Il n'est pas rare que l'extrait proposé à l'examen pose quelques problèmes sur des occurrences particulières, plus difficiles à identifier : le jury en est conscient et appréciera que soient formulées, avec prudence, des hypothèses que le candidat éprouvera. Dans cette partie de l'épreuve, le jury peut être amené à intervenir pour aiguiller le candidat. Ces remarques ne doivent pas être interprétées comme une désapprobation et ne doivent pas faire perdre au candidat ses moyens : elles sont, au contraire, des suggestions, afin de le guider avec bienveillance vers la réponse. Dans cette partie de l'examen, la dimension pédagogique n'est plus envisagée et l'on attend en revanche la démonstration de qualités linguistiques d'un niveau universitaire. Les candidats sont invités, dans leur préparation à l'épreuve, à mettre de leur côté toutes leurs chances pour surmonter les lacunes qu'ils pourraient avoir dans le domaine grammatical, et à ne surtout pas sous-estimer le poids de cette étape dans la note finale : une prestation moyenne dans la première partie de l'épreuve peut parfois être rattrapée par la démonstration de savoirs solides dans l'analyse grammaticale. Signalons enfin, comme cela avait déjà été fait les années précédentes, que beaucoup de candidats tentent en vain de compenser leur méconnaissance d'une terminologie grammaticale précise par des considérations sémantiques et interprétatives : ce n'est pas ce qui est attendu en premier lieu dans ce moment de l'épreuve et ces diversions ne font pas illusion.

Le jury attend une analyse précise, un relevé complet, une interrogation pertinente des occurrences. Les candidats doivent donc garder à l'esprit que sans les connaissances grammaticales nécessaires, il ne leur sera pas possible d'être admis à un concours dont l'objectif est de les reconnaître comme capables, à leur tour, de pouvoir enseigner la langue française aux élèves.

Voici quelques exemples de sujets proposés cette année par le jury pour la question de langue à traiter :

- Analyse des propositions circonstanciées
- Étude des temps (modes, valeurs, aspects)
- Les propositions subordonnées
- Analyse logique d'une phrase complexe
- Le morphème « que »
- Les pronoms
- Les fonctions des groupes nominaux
- L'adjectif
- L'énonciation
- Les connecteurs logiques et temporels
- L'expression de l'ordre
- Les tournures interrogatives
- Les paroles rapportées

### 3. S'engager dans un échange authentique lors de l'entretien

Par ses questions, le jury ne cherche qu'une chose : permettre au candidat de rectifier des erreurs ou d'approfondir sa réflexion. Les questions peuvent dès lors être très précises.

#### *a. Questions en lien avec l'histoire littéraire*

Durant l'entretien, le candidat peut être interrogé sur **des notions littéraires**. Le jury cherche alors à vérifier la solidité des connaissances du candidat ou bien lui offre l'opportunité de corriger des erreurs commises durant l'exposé. Ainsi, le jury a pu demander aux candidats de définir la satire, le pastiche, les registres lyrique, comique, polémique ou tragique, l'ironie... Les questions peuvent aussi être plus spécifiques au corpus proposé : qu'est-ce qui fait la valeur poétique d'un des textes du corpus ? Quels *topoi* littéraires sont exploités dans ce corpus ? Sur quels types de comique repose cet extrait ? Connaissez-vous le mythe de l'âge d'or ? ... Il a été également demandé à certains candidats de revenir sur leurs propositions, afin de préciser les caractéristiques de l'hypotypose, d'étoffer les effets de certaines figures de style, la métaphore en particulier ; le jury attend que le candidat la relève sans difficulté, en connaisse les composantes, et parvienne à en proposer une analyse fondée et motivée, tout en faisant la preuve qu'il est en mesure d'enseigner ces démarches aux élèves. Ces questions ponctuelles ont pour rôle de vérifier le savoir du candidat et la maîtrise de ses connaissances littéraires et linguistiques.

Le jury a été également amené à demander des précisions sur **les mouvements littéraires, culturels, artistiques, littéraires**, notamment lorsqu'ils sont évoqués de manière rapide voire fautive ou réductrice par les candidats. Dans le cadre de la séquence consacrée à la littérature putride, les candidats ont eu ainsi à définir le romantisme, le réalisme ou le naturalisme. Des questions peuvent également porter, lorsque c'est pertinent, sur la biographie d'un auteur ou sur tel ou tel point important d'histoire nécessaire pour mieux contextualiser un texte. Certaines questions peuvent être plus ouvertes : quels éléments de contextualisation vous semblent nécessaires pour aborder telle pièce de Molière ou tel corpus portant sur la satire des courtisans ou des grands ?

Enfin, le jury peut chercher à savoir quel est l'intérêt de consacrer du temps à l'histoire littéraire pour comprendre les textes de la séquence, quels supports sont utilisés et quelle évaluation vient sanctionner le travail entrepris.

#### *b. Questions en lien avec les approches didactiques et pédagogiques*

Le questionnement devient plus ouvert quand il s'agit de mesurer la profondeur de la réflexion didactique et de la capacité du candidat à la complexifier, afin de pallier la rapidité du temps de préparation de l'épreuve. Les questions placent alors les élèves au centre du questionnement : elles peuvent porter sur **l'accompagnement de la lecture** qui, pour le jury, constitue un élément fondamental de la réflexion didactique : comment accompagnez-vous la lecture d'une œuvre intégrale ? Quelle place donnez-vous à vos élèves en tant que lecteurs ? (trop souvent les interroger sur leurs « impressions » semble suffire)...

**La mise en œuvre de la séquence** peut faire l'objet de questions : quelle est la perspective d'étude / le projet de lecture pour l'étude de cette œuvre ? Quelle étude transversale pouvez-vous proposer à partir de ce corpus ? Comment la menez-vous ? Quel titre proposeriez-vous à cette séquence ?...

Les questions peuvent aussi concerner **l'évaluation** : quelle évaluation de la lecture proposez-vous ? Le questionnaire de lecture ou le QCM vous semble-t-il la seule modalité d'évaluation possible ? Quel est le rôle de l'écrit d'appropriation ? Quel travail d'écriture peut permettre en fin de séquence de réinvestir tous les acquis du cours ?

Elles peuvent vérifier **la connaissance des programmes** : quels sont les exercices recommandés pour l'étude du roman, du théâtre, de la poésie ou de la littérature d'idées en classe de seconde ? Quels sont les exercices proposés à l'EAF ? Quel sujet de dissertation ou d'essai donneriez-vous ?

**Le ou les documents complémentaires** souvent ignorés par les candidats peuvent faire l'objet d'un échange avec le jury : quel usage pouvez-vous faire de l'illustration ? À quel moment pouvez-vous l'utiliser ? Quels éléments d'analyse pouvez-vous proposer pour l'illustration donnée ? Le document complémentaire qui vous était proposé est-il à destination de la classe ou du seul professeur ?

Des questions peuvent enfin porter sur **la séance de langue** : comment se déroule une leçon de langue au collège et au lycée ? Quelle utilité du cahier d'exercices de grammaire ? Quelle question de grammaire pour l'EAF sur tel texte ? Quelle préparation ?

Un entretien réussi peut faire monter très sensiblement la note finale, à la condition que le candidat accepte d'entrer dans un dialogue authentique avec le jury, qu'il y manifeste son souci des apprentissages des élèves et sa réflexion sur cet enjeu. Les meilleurs entretiens sont ceux où les réponses ne sont pas figées. L'entretien est aussi l'occasion de raisonner ensemble et le jury apprécie la prise du risque du tâtonnement. Enfin, le dynamisme du candidat est appréciable : il s'agit d'un échange et il faut s'attacher à nouer une forme de contact, par le regard, voire le sourire, avec son interlocuteur. Les meilleures prestations cette année encore ont été celles qui ont su faire entendre au jury, à l'intérieur d'un discours parfaitement maîtrisé, une forme d'enthousiasme, d'amour de la littérature, qui, sans tomber dans une théâtralisation de mauvaise aloi, donnait raison à Cicéron quand, dans *L'Orateur*, il considérait que le seul savoir technique ne saurait suffire à faire un grand orateur, rassemblant l'essence de l'art oratoire dans cette formule : « Il faut que la parole brûle ».

## V. Propositions d'analyse de deux sujets

Pour finir, nous souhaiterions proposer aux candidats un sujet de type collège et un sujet de type lycée avec des éléments de correction pour guider les futurs candidats et leur donner à voir les attendus de l'épreuve. Rappelons d'emblée que tous les niveaux, de la sixième à la seconde<sup>11</sup>, sont susceptibles d'être mobilisés le jour de l'examen d'admission, et les candidats ne peuvent se retrancher derrière l'excuse de n'avoir jamais enseigné en lycée par exemple pour justifier une absence de maîtrise des programmes et des exercices à préparer. Nous faisons le choix de développer ici, en particulier, la dimension littéraire de l'analyse que les candidats doivent mener avant de concevoir leur séquence. Cette étape d'appropriation des textes est absolument nécessaire afin de percevoir ce qui fait l'unité du corpus et ses enjeux principaux. Nous rappelons enfin que l'explication de texte doit être de nature universitaire, indépendamment du niveau de la classe auquel se réfère le dossier soumis au candidat.

---

<sup>11</sup> Le niveau de la classe de première n'est pas retenu pour les sujets d'oral parce qu'il suppose la connaissance des œuvres au programme sur lesquelles doivent porter les séquences.

### **a. Sujet 1 – Apprivoiser la nuit : le lyrisme en classe de 3<sup>e</sup>.**

#### **Textes**

1. Victor HUGO, 1<sup>re</sup> partie de « Nuit » (1846), dans *Toute la lyre* (1888),
2. Charles BAUDELAIRE, « Recueillement », dans *Les Fleurs du mal* (éd. 1868),
3. Robert DESNOS, « Il fait nuit » dans *Les Ténèbres* (1927), *Corps et biens*, Paris, Gallimard, 1968 [1930]
4. Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... », dans *À la lumière d'hiver* (1977), Paris, Gallimard, 1994.

#### **Document complémentaire**

1. Victor HUGO, *Le Phare des Casquets*, Dessin, 1866, MVH-HH.

#### **Sujet**

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 3<sup>e</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans le questionnement de culture littéraire et artistique : **« Regarder le monde, inventer des mondes : visions poétiques du monde »**.

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**, Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... ». La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

#### **1- Victor HUGO, 1<sup>re</sup> partie de « Nuit », 1846**

Le ciel d'étain au ciel de cuivre  
Succède. La nuit fait un pas.  
Les choses de l'ombre vont vivre.  
Les arbres se parlent tout bas.

Le vent, soufflant des empyrées<sup>12</sup>,  
Fait frissonner dans l'onde où luit  
Le drap d'or des claires soirées,  
Les sombres moires de la nuit.

Puis la nuit fait un pas encore.  
Tout à l'heure, tout écoutait.  
Maintenant nul bruit n'ose éclore ;  
Tout s'enfuit, se cache et se tait.

Tout ce qui vit, existe ou pense,  
Regarde avec anxiété  
S'avancer ce sombre silence  
Dans cette sombre immensité.

C'est l'heure où toute créature  
Sent distinctement dans les cieux,  
Dans la grande étendue obscure,  
Le grand Être mystérieux !

---

<sup>12</sup> Espace infini contenant les astres et, plus particulièrement, la voûte céleste visible d'un point quelconque de la terre, limitée par l'horizon.

## **2- Charles BAUDELAIRE, « Recueillement » (éd. 1868)**

Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille.  
Tu réclamaï le Soir ; il descend ; le voici :  
Une atmosphère obscure enveloppe la ville,  
Aux uns portant la paix, aux autres le souci.

Pendant que des mortels la multitude vile,  
Sous le fouet du Plaisir, ce bourreau sans merci,  
Va cueillir des remords dans la fête servile,  
Ma Douleur, donne-moi la main ; viens par ici,

Loin d'eux. Vois se pencher les défuntes Années,  
Sur les balcons du ciel, en robes surannées ;  
Surgir du fond des eaux le Regret souriant ;

Le Soleil moribond s'endormir sous une arche,  
Et, comme un long linceul traînant à l'Orient,  
Entends, ma chère, entends la douce Nuit qui marche.

## **3- Robert DESNOS, « Il fait nuit » (1927)**

Tu t'en iras quand tu voudras  
Le lit se ferme et se délace avec délices comme un corset de velours noir  
Et l'insecte brillant se pose sur l'oreiller  
Éclate et rejoint le Noir  
Le flot qui martèle arrive et se tait  
Samoa la belle s'endort dans l'ouate  
Clapier que fais-tu des drapeaux ? tu les roules dans la boue  
À la bonne étoile et au fond de toute boue  
Le naufrage s'accroît sous la paupière  
Je conte et décris le sommeil  
Je recueille les flacons de la nuit et je les range sur une étagère  
Le ramage de l'oiseau de bois se confond avec le bris des bouchons en forme de regard  
N'y pas aller n'y pas mourir la joie est de trop  
Un convive de plus à la table ronde dans la clairière de vert émeraude et de heaumes retentissants  
près d'un monceau d'épées et d'armures cabossées  
Nerf en amoureuse lampe éteinte de la fin du jour  
Je dors

## **4- Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... »**

Aide-moi maintenant, air noir et frais, cristal  
noir. Les légères feuilles bougent à peine,  
comme pensées d'enfants endormis. Je traverse  
la distance transparente, et c'est le temps  
même qui marche ainsi dans ce jardin,  
comme il marche plus haut de toit en toit, d'étoile  
en étoile, c'est la nuit même qui passe.

Je fais ces quelques pas avant de remonter  
là où je ne sais plus ce qui m'attend, compagne  
tendre ou détournée, servantes si dociles  
de nos rêves ou vieux visage suppliant...

la lumière du jour, en se retirant  
– comme un voile  
tombe et reste un instant visible autour  
des beaux pieds nus –  
découvre la femme d'ébène  
et de cristal, la grande femme de soie noire  
dont les regards brillent encore pour moi  
de tous ses yeux peut-être éteints depuis longtemps.

La lumière du jour s'est retirée, elle révèle,  
à mesure que le temps passe et que j'avance  
en ce jardin, conduit par le temps,  
autre chose  
– au-delà de la belle sans relâche poursuivie,  
de la reine du bal où nul ne fut jamais convié,  
avec ses fermoirs d'or qui n'agrafent plus nulle robe –  
autre chose de plus caché, mais de plus proche...

Ombres calmes, buissons tremblant à peine, et les couleurs,  
elles aussi, ferment les yeux. L'obscurité  
lave la terre.

C'est comme si l'immense  
porte peinte du jour avait tourné  
sur ses gonds invisibles, et je sors dans la nuit,  
je sors enfin, je passe, et le temps passe  
aussi la porte sur mes pas.

Le noir n'est plus ce mur  
encrassé par la suie du jour éteint,  
je le franchis, c'est l'air limpide, taciturne,  
j'avance enfin parmi les feuilles apaisées,  
je puis enfin faire ces quelques pas, léger  
comme l'ombre de l'air,

l'aiguille du temps brille et court dans la soie noire,  
mais je n'ai plus de mètre dans les mains,  
rien que de la fraîcheur, une fraîcheur obscure  
dont on recueille le parfum rapide avant le jour.

(Chose brève, le temps de quelques pas dehors,  
Mais plus étrange encore que les mages et les dieux.)

Document complémentaire : Victor HUGO, *Le Phare des Casquets*, Dessin, 1866,





**b. proposition de corrigé (les lignes ci-dessous n'ont pas vocation à être modélisantes, mais simplement à indiquer un traitement possible du sujet).**

Motif récurrent de la littérature depuis l'Antiquité, la nuit est souvent associée à des représentations négatives et morbides, par opposition au versant lumineux de la vie. Le corpus proposé invite les candidats à dépasser cette dichotomie esthétique et religieuse entre le jour et la nuit, en donnant à lire un ensemble très varié de poèmes qui, dans le sillage du romantisme, développent une approche originale du motif nocturne.

### **Présentation des textes et du document complémentaire**

#### **1. Victor HUGO, 1<sup>re</sup> partie de « Nuit » (1846), dans *Toute la lyre* (1888)**

Le poème de Victor Hugo est composé de cinq quatrains en octosyllabes. Le poète relate une expérience subjective, le spectacle magnifique de la tombée de la nuit, qui est finalement le moment d'une révélation bouleversante. D'une expérience perceptive prosaïque et individuelle, Victor Hugo tire une réflexion sublime et universelle qui donne lieu à une vision métaphysique du monde en suggérant la découverte de l'Imperceptible. La nuit devient alors un moment d'initiation grandiose qui couronne l'attente anxieuse du poète par la révélation sacrée de la présence du divin. Deux temps peuvent être identifiés dans ce poème. Dans les trois premiers quatrains, Victor Hugo donne à voir à son lecteur, de façon saisissante, *comment la nuit étend son empire jusqu'à plonger chaque chose dans le silence et la crainte*. Le lecteur doit se montrer sensible aux images poétiques, et en particulier aux jeux de contrastes spectaculaires, de clairs-obscurs, que le poète romantique affectionne particulièrement. Dans ce premier mouvement du texte, la nuit est personnifiée (v. 2, 9 et 15) et paraît se déployer de façon tentaculaire sur la nature. Le rejet spectaculaire au vers 2 accompagne le changement de coloris du ciel au crépuscule et marque l'irrésistible renversement de l'ordre des « choses », plongeant le monde dans une angoisse dont on pressent d'emblée la dimension transcendante. La nature se plonge dans un silence inquiet (v. 4). Au quatrain suivant, le registre se fait plus élevé. Le quatrain n'est plus qu'une longue phrase descendante qui succède aux phrases brèves de la première strophe : c'est la nuit qui s'abat, la lumière disparaît progressivement. La complexité grammaticale de cette phrase (le sujet et l'objet sont éloignés du verbe conjugué, par l'introduction d'un participe présent et d'un long complément circonstanciel) dit que la nature devient le lent terrain d'une lutte sublime entre les derniers éclats du jour, qui « luit » encore, et la surface de la « nuit », qui absorbe la lumière. Dans la strophe suivante, la nuit poursuit sa conquête du monde et « fait un pas encore ». L'opposition entre « tout à l'heure » et « maintenant » montre que l'on est passé d'un moment où la vie était encore nichée dans une nature attentive et réceptive à un temps où la nature semble se retirer d'elle-même, comme en témoigne la très belle personnification des bruits qui se retiennent de naître, rappelant Lucrèce. Le vers 12 est l'acmé du poème : il confirme l'enfouissement de toute chose, par l'énumération des trois verbes pronominaux, et crée chez le lecteur une véritable attente. Est-ce la mort qui s'annonce ? Commence ici un second mouvement du texte, qui s'ouvre par la reprise de la tripartition verbale du vers 12 dans la relative du vers 13 sous la forme d'une gradation : l'on comprend alors que la nature est sur le point de rejaillir dans cette immensité naissante qu'est la nuit. Celle-ci se voit attribuer un caractère vivant (v. 13). Ce quatrième quatrain n'est lui aussi qu'une seule phrase, très harmonieusement répartie puisque chaque constituant occupe un vers (sujet, verbe, proposition infinitive, complément circonstanciel) : la nuit engendre avec majesté un univers infini et vertigineux. La dernière strophe renverse soudain l'angoisse du néant qui menaçait le poète en une sensation, expérience sacrée et sublime, qui permet de saisir l'ordre des choses et la place de « toute créature » dans le monde. À la menace de la mort succède une expérience de l'être (v. 20), amplifiée par le pluriel et le redoublement de l'adjectif « grand ». Hugo ne dit pas si cette transcendance porte le nom de Dieu ou de la nature, mais ce

vertige existentiel sublime le conduit à faire de la nuit l'espace propre de l'existence humaine dans l'univers.

## **2. Charles BAUDELAIRE, « Recueillement », dans *Les Fleurs du mal* (éd. 1868)**

Le célèbre sonnet de Baudelaire met en avant une vision plus ambiguë de la nuit. Source de malheur mais aussi de consolation, la nuit baudelairienne est sans doute moins cosmique et plus humaine. Elle permet à l'homme d'accepter le malheur de sa condition. À la douleur que Baudelaire esthétise, la nuit répond par la douceur. C'est le sens du premier quatrain : le crépuscule du soir apporte au poète angoissé « la paix » que réclamait son âme. Baudelaire apostrophe directement sa douleur, qu'il personnifie tandis qu'il cherche à la domestiquer. Le poème contient une série d'allégories, aisément remarquables par les majuscules initiales, comme si le spleen contre lequel le poète lutte était un être familier, un compagnon de vie de tous les jours. Ici aussi, la tombée de la nuit apporte une série de transformations que soulignent les hémistiches des vers 2 et 3, mais le quatrième vers confirme, chez Baudelaire, les sentiments contradictoires que la nuit fait naître chez les hommes. Cette ambiguïté est confirmée dans le deuxième quatrain, dans lequel le plaisir est présenté comme asservissant et destructeur. Par opposition, la souffrance se charge de connotations positives et fait naître un véritable culte de la mélancolie hérité du romantisme. Par une série d'antithèses, le poète renverse la valeur épicurienne du *carpe diem*, en particulier grâce à la métaphore « cueillir des remords », pour dévoiler le péché originel et prêter au plaisir la figure d'un tyran, incarnation du mal, qui nous dépossède de notre individualité. Pour échapper au vice universel, le poète n'a pas le choix du bien ou de la vertu, mais seulement celui de la conscience malheureuse de notre condition, douloureuse lucidité dans un monde aveugle. S'isolant en compagnie de sa Douleur, il quitte le bruit du monde. Le rejet remarquable à la volta souligne cette rupture solitaire et paradoxale de l'*acedia*, unique source de douceur et d'intimité. Elle annonce le repli mélancolique des tercets, qui permet au poète de contempler les images de son passé. Loin d'amplifier le spleen, le spectacle de ces images morbides permet au poète de le purger de son caractère tragique et de transformer sa douleur. Les trois allégories (les défuntées Années, le Regret souriant et le Soleil moribond) confèrent au chagrin une certaine tendresse : le spleen se déploie et occupe le monde dans toute son étendue, du ciel au fond des eaux, et rend pour le poète le monde de la nuit plus beau et donc plus supportable.

## **3. Robert DESNOS, « Il fait nuit » dans *Les Ténèbres* (1927), *Corps et biens*, Paris, Gallimard, 1968 [1930]**

La nuit de Robert Desnos est surréaliste : dans ce poème en vers libres, le poète se livre à une expérience d'écriture dans le noir qui lui permet de toucher aux limites du langage conscient et de céder la place au déploiement d'un imaginaire onirique. La progression, du titre qui annonce l'entrée dans la nuit au dernier vers qui marque l'entrée dans le sommeil, et donc la fin de la conscience, nous invite à constater un abandon progressif du sens au profit d'un flot d'images incontrôlées. Le poème dit l'aventure d'un assoupissement. Le premier vers présente le poète en rêveur éveillé, qui parle à sa conscience et montre le caractère à la fois programmé et incontrôlable, de la bascule vers l'inconscient. Tandis qu'il baisse la garde, il permet le surgissement d'images discontinues, foisonnantes, tiraillées entre la cohésion de la réalité (le lit, l'oreiller, le noir, Samoa la belle sont encore évoqués et témoignent d'une conscience de sa présence dans la chambre) et son éclatement kaléidoscopique (analepse du corset de velours noir, vision cauchemardesque d'un insecte, jaillissement de mots puisés ailleurs, va-et-vient entre les images de la réalité et du rêve, qui deviennent à la fin du texte des figures narratives et des souvenirs mythiques). Cette autre perception de la réalité s'inscrit dans le recours constant à la coordination, qui permet d'unifier l'ensemble de la vision, à l'échelle microstructurale du vers, comme une série de « flashes » qui se succèdent et se confondent progressivement : ainsi la promesse initiale d'un libre abandon du langage se réalise dans

l'expérience temporelle de la lecture, qui voit s'accumuler et s'opacifier les figures « recueillies » par le poète, jusqu'à la suspension définitive de l'ordre des choses (et de la phrase « Nerf en amoureuse lampe éteinte de la fin du jour »), avant la défaite de l'écriture. Robert Desnos met en évidence dans ce texte la dimension expérimentale de l'écriture poétique : paupières fermées, il laisse sa plume divaguer, non plus sur la page blanche mais dans « le Noir », jusqu'à l'épuisement ultime. C'est bien l'écriture automatique qui est décrite ici comme un jeu d'équilibre et de tensions pour faire sortir le langage de ses liens avec le sujet conscient. Partant de la nuit comme point d'entrée dans l'écriture, le poète se laisse aller à un obscurcissement du langage. À travers une image érotique discrète, la nuit est personnifiée dans les premiers vers : comme le langage, elle « se délance » comme « un corset de velours noir » (mis en valeur par l'allitération en [s]). De même, les phrases se défont progressivement de leurs structures rigides (perte du sujet, concaténation des verbes secondaires et principaux, expansions monstrueuses du GN), les mots se transforment par paronomase ou métagramme. Ils foisonnent, surgissent, se chevauchent et s'engendrent dans une extrême sensualité de la langue.

#### **4. Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... », dans *À la lumière d'hiver* (1977), Paris, Gallimard, 1994**

Le poème de Philippe Jaccottet, tiré du recueil *À la lumière d'hiver*, interroge la nuit d'une manière tout à fait originale. S'il reprend à la tradition l'idée que la nuit est une façon de dire la mort, il renverse cependant totalement le sens de cette analogie. Chez Jaccottet, la nuit est une expérience, une traversée qui révèle l'homme à sa condition non de mortel mais de vivant. Traducteur de l'*Odyssée*, Jaccottet s'est peut-être souvenu que chez Homère, les hommes sont, face aux dieux immortels (*athanatoi*), non des mortels mais, littéralement, les vivants (*brottoi*). La poésie, dans ce poème, fait l'expérience du vivant, de la marche de l'existence, dans l'espace même de la nuit. Dans ce poème, la nuit constitue une expérience poétique et existentielle où la mort n'est plus présentée comme le terme de la vie mais comme un espace dans lequel la vie prend forme, comme l'air que l'on traverse ou le blanc de la page sur lequel les mots se posent. Le poème constitue une expérience de ce passage du temps, le poème est une odyssée nocturne.

Le commentaire cherchera tout d'abord à montrer comment le poète écrit un hymne à la nuit. Il fait tout d'abord d'elle une figure littéralement inspiratrice. L'air noir apostrophé est à la fois l'air que l'on respire et celui qui inspire la création, le souffle de l'enthousiasme du poète. La nuit est également une figure érotique, représentée dans le poème sous les traits d'une femme d'ébène ou d'une statue de cristal noir. L'omniprésence du corps est figurée par les nombreuses personnifications et métaphores, la sollicitation des sens, l'entremêlement des rôles par la démultiplication des appositions, les effets de dévoilement engendrés par les rejets, enjambements, tirets et décrochements typographiques. Enfin, la nuit n'est pas ici la fin du jour mais le jour qui, « en se retirant », « découvre » le corps de la nuit. La nuit existe en tant que telle : on relèvera les images des voiles et du dévoilement, de la révélation, la mise en valeur de l'expression « autre chose » par le décrochement spectaculaire du vers.

Dans un deuxième temps, il s'agit de montrer que Jaccottet fait de la nuit une figure de la mort, selon une topique plus traditionnelle, et plus précisément ici, l'incarnation du temps qui passe. Vie et mort n'apparaissent plus comme deux catégories distinctes, elles constituent les deux modalités de l'existence définie comme traversée du temps. La nuit est chargée de dévoiler cette vérité. Elle est d'abord une marche, une promenade apaisée ou plutôt la traversée d'un espace. Sans cesse matérialisée et représentée comme un extérieur, un jardin, la nuit favorise des métaphores du franchissement et accorde une grande attention aux mouvements du locuteur. Ce temps nocturne est représenté comme l'illimité : le poète tisse des liens, crée des ponts, « d'étoile en étoile » (comme dans « Phrases » de Rimbaud), entre la vie et la mort, l'obscurité et la pureté. La formule « ombres calmes, buissons tremblant à peine » témoigne d'une hésitation sur le statut des images : s'agit-il de

métaphores, de métonymies ou d'une simple énumération ? Le poète éprouve une difficulté à délimiter les objets saisis, comme le montre aussi le jeu d'écho vertigineux « de toit en toit, d'étoile/ en étoile », qui ouvre le langage à un mouvement d'expansion illimitée. La nuit est un passage, un moment de transition. Le poète élabore une esthétique de la transparence, afin de rendre sensible au lecteur cette traversée. On relève ainsi les métaphores de la nuit purificatrice et rafraîchissante. Dans leur indécision même, les images ne font plus écran aux choses mais permettent au lecteur de voir à travers elles. À ce titre, par exemple, on peut relever la mise en relief typographique du « C'est comme si... », qui permet de voir à travers l'image, sans que le comparant ne vienne couvrir le comparé : « C'est comme si l'immense / porte peinte du jour avait tourné / sur ses gonds invisibles ». Pour Jaccottet, la nuit ne couvre pas le monde d'un voile noir mais elle rend tout objet transparent et translucide.

Enfin, dans un troisième temps, il faudrait montrer que Jaccottet octroie à la nuit la faculté de redéfinir la poésie. Le texte, cette « soie noire », devient le lieu de la traversée, un espace que « l'aiguille du temps » parcourt en piquant ses mots. Dans ses premiers poèmes, Jaccottet s'était résolu à rejeter les mots parce qu'il les jugeait artificiels et qu'ils nous éloignaient de la réalité de la mort. Ici, désormais, les mots marquent les pas du marcheur ; et l'espace blanc du vers figure l'air et le vide qui l'encerclent. Ainsi, le déroulement temporel du poème est affecté par la progression de la nuit. Dans ce cadre, il faut relever tous les éléments qui marquent une évolution de l'écriture dans le temps du poème (marques du franchissement temporel de la nuit par le recours à la négation temporelle et retour massif du sujet de l'énonciation ; métamorphoses des vers, qui se défont et refont en formes aléatoires et solides ; jeux de réduction syntaxique : « les légères feuilles bougent à peine » à comparer avec « buissons tremblant à peine » ; simplification des images, moins luxueuses dans la dernière partie du texte). En outre, le poème se représente lui-même comme un espace matériel, il devient le lieu où le poète apparaît comme celui qui « avance enfin ». On relèvera à ce titre l'omniprésence du vocabulaire poétique, la mise en scène d'un locuteur se représentant sans « mètre dans les mains » et laissant libre cours non plus à la marche répétitive du vers mais à « ces quelques pas, léger comme l'ombre de l'air ». Pour Jaccottet, la poésie ne naît pas d'une surimpression de l'image mais d'un effacement dont la nuit constitue l'environnement naturel. Puisque la distance qui nous sépare des étoiles est incommensurable, la poésie n'est plus une question de mesure mais une question de rythme, une cadence retrouvée, un souffle, un air pur. Comme l'indiquent les parenthèses ultimes, l'expérience poétique de la nuit est un souffle éphémère, une chose banale et insaisissable.

**Document complémentaire : Victor HUGO, *Le Phare des Casquets*, Dessin, 1866, MVH-HH.**

Le dessin de Victor Hugo permet de confronter le regard poétique et l'activité de peintre. Il est bien entendu à rapprocher du poème de ce corpus afin de faciliter l'accès à la vision hugolienne. On pourra, à ce sujet, en approfondir l'analyse en consultant les ressources que fournit le site de la BnF<sup>13</sup> ou en écoutant l'émission radiophonique de France Culture consacrée à l'exposition qu'Annie Lebrun avait organisée en 2012 à la Maison Victor-Hugo<sup>14</sup>. Si le thème de la nuit est fondamental pour le poète romantique, qui avait fait « le choix du noir », cette image met également en valeur le rôle de la nuit comme lieu de passage et comme chemin. L'escalier en pierre confirme chez Hugo la possibilité d'une élévation sublime à travers les ténèbres nocturnes, mais ce mouvement ascendant pourra être mis en contraste avec la nuit qui « descend » chez Baudelaire, et plus encore avec le thème de la traversée purificatrice chez Jaccottet.

***Cohérence du corpus***

---

<sup>13</sup> <http://expositions.bnf.fr/hugo/arret/planete.htm>

<sup>14</sup> <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/nuit-victor-hugo-22-19-annie-le-brun-fascinee-par-tout-ce-qui-se-rapporte-a-la-nuit-et-aux-tenebres>

Le corpus se présente comme un parcours dans la poésie moderne avec, pour point de départ, le romantisme lyrique de Victor Hugo. Dans l'imaginaire nocturne, le romantisme a opéré un renversement des valeurs, affichant, contre l'aveuglant rationalisme des « Lumières », sa préférence pour un imaginaire des brumes, des crépuscules et des nuits propices au recueillement intime et à la mélancolie. Ces poèmes s'attachent tous, à leur manière, à célébrer les vertus consolatrices de la nuit qui permettent à l'homme de se retrouver, de se révéler à lui-même, et enfin de dépasser sa condition. Il s'agit donc d'un corpus diachronique qui montre, malgré l'évolution des formes, la permanence d'un lieu commun littéraire et l'extrême variété des traitements rhétoriques, poétiques et philosophiques auxquels il donne lieu. La nuit est l'espace privilégié d'un renouvellement du lyrisme. Chez tous ces poètes, la nuit agit en effet comme un révélateur pour accepter notre condition de mortels, qu'elle soit tournée vers l'infini comme chez Hugo ou vers la souffrance comme chez Baudelaire. Chez Jaccottet, elle permet le dépassement de la mort pour accéder à l'existence pure. Chez Desnos enfin, elle permet l'extension de l'être par une échappée belle dans le domaine du rêve et du langage. Thème existentiel absolu, la nuit permet une expérience poétique qui interroge la notion de limite : chez Hugo, le crépuscule est un passage vers l'Imperceptible, chez Baudelaire, l'angoisse devient apaisement intime, chez Desnos, la limite est une frontière mouvante entre le réel et le langage par un jeu de va-et-vient constant entre deux états psychiques qui s'interpénètrent, chez Jaccottet enfin, la poésie permet d'accéder à une langue poétique « sans mètre » pour expérimenter le caractère incommensurable de la vie et de la mort. Plus qu'un simple motif poétique, la nuit constitue le cadre d'une expérience esthétique et éthique du langage.

### **Propositions de problématiques**

- Comment l'expérience de la nuit permet-elle d'éprouver la puissance de création de la poésie ?
- En quoi ces poèmes qui mettent en lumière l'obscur font-ils du langage poétique un outil essentiel pour saisir ce qui nous échappe et nous dépasse ?
- Dans quelle mesure la poésie moderne, en tant que puissance de langage, parvient-elle à apprivoiser la nuit et à faire du poème un cadre initiatique pour le lecteur ?

### **c. Exemple d'une lecture linéaire**

Philippe JACCOTTET, « Aide-moi maintenant, air noir et frais... », dans *À la lumière d'hiver*

Il y a dans l'œuvre de Philippe Jaccottet, traducteur (d'Homère par exemple) et lecteur (d'Ungaretti par exemple), une cohérence qui tient à une véritable continuité dans l'apprentissage de la disparition depuis *L'Effraie* (1953) jusqu'à *La clarté de notre Dame* (2020, posthume). Le Suisse le plus célèbre de la Drôme provençale n'a eu de cesse, pendant plus de cinquante ans d'une carrière prolifique et auréolée de toutes sortes de reconnaissances, de penser un rapport au monde demeuré modeste, un rapport à la nature intime et un rapport aux hommes discret. *À la lumière d'hiver* est le plus célèbre de ses recueils, étudié par les agrégatifs (2004) et les élèves de terminale littéraire (2010). Le poète a alors la cinquantaine et confirme une esthétique du peu, du presque, et de l'esquisse, entre poésie versifiée et prose descriptive. Pourtant, la poésie jaccottienne ne se veut ni impeccable ni innovante. Elle ne renie pas l'héritage symboliste et ne cache pas ses hantises au premier rang desquels la disparition, inconsolable, mais aussi peut-être pire encore, l'hyper-présence, forcément illégitime.

Comment se préparer à l'absence omniprésente, insupportable mais nécessaire ? Comment pactiser avec sa propre fin ? Le poème se présente comme une drôle de négociation entre régularité

(strophes, retour à la ligne, posture élégiaque du poète à la première personne...) et étrangeté (pas de schéma strophique, refus de cantonner la proposition dans l'espace du vers d'où les fréquents enjambements, refus de la rime finale). Dans la seconde partie du recueil, où nous voici, le poète arrivé à la saison froide de sa vie, l'hiver, apprivoise sa propre entrée dans la mort.

La première strophe, un septain renvoie à la tradition médiévale (chansons de geste du XIV<sup>e</sup> siècle) puis à la tradition lyrique. C'est un format familier des lecteurs, comme l'est le thème de la hantise de la mort.

Au vers liminaire, le poète exprime sa requête à l'impératif « aide-moi », ce qui doit en intensifier l'urgence, et demande le secours de la mort qui l'emporte ; la supplication d'allure courtoise est avant tout de nature religieuse, conférant au poème d'emblée sa dimension sacrée et fixant à l'enjeu (encore à déterminer et nommer) son caractère suprême. Le vocatif « air noir et frais, cristal noir » mobilise en effet un destinataire qui est complété par l'apposition « cristal noir » mais le référent est déjà une périphrase, et surtout déjà une image, ce qui pose la question du mystère de l'apostrophe : quel serait alors le référent primordial ? Cette irrésolution laissée au lecteur en ce début de poème, ajoutée à l'attitude quasi mystique à ne s'adresser qu'à des représentations de la chose, doit-elle angoisser ou intriguer le lecteur ? Est-elle le signe d'une appréhension ou bien la promesse d'un enjeu majeur pour ne pas dire sacré ? Avec « Air noir et frais » se met ainsi en place la mécanique incantatoire du roulis des mots, cette motricité étant constitutive d'une certaine poésie sacrée. Cela donne l'impression d'un enchevêtrement de terme à terme, de vers à vers : « noir », « toit », « marche », « étoile ».

Au vers 3, « Comme » (adverbe de comparaison repris plus loin) indique que, comme pressenti, tout le poème est une métaphore et dans cette métaphore à grande échelle se retrouvent encore des comparaisons qui ne cachent pas les mises en équivalence. Ce système analogique exacerbé exprime-t-il la force poétique ou faiblesse d'un réel relayé par les propositions alternatives ? Faut-il y voir la volonté d'approcher une explication approfondie ou incapacité à nommer la chose (qui ne fait que se suggérer) ? Les enjambements attestent d'un refus d'en finir vraiment ; c'est la résistance ultime, le besoin de prolonger le souffle de vie par la parole poétique : v.3-4 « je traverse » / « la distance transparente » (la distance – la délimitation classique du vers, ici dépassée par la suite du cheminement dans le poème). Les nombreuses personnifications jusqu'à « c'est la nuit qui marche » signifient le basculement de l'humanité à autre chose, où les êtres communément inanimés ou la vie végétale prendraient le relais ; « le temps », « les légères feuilles qui bougent », « la nuit » deviennent les nouveaux sujets d'un monde où tout est mis à égalité, humains et non humains.

La deuxième strophe confirme que si la rime en tant que telle a disparu, l'écho sonore persiste avec vigueur : le retour de la nasale [ã] déjà vue dans « maintenant », « pensées », « enfants » en première strophe, dans « avant », « attends », « suppliant » ou « retirant », oblige à réfléchir à la fonction et la valeur d'une récurrence sonore : retour rassurant ou lancinant ? Manque de renouvellement ou entreprise de fidélisation ? Dans ce sûr retour, sans systématisation formelle, la rime en tant que telle est remplacée par l'écho sonore qui permet aussi au lecteur de jouer son plein rôle : se charger du retissage des réseaux lexicaux par la mise en relation recourant à des sons identiques ou similaires.

La deuxième strophe multiplie les évocations humaines : « compagnes », « servantes », « visages » et avec cette évocation, c'est une nouvelle norme consonantique qui installe une nouvelle allitération à partir du -v- : « servantes », « rêves », « vieux visages », « voile », « visibles ». C'est à partir de la physionomie féminine que s'est diffusée la vélaire, consonne douce et qui semble faciliter la parole, ce que nous prouve la formalisation de plus en plus explicite de la présence féminine qui ordonne le monde : « la femme », « la grande femme », « ses yeux ». La « femme d'ébène », « la

grande femme de soie noire » vaut pour image de la mort, ici humanisée, embellie et magnifiée (« de femme » on est passé avec le mélioratif, à « grande femme »).

Le vers 18 mentionne de nouveau (déjà au vers 13) la « lumière du jour » qui reprend partiellement le titre du recueil (*A la lumière d'hiver*), et agit comme un signal à l'attention du lecteur : il se joue là quelque chose, de l'ordre, littéralement de l'élucidation déjà esquissée (« voile », « découvre »). C'est bien ce que va confirmer la suite du poème avec le développement de l'opposition ouverture/fermeture : « révèle » vs « caché », qui renverse l'ordre précédemment établi (tel qu'à la dissimulation à laquelle se réfère le « voile » a succédé la révélation « découvre »).

Au vers 19, la progressivité, suggérée par la locution introduisant la temporelle, « à mesure que », est à rattacher à une dimension qui traverse tout le poème, celle de la sagesse sceptique, qui avance pas à pas. L'humain, sommé de rester à sa fragile place, ne peut sans doute pas se permettre davantage, tenu par un impératif de mesure (les nombreux quantificateurs du poème confirment que la modération, en tant qu'enjeu philosophique, est un objectif) et obligé à la prudence, comme en attestent les nombreuses modalisations : « à peine » (vers 2), « peut-être » (vers 17) et « quelques ».

Au vers 21, la mise en valeur, par le choix typographique du retrait de l'objet du verbe (complément de « révéler », plus haut) matérialise la dimension heuristique du poème qui est en lui-même une quête, à différentes échelles : de même qu'il faut aller chercher les suites de phrases au vers suivant (« la femme d'ébène / et de cristal », vers 14-15), il faut aller chercher cette « autre chose » après un long espace laissé vacant. Cela interroge quant à la valeur de cette *autre chose* à l'obtention presque miraculeuse, au moment où l'on ne l'attendait plus en fin de vers suivant, d'autant plus que cet objet reste indéfini (« autre »). L'enjeu mal cerné, péniblement obtenu et vite interrompu (l'insertion du groupe entre tirets coupe court à toute réflexion sur le référent de cette « autre chose ») rend cette *chose* décidément aussi insaisissable qu'hasardeuse et de là, précieuse. Les vers 21 à 23 reprennent une expression, l'interruption par la mise entre tirets, que l'on a vu déjà des vers 13 à 15 et que l'on renverra sous une forme équivalente avec la parenthèse de fin de poème (v. 41- 42). Ce parasitage du discours principal par des incisives vise, au plan stylistique et linguistique, à modaliser, autant, au plan rythmique cette fois, qu'à permettre de reprendre son souffle. Jaccottet y tient, puisque loin de marginaliser ces moments de suspension du propos, il leur consacre 8 vers sur les 42 que compte le poème, soit un cinquième du poème. On comprend que quelque chose s'y joue, comme la capacité à déterminer et approcher l'innommable. Ici, tout le groupe « autre chose » est mis en balance avec le groupe contenu entre tirets : au mieux, définir consiste à comparer (« de plus caché, de plus proche », vers 24). Cela est confirmé par le recours assumé à des comparaisons (« c'est comme si » au vers 28, ou « comme l'ombre » au vers 36, ainsi que par la tentative de poser des équivalences (« le noir n'est plus » au vers 31 ou « c'est l'air » vers 33).

Des vers 25 à 31, les « ombres », « l'obscurité » et « le noir » sont posés comme des préalables au mouvement du poète qui chronologiquement n'arrive qu'en second chaque fois : « Les ombres...l'obscurité.... et je sors », « le noir... je le franchis ». Le locuteur suit la mort métaphorisée qui mène la danse. L'intensification des répétitions (« sors », « passe », « ombre(s) ») traduit le fait que la volonté du poème est d'accepter l'inacceptable, de se familiariser avec lui par la technique du leitmotiv qui relève ici de la pensée magique : se le dire, se le répéter finira peut-être par banaliser et normaliser la chose. Cette entreprise semble fonctionner, les pronoms de la première personne sujet se multipliant quand, aux deux premières strophes, le « je » du poète ne faisait qu'inaugurer chaque strophe : « je sors », « je sors », « je passe », « je franchis », « j'avance », « je puis faire ces pas ». Tous ces verbes et locutions signifiant le mouvement établissent que si la mort est terrifiante, son acceptation se veut, elle, libératrice, ce que confirme l'emploi d'adjectifs mélioratifs « limpides », « apaisées » et « léger ».

Au vers 33, « taciturne », qui n'est ni « silencieux » ni « tacite » ni même « laconique », est placé – non sans ambivalence – entre deux groupes (« c'est l'air limpide, taciturne / j'avance ») de sorte qu'on ne sait s'il faut en faire un attribut juxtaposé à « limpide » et se rapportant à « l'air », ou bien s'il faut le raccorder au pronom qu'il précède et auquel il est apposé (« je »). L'équilibre des groupes et les conventions grammaticales nous font certes pencher plutôt pour la seconde hypothèse mais rien n'est certain. Même ambiguïté dans la double adjectivation « limpide, taciturne », qui valent tant au premier degré (et revêtent alors une acception plus concrète et physique) qu'au figuré, renvoyant alors à des traits de caractère (la clarté d'un esprit ou d'un propos, la discrétion d'un tempérament). Le poème veut fusionner humanité et nature, au point que les qualificatifs normalement applicables au poète s'appliquent aussi à l'environnement, ambivalence qui se retrouve dans « léger » au vers 35, désignant tant la faible masse d'une chose que la situation sans incidence ou le tempérament frivole. Le poète a renoncé à compartimenter le monde : plus d'écart entre humanité et nature, sens premier et sens second, propre ou figuré, vie et mort.

Aux vers. 37-40, l'acceptation de la mort suppose la porosité entre les entités jadis présentées comme incompatibles : « fraîcheur obscure » liant toucher et vue pour un rapport au monde amplifié et hyper-sensible. L'unité d'un rapport au monde pensé comme une mosaïque à reconstituer est réalisée avec la mention des « mains » qui vient compléter celle des pieds (les « pas ») et du visage (les « yeux » du vers 25) et qui confirme que les considérations abstraites n'ont pas leur place : seule compte la prise en main et l'arpentage d'un monde avec son corps, dont les deux caractéristiques sont d'être certes périssables mais aussi universelles, communes au poète et aux lecteurs, tous les lecteurs. Le retour aux sens (olfactif avec le « parfum » au vers 40, le toucher « dans les mains » au vers 38 et la vue avec « brille » au vers 37) ainsi que l'obsession du temps fugace inscrivent le poème dans les pas de Baudelaire, celui de « l'Ennemi » ou de « l'Horloge ». La confusion n'est pas que sensorielle, elle est donc aussi culturelle : tout a à voir avec tout, et c'est le fait de l'assumer qui rend possible la fragile existence. Le « temps », enfin nommé au vers 37 et rappelé à l'avant dernier vers, a toujours été là, à la façon d'une épée de Damoclès sur le poète humain, dès le vers liminaire avec le marqueur « maintenant », et le clôturant quasiment avec le complément « avant le jour. » du vers 40. Aux bornes du poème, le temps se fait garde-fou : il maintient l'homme dans son indépassable cadre de mortel, voué à périr et invité à vivre.

Aux vers 41-42, la conclusion n'ose pas se faire définitive, puisqu'elle n'ose se formuler pleinement, mise entre parenthèses. A l'image de tout le poème, pas de sentence, nulle emphase, mais une sensation seulement, que souligne le recours de nouveau à la forme comparative « plus étrange encore ». La mention ultime des « mages et des dieux », en défaveur desquels est la comparaison, est ambivalente : elle montre, le poème ayant été effectué (les quarante-deux vers ayant été déployés) et le retour à soi ayant été possible, que la mort peut s'approprier sans leur concours, à savoir que l'on peut faire l'économie des dogmes, des idoles et des totems. Pourtant, cette évocation prouve qu'on ne saurait se passer de cette hauteur, au moins à titre analogique. Le rapport à la croyance et au divin n'est pas une solution ni même un horizon, tout se faisant dans ce poème à hauteur d'homme, mais alors d'un homme qui porterait en lui sa mystique.

Philippe Jaccottet nous a proposé, en quarante-deux vers, de consentir à notre propre mort mais sans renoncer à ce qui fait la vie d'un homme : d'une part, un rapport au monde direct et physique, d'autre part, un rapport au monde conscientisé par le médium qu'est la langue poétique et en cela, fixé et sacralisé. Reprenant l'esthétique de l'étiollement verlainien et la mélancolie baudelairienne, il dépasse ce qu'elle suggérait, chez les poètes maudits, de damnation au profit d'un voyage philosophique ainsi que d'une exigence esthétique. Jaccottet fait du souffle, du chant (il écrira les *Chants d'en-bas* ainsi que *Requiem*) et de la poésie, cette « voix donnée à la mort » (*La Semaïson*, 1979) qui cerne « l'absence », la « fumée » et les « nuages ».



**d. Sujet 2 : « Le roman et le récit du XVIIIème siècle au XXIème siècle » en classe de seconde : Bernardin de Saint-Pierre, Paul et Virginie**

**Textes**

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 91-92.

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 98-99.

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 112-113.

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 128-130.

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 179-181.

**Document complémentaire**

Illustration de *Paul et Virginie*, édition Didot de 1806, dessinée par Pierre-Paul Prud'hon, et gravée par Roger. Eau-forte imprimée en couleurs et retouchée au pinceau.

**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 roman et le récit du XVIIIème siècle au XXIème 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 BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 128-130**. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

**1- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 91-92.**

Sur le côté oriental de la montagne qui s'élève derrière le Port-Louis de l'Île-de-France, on voit, dans un terrain jadis cultivé, les ruines de deux petites cabanes. Elles sont situées presque au milieu d'un bassin formé par de grands rochers, qui n'a qu'une seule ouverture tournée au nord. On aperçoit à gauche la montagne appelée le morne de la Découverte, d'où l'on signale les vaisseaux qui abordent dans l'île, et au bas de cette montagne la ville nommée le Port-Louis ; à droite, le chemin qui mène du Port-Louis au quartier des Pamplemousses ; ensuite l'église de ce nom, qui s'élève avec ses avenues de bambous au milieu d'une grande plaine; et plus loin une forêt qui s'étend jusqu'aux extrémités de l'île. On distingue devant soi, sur les bords de la mer, la baie du Tombeau ; un peu sur la droite, le cap Malheureux; et au-delà, la pleine mer, où paraissent à fleur d'eau quelques îlots inhabités, entre autres le coin de Mire, qui ressemble à un bastion au milieu des flots.

À l'entrée de ce bassin, d'où l'on découvre tant d'objets, les échos de la montagne répètent sans cesse le bruit des vents qui agitent les forêts voisines, et le fracas des vagues qui brisent au loin sur les récifs ; mais au pied même des cabanes on n'entend plus aucun bruit, et on ne voit autour de soi

que de grands rochers escarpés comme des murailles. Des bouquets d'arbres croissent à leurs bases, dans leurs fentes, et jusque sur leurs cimes, où s'arrêtent les nuages. Les pluies que leurs pitons attirent peignent souvent les couleurs de l'arc-en-ciel sur leurs flancs verts et bruns, et entretiennent à leurs pieds les sources dont se forme la petite rivière des Lataniers. Un grand silence règne dans leur enceinte, où tout est paisible, l'air, les eaux et la lumière. À peine l'écho y répète le murmure des palmistes qui croissent sur leurs plateaux élevés, et dont on voit les longues flèches toujours balancées par les vents. Un jour doux éclaire le fond de ce bassin, où le soleil ne luit qu'à midi ; mais dès l'aurore ses rayons en frappent le couronnement, dont les pics s'élevant au-dessus des ombres de la montagne paraissent d'or et de pourpre sur l'azur des cieux.

**2- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 98-99.**

*Marguerite, la mère de Paul, une paysanne bretonne séduite par un gentilhomme qui a refusé de l'épouser alors qu'elle était enceinte, a fui sa région natale et a trouvé refuge dans l'Île de France, aujourd'hui île Maurice. Madame de la Tour, la mère de Virginie a épousé l'homme qu'elle aimait contre l'avis de sa riche famille et l'a suivi dans les îles mais celui-ci meurt alors qu'elle est enceinte. Les deux femmes se lient d'amitié. Leur histoire est racontée par un de leurs voisins.*

Rien en effet n'était comparable à l'attachement qu'ils se témoignaient déjà. Si Paul venait à se plaindre, on lui montrait Virginie ; à sa vue il souriait et s'apaisait. Si Virginie souffrait, on en était averti par les cris de Paul ; mais cette aimable fille dissimulait aussitôt son mal pour qu'il ne souffrît pas de sa douleur. Je n'arrivais point de fois ici que je ne les visse tous deux tout nus, suivant la coutume du pays, pouvant à peine marcher, se tenant ensemble par les mains et sous les bras, comme on représente la constellation des gémeaux. La nuit même ne pouvait les séparer ; elle les surprenait souvent couchés dans le même berceau, joue contre joue, poitrine contre poitrine, les mains passées mutuellement autour de leurs cous, et endormis dans les bras l'un de l'autre.

Lorsqu'ils surent parler, les premiers noms qu'ils apprirent à se donner furent ceux de frère et de sœur. L'enfance, qui connaît des caresses plus tendres, ne connaît point de plus doux noms. Leur éducation ne fit que redoubler leur amitié en la dirigeant vers leurs besoins réciproques. Bientôt tout ce qui regarde l'économie, la propreté, le soin de préparer un repas champêtre, fut du ressort de Virginie, et ses travaux étaient toujours suivis des louanges et des baisers de son frère. Pour lui, sans cesse en action, il bêchait le jardin avec Domingue, ou, une petite hache à la main, il le suivait dans les bois ; et si dans ces courses, une belle fleur, un bon fruit, ou un nid d'oiseaux se présentaient à lui, eussent-ils été au haut d'un arbre, il l'escaladait pour les apporter à sa sœur.

Quand on en rencontrait un quelque part on était sûr que l'autre n'était pas loin. Un jour que je descendais du sommet de cette montagne, j'aperçus à l'extrémité du jardin Virginie qui accourait vers la maison, la tête couverte de son jupon qu'elle avait relevé par-derrrière, pour se mettre à l'abri d'une ondée de pluie. De loin je la crus seule ; et m'étant avancé vers elle pour l'aider à marcher, je vis qu'elle tenait Paul par le bras, enveloppé presque en entier de la même couverture, riant l'un et l'autre d'être ensemble à l'abri sous un parapluie de leur invention. Ces deux têtes charmantes renfermées sous ce jupon bouffant me rappelèrent les enfants de Léd<sup>15</sup> enclos dans la même coquille.

---

<sup>15</sup> Léd<sup>a</sup>, femme de Tyndare, roi de Sparte, donna naissance à deux couples de jumeaux, enclos dans deux œufs, Hélène et Clytemnestre d'une part, Castor et Pollux d'autre part après avoir été séduite par Zeus.

**3- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 112-113.**

Chaque jour était pour ces familles un jour de bonheur et de paix. Ni l'envie ni l'ambition ne les tourmentaient. Elles ne désiraient point au-dehors une vaine réputation que donne l'intrigue, et qu'ôte la calomnie ; il leur suffisait d'être à elles-mêmes leurs témoins et leurs juges. Dans cette île où, comme dans toutes les colonies européennes, on n'est curieux que d'anecdotes malignes, leurs vertus et même leurs noms étaient ignorés ; seulement quand un passant demandait sur le chemin des Pamplemousses à quelques habitants de la plaine : « Qui est-ce qui demeure là-haut dans ces petites cases » ? ceux-ci répondaient sans les connaître : « Ce sont de bonnes gens ». Ainsi des violettes, sous des buissons épineux, exhalaient au loin leurs doux parfums, quoiqu'on ne les voie pas.

Elles avaient banni de leurs conversations la médisance, qui, sous une apparence de justice, dispose nécessairement le cœur à la haine ou à la fausseté ; car il est impossible de ne pas haïr les hommes si on les croit méchants, et de vivre avec les méchants si on ne leur cache sa haine sous de fausses apparences de bienveillance. Ainsi la médisance nous oblige d'être mal avec les autres ou avec nous-mêmes. Mais, sans juger des hommes en particulier, elles ne s'entretenaient que des moyens de faire du bien à tous en général ; et quoiqu'elles n'en eussent pas le pouvoir, elles en avaient une volonté perpétuelle qui les remplissait d'une bienveillance toujours prête à s'étendre au dehors. En vivant donc dans la solitude, loin d'être sauvages, elles étaient devenues plus humaines. Si l'histoire scandaleuse de la société ne fournissait point de matière à leurs conversations, celle de la nature les remplissait de ravissement et de joie. Elles admiraient avec transport le pouvoir d'une providence qui par leurs mains avait répandu au milieu de ces arides rochers l'abondance, les grâces, les plaisirs purs, simples, et toujours renaissants.

**4- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 128-130.**

Un de ces étés qui désolent de temps à autre les terres situées entre les tropiques vint étendre ici ses ravages. C'était vers la fin de décembre, lorsque le soleil au Capricorne échauffe pendant trois semaines l'Île de France de ses feux verticaux. Le vent du sud-est qui y règne presque toute l'année n'y soufflait plus. De longs tourbillons de poussière s'élevaient sur les chemins, et restaient suspendus en l'air. La terre se fendait de toutes parts ; l'herbe était brûlée ; des exhalaisons chaudes sortaient du flanc des montagnes, et la plupart de leurs ruisseaux étaient desséchés. Aucun nuage ne venait du côté de la mer. Seulement pendant le jour des vapeurs rousses s'élevaient de dessus ses plaines, et paraissaient au coucher du soleil comme les flammes d'un incendie. La nuit même n'apportait aucun rafraîchissement à l'atmosphère embrasée. L'orbe de la lune, tout rouge, se levait, dans un horizon embrumé, d'une grandeur démesurée. Les troupeaux abattus sur les flancs des collines, le cou tendu vers le ciel, aspirant l'air, faisaient retentir les vallons de tristes mugissements. Le cafre<sup>16</sup> même qui les conduisait se couchait sur la terre pour y trouver de la fraîcheur ; mais partout le sol était brûlant, et l'air étouffant retentissait du bourdonnement des insectes qui cherchaient à se désaltérer dans le sang des hommes et des animaux.

Dans une de ces nuits ardentes, Virginie sentit redoubler tous les symptômes de son mal. Elle se levait, elle s'asseyait, elle se recouchait, et ne trouvait dans aucune attitude ni le sommeil ni le repos. Elle s'achemine, à la clarté de la lune, vers sa fontaine ; elle en aperçoit la source qui, malgré la sécheresse, coulait encore en filets d'argent sur les flancs bruns du rocher. Elle se plonge dans son bassin. D'abord la fraîcheur ranime ses sens, et mille souvenirs agréables se présentent à son esprit.

---

<sup>16</sup> Personne originaire de la Cafrerie (partie de l'Afrique australe).

Elle se rappelle que dans son enfance sa mère et Marguerite s’amusaient à la baigner avec Paul dans ce même lieu : que Paul ensuite, réservant ce bain pour elle seule, en avait creusé le lit, couvert le fond de sable, et semé sur ses bords des herbes aromatiques. Elle entrevoit dans l’eau, sur ses bras nus et sur son sein, les reflets des deux palmiers plantés à la naissance de son frère et à la sienne, qui entrelaçaient au-dessus de sa tête leurs rameaux verts et leurs jeunes cocos. Elle pense à l’amitié de Paul, plus douce que les parfums, plus pure que l’eau des fontaines, plus forte que les palmiers unis ; et elle soupire. Elle songe à la nuit, à la solitude, et un feu dévorant la saisit. Aussitôt elle sort, effrayée de ces dangereux ombrages et de ces eaux plus brûlantes que les soleils de la zone torride. Elle court auprès de sa mère chercher un appui contre elle-même. Plusieurs fois, voulant lui raconter ses peines, elle lui pressa les mains dans les siennes ; plusieurs fois elle fut près de prononcer le nom de Paul, mais son cœur oppressé laissa sa langue sans expression, et posant sa tête sur le sein maternel elle ne put que l’inonder de ses larmes.

**5- BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 179-181.**

*L’amour des deux jeunes gens grandit. Madame de la Tour envoie Virginie en France auprès d’une tante prête à lui léguer ses richesses. Virginie refuse le mariage arrangé par sa tante et revient dans l’Île de France à la saison des ouragans.*

La mer, soulevée par le vent, grossissait à chaque instant, et tout le canal compris entre cette île et l’île d’Ambre n’était qu’une vaste nappe d’écumes blanches, creusées de vagues noires et profondes. Ces écumes s’amassaient dans le fond des anses à plus de six pieds de hauteur, et le vent, qui en balayait la surface, les portait par-dessus l’escarpement du rivage à plus d’une demi-lieue dans les terres. À leurs flocons blancs et innombrables, qui étaient chassés horizontalement jusqu’au pied des montagnes, on eût dit d’une neige qui sortait de la mer. L’horizon offrait tous les signes d’une longue tempête ; la mer y paraissait confondue avec le ciel. Il s’en détachait sans cesse des nuages d’une forme horrible qui traversaient le zénith avec la vitesse des oiseaux, tandis que d’autres y paraissaient immobiles comme de grands rochers. On n’apercevait aucune partie azurée du firmament ; une lueur olivâtre et blafarde éclairait seule tous les objets de la terre, de la mer, et des cieux.

Dans les balancements du vaisseau, ce qu’on craignait arriva. Les câbles de son avant rompirent ; et comme il n’était plus retenu que par une seule aussière il fut jeté sur les rochers à une demi-encablure du rivage. Ce ne fut qu’un cri de douleur parmi nous. Paul allait s’élancer à la mer, lorsque je le saisis par le bras : » Mon fils, lui dis-je, voulez-vous périr ? — Que j’aie à son secours, s’écria-t-il, ou que je meure ! » Comme le désespoir lui ôtait la raison, pour prévenir sa perte, Domingue et moi lui attachâmes à la ceinture une longue corde dont nous saisîmes l’une des extrémités. Paul alors s’avança vers le Saint-Géran, tantôt nageant, tantôt marchant sur les récifs. Quelquefois, il avait l’espoir de l’aborder, car la mer, dans ses mouvements irréguliers, laissait le vaisseau presque à sec, de manière qu’on en eût pu faire le tour à pied ; mais bientôt après, revenant sur ses pas avec une nouvelle furie, elle le couvrait d’énormes voûtes d’eau qui soulevaient tout l’avant de sa carène, et rejetaient bien loin sur le rivage le malheureux Paul, les jambes en sang, la poitrine meurtrie, et à demi noyé. À peine ce jeune homme avait-il repris l’usage de ses sens qu’il se relevait et retournait avec une nouvelle ardeur vers le vaisseau, que la mer cependant entrouvrait par d’horribles secousses. Tout l’équipage, désespérant alors de son salut, se précipitait en foule à la mer, sur des vergues, des planches, des cages à poules, des tables, et des tonneaux. On vit alors un objet digne d’une éternelle pitié : une jeune demoiselle parut dans la galerie de la poupe du Saint-Géran, tendant les bras vers celui qui faisait tant d’efforts pour la joindre. C’était Virginie. Elle avait

reconnu son amant à son intrépidité. La vue de cette aimable personne, exposée à un si terrible danger, nous remplit de douleur et de désespoir. Pour Virginie, d'un port noble et assuré, elle nous faisait signe de la main, comme nous disant un éternel adieu. Tous les matelots s'étaient jetés à la mer. Il n'en restait plus qu'un sur le pont, qui était tout nu et nerveux comme Hercule. Il s'approcha de Virginie avec respect : nous le vîmes se jeter à ses genoux, et s'efforcer même de lui ôter ses habits ; mais elle, le repoussant avec dignité, détourna de lui sa vue. On entendit aussitôt ces cris redoublés des spectateurs : « Sauvez-la, sauvez-la ; ne la quittez pas ! » Mais dans ce moment une montagne d'eau d'une effroyable grandeur s'engouffra entre l'île d'Ambre et la côte, et s'avança en rugissant vers le vaisseau, qu'elle menaçait de ses flancs noirs et de ses sommets écumants. À cette terrible vue le matelot s'élança seul à la mer ; et Virginie, voyant la mort inévitable, posa une main sur ses habits, l'autre sur son cœur, et levant en haut des yeux sereins, parut un ange qui prend son vol vers les cieux.

**Document complémentaire** : Illustration de *Paul et Virginie*, édition Didot de 1806, dessinée par Pierre-Paul Prud'hon, et gravée par Roger. Eau-forte imprimée en couleurs et retouchée au pinceau.



**d. proposition de corrigé (les lignes ci-dessous n'ont pas vocation à être modélisantes, mais simplement à indiquer un traitement possible du sujet).**

Le dossier proposé invite les candidats à traiter l'étude d'une œuvre intégrale très connue et pourtant délaissée, *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre, dont la réception contrastée permet des entrées plurielles. Considérée selon les périodes et les critiques comme un roman, une pastorale, un apologue ou encore un récit poétique, l'œuvre paraît également à un moment charnière, la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, où l'on voit la pensée des Lumières, sous l'influence de Rousseau, céder la place à une nouvelle sensibilité.

## Présentation des textes et du document complémentaire

### 1) BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 91-92.

Le roman s'ouvre sur la description d'un paysage, qui sera le cadre de l'action. Cet *incipit* permet d'emblée de montrer l'importance de la nature, thème qui traverse le corpus et doté d'une forte symbolique. Dans les extraits qui sont proposés, le paysage, nous le verrons, est le reflet des états d'âme de nos personnages.

Le passage donne à voir une organisation concentrique de l'espace : on part d'un centre avec les deux petites cabanes presque au milieu d'un bassin formé par de grands rochers, pour s'éloigner de plus en plus jusqu'à la pleine mer. Cette structuration de l'espace répète dans le premier paragraphe de façon redondante la définition même d'une île : étendue de terre entourée par les flots. Deux espaces sont fortement opposés dans la description d'un dedans et d'un dehors. Le dehors est le monde du bruit et de l'agitation, alors que le dedans est au contraire le monde du silence et de la paix. On note qu'à l'intérieur du bassin central tous les signes s'inversent et que les éléments négatifs deviennent positifs : aux pluies se substituent les arcs-en ciel et les sources, aux vents les murmures des palmistes et aux vagues déchaînées, une petite rivière et la quiétude des eaux et de la lumière.

Le lieu décrit en ouverture du roman a plusieurs caractéristiques. D'une part, l'exotisme est fortement suggéré par l'évocation de l'Île-de-France (ancien nom de l'île Maurice), le quartier des Pamplémousses ou les avenues de bambous. D'autre part, c'est un lieu chargé d'une histoire. Dès le début du texte, l'évocation des « deux petites cabanes » en ruine, qui font l'objet de l'attention du narrateur, met le lecteur sur la voie du récit qu'on va lui raconter. Si les ruines sont un motif récurrent de la sensibilité de la fin du siècle (voir, à la même période, l'ouvrage du philosophe Volney), c'est parce qu'elles permettent la méditation mélancolique sur le temps qui passe et sur la fragilité des choses. Le jardin « jadis cultivé » témoigne d'un passé que le temps efface à mesure que la nature reprend ses droits sur l'homme. Ces lieux symboliques reviendront dans le corpus, en particulier le bassin. Enfin, la toponymie suggère la fin tragique des personnages de ce récit : la « baie du Tombeau », le « cap Malheureux », ainsi que les « îlots inhabités » redoublent le silence solennel qui règne dans ce lieu déserté. Dans le paragraphe suivant, le caractère hostile de cette nature est confirmé par une série de précisions sur « le bruit des vents », les « grands rochers escarpés », « les pluies » et surtout « le fracas des vagues qui brisent au loin sur les récifs » qui confirme le climat capricieux d'une île soumise parfois au déferlement des éléments : ce sont autant d'effets d'annonce qui prendront leur sens à la fin du récit. Pourtant, la description souligne un contraste très fort avec le silence religieux de ce sanctuaire « où tout est paisible » et où le jour apparaît comme « doux ». La présence effacée des hommes confère au lieu un caractère sacré, de même que le vocabulaire religieux (l'« enceinte » qui évoque celle d'un couvent, le « murmure des palmistes », personnification qui rappelle la solennité du lieu, et l'évocation des « cieux » à la dernière ligne) : cet *incipit* apparaît dès lors comme un tombeau pour l'héroïne et un mémorial qui commémore la pureté de l'amour des deux héros éponymes.

### 2) BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, p. 98-99.

Ce deuxième extrait vient dresser le portrait des personnages principaux à travers le récit d'un voisin. La description, idéalisée, insiste sur la pureté des rapports gémellaires qui unissent Paul et Virginie dans leur enfance. Il ne s'agit pas de deux descriptions successives mais d'une double description entrelacée qui montre la complémentarité des deux enfants (visible, par exemple, dans le parallélisme des deux phrases qui ouvrent le texte). En présentant ces deux enfants vivant « tous deux tout nus » dans ce jardin clos, Bernardin de Saint-Pierre convoque l'imaginaire du Jardin d'Eden pour peindre un âge d'innocence hors du monde. Ce *locus amoenus* ressurgira à plusieurs reprises dans notre corpus : on soulignera les insularités enchâssées qui redoublent cet isolement bénéfique (le bassin, le jardin, l'île elle-même, et l'expression « enclos dans la même coquille ») et qui sont autant de protection contre le monde extérieur. Mais bien que le texte insiste sur la

gémellité (« constellation des jumeaux », « ensemble », entrelacement, référence enfin aux enfants de Leda, nombreux effets de réciprocité tout au long de l'extrait), on voit progressivement se dessiner une répartition des rôles plus traditionnelle qui montre que l'éducation des enfants, si elle se fait hors du monde, n'échappe pas néanmoins à une représentation genrée. Ainsi, Virginie apprend tôt à dissimuler ses émotions pour ne pas alerter Paul. Elle se voit attribuer les tâches ménagères et domestiques tandis que Paul, « sans cesse en action », s'épanouit dans le jardin et part à la conquête de la nature à l'extérieur. On peut ici rappeler que Bernardin de Saint-Pierre, en disciple de Rousseau, hérite des théories que le philosophe genevois avait développées dans son *Émile, ou de l'éducation*, et que le roman propose ici un modèle d'éducation utopique, sur un individu vierge et malléable, encore intact de l'influence de la société, comme le XVIII<sup>e</sup> siècle des Lumières aime à le rêver. C'est bien de formation dont il est question ici : des premiers pas aux premiers mots, tout le texte s'attache à montrer la tendresse qui unit les deux enfants. Il serait donc erroné de voir dans les allusions à la nudité, ou plus encore, dans le dernier paragraphe où Paul se cache sous le jupon de Virginie, la moindre équivoque sexuelle, que proscriit d'ailleurs la signification du nom de l'héroïne et le cadre vertueux de ce temps béni de l'enfance. Tout n'est au contraire que « tendresse », « douceur », « amitié » et c'est bien un rapport frère-sœur qui unit ces enfants. C'est là la première étape du parcours initiatique que va suivre Virginie au cours du roman, qui est aussi un roman de formation et d'apprentissage de l'amour.

**3) BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 112-113.**

Le troisième extrait permet à l'auteur de préciser sa réflexion sociale en opposant le monde de bonheur de cette famille, vivant en autarcie repliée sur elle-même, et le monde extérieur, plus fortement marqué par la médisance. Le paratexte de l'extrait précédent expliquait déjà le parcours des deux mères et les conventions sociales qui les avaient poussées à se retirer loin de la compagnie des hommes. Ici, le portrait de la vie heureuse que mènent les quatre personnages permet aussi, en négatif, de rappeler la violence de l'extérieur. On relèvera toutes les tournures négatives ou privatives (« ni l'envie ni l'ambition », « elles ne désiraient point », « elles avaient banni ») qui servent à peindre une vie de renoncement et de dépouillement, presque d'ascétisme, qui est en fait la clé du bonheur puisqu'elle conduit à la paix de l'âme. Bernardin de Saint-Pierre souligne les vanités de la comédie sociale (« vaine réputation », qui exposent à la calomnie et à la médisance (ou « à la haine ou à la fausseté »). Se dessine ainsi une frontière entre la fausseté des hommes et la droiture morale qui règne sur cette société où l'on vit selon la Nature. L'irruption d'un présent de vérité générale I.4 permet à l'auteur de porter sur les hommes un jugement catégorique : la curiosité malveillante des voisins a conduit les deux mères à vivre cachées pour vivre heureuses et à adopter une attitude humble pour ne pas attirer la convoitise. Cette idée est résumée par la formule poétique qui reprend la métaphore horticole en opposant la douceur des violettes aux buissons épineux, matérialisant la frontière entre le *locus amoenus* et son dehors. Toute la philosophie rousseauiste à laquelle souscrit Bernardin de Saint-Pierre est résumée dans cette phrase : « il est impossible de ne pas haïr les hommes si on les croit méchants, et de vivre avec les méchants si on ne leur cache sa haine sous de fausses apparences de bienveillance ». Se trouve ainsi justifiée la misanthropie dont on pourrait accuser les deux mères, qui n'est en fait qu'une volonté de s'adonner au bien et jamais au mal, et donc de se tenir à l'écart des passions mauvaises de la société. L'extrait passe finalement du négatif qu'elles rejettent à l'affirmation plus franche de valeurs positives : la bienveillance, l'humanité, le ravissement que procure la nature. Ainsi, le terme péjoratif de « sauvages », dont on rappelle que l'étymologie renvoie à la nature non-domestiquée par l'homme, se trouve réhabilité suivant le *topos* du « bon sauvage » qui traverse tout le siècle, et ce dépouillement de l'homme lui permet de retrouver, au sein de la nature, « les plaisirs purs, simples » qui le ramènent à sa bonté originelle. C'est donc un véritable programme utopique que Bernardin de Saint-Pierre esquisse dans cette représentation d'une vie idyllique en dehors de la société.

**4) BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 128-130.**

Véritable pivot de ce corpus, l'extrait n° 4 interroge à nouveau les rapports de l'être à la Nature en réintroduisant l'ambiguïté qui était discrètement suggérée dans le premier extrait. C'est une étape cruciale du



parcours initiatique de Virginie, à savoir la naissance du désir pour Paul et la prise de conscience d'un amour qui, marquant brutalement la fin de l'innocence, vient mettre un terme à ce monde idéal et hors du temps qu'était l'enfance. Bernardin de Saint-Pierre fait dans ce passage de la Nature le cadre d'un bouleversement intérieur qui se produit en Virginie.

Le texte est constitué en diptyque où la première partie descriptive est redoublée par la deuxième partie narrative. Il donne à voir un jeu de miroirs brisés, dans la mesure où pour la première fois l'harmonie entre l'homme et la nature est rompue.

Un premier mouvement du texte est consacré à une belle description d'un épisode caniculaire. L'ouverture sur le passé simple exhibe l'événement que va constituer cet été redoutable qui désole et qui ravage. La Nature cesse alors d'être apaisante et devient asséchante. Les autres éléments semblent avoir tous reculé face à la puissance du soleil : le vent ne souffle plus et ne rafraîchit plus, la terre, aride, se craquèle, les ruisseaux se dessèchent. Devenue agressive, la Nature porte la mort en elle, comme le laissent deviner la lune rouge, les troupeaux assoiffés, la présence de l'adjectif « étouffant » et le bourdonnement des insectes, présage de mort. Ces derniers cherchent à se désaltérer du sang des hommes et des animaux : l'image fait penser aux fléaux bibliques et l'ensemble donne à ce tableau une tonalité fantastique, sinon apocalyptique, tandis que les images de feu confirment l'impression d'un Enfer sur Terre. Même la nuit, rafraichissante par sa douceur, ne parvient plus à apaiser. C'est le signe d'un bouleversement climatique lié aux chaleurs de l'été, mais qui annonce en fait le « feu dévorant » qui s'empare également de Virginie, elle aussi tourmentée par un « mal ».

La nature voit ses formes s'estomper tout comme Virginie n'arrive plus à retrouver l'image de l'état initial : la lumière est désormais lunaire et apparaît comme une déformation du réel. Le passé semble donc à son tour troublé et impossible à faire revivre : l'état premier n'est plus désormais qu'un reflet, vouloir le retrouver, c'est se condamner à ne plus rencontrer que des formes évanescences. Le bonheur, qui ne peut être qu'innocence, est désormais du domaine du souvenir et à l'imparfait qui envisageait tous les actes dans leur durée se substitue un présent qui rend compte des transformations provoquées par le manque et le désir.

Le texte évoque, sans pour l'instant en dévoiler davantage, « les symptômes » qu'elle sent redoubler. Virginie est agitée, comme le montre la succession des actions courtes juxtaposées, elle ne parvient à trouver le sommeil ni à apaiser son âme. Son mal-être cherche un apaisement : elle est en proie, au même titre que la Nature toute entière, à un changement brutal qui la perturbe et qu'elle ne comprend pas. Cette étape, caractérisée par la fin de la communion totale avec une nature qui lui apporte ce qu'elle désire, est à mettre en relation avec le lexique des sensations qui domine cette première partie du texte, et qui annonce les sens tourmentés de l'héroïne dans la suite du texte.

Dans un second temps, Virginie, en quête de fraîcheur pour apaiser ses sens, se dirige vers le bassin afin de s'y baigner. Le remède n'aura pas l'effet escompté puisqu'il provoque, en la jeune fille, la révélation de l'amour. Il est intéressant de noter que cet épisode nocturne se place sous une autre symbolique, lunaire et aquatique. En se plongeant dans le bassin, Virginie se livre à un acte de purification qui n'a en fait d'autre but que de chasser les pensées qui l'assaillent. Aux images d'Apocalypse du premier paragraphe succèdent désormais celles d'un baptême qui doit permettre à Virginie de renaître à elle-même et de retrouver une certaine innocence. Cela fonctionne dans un premier temps, comme l'indique le connecteur temporel « d'abord », mais les pensées de la jeune fille vont progressivement glisser vers leur premier objet. La fraîcheur de l'eau produit certes un effet agréable, mais elle « ranime ses sens » dans le même temps, et plus précisément le souvenir de Paul. Virginie tente de se raccrocher à des images de son enfance innocente, de convoquer un paradis perdu, ainsi que la figure maternelle, mais la scène se dote rapidement d'une dimension érotique délicate, encouragée par la persistance des sensations qui favorisent la rêverie. La vision de sa nudité dans l'eau se superpose à celle des palmiers entrelacés, métonymie qui représente Paul et elle, et l'image de son frère de lait se fait « plus forte », « plus douce », à mesure que son nom est scandé et redoublé, obsessionnellement. La phrase matérialise, par son rythme ternaire et sa gradation, la montée progressive d'un désir érotique – l'union des deux palmiers – qui s'achève, après le point-virgule, dans un soupir qui déclenche en Virginie « un feu

dévorant ». Ce moment d'abandon est l'instant charnière où la conscience du désir afflue à la surface, et où l'héroïne perd véritablement son innocence.

Cette révélation est vécue comme un drame. Virginie est brutalement saisie. Elle sort aussitôt de l'eau, et le texte dit pudiquement qu'elle est « effrayée de ces dangereux ombrages et de ces eaux plus brûlantes que les soleils de la zone torride » : à la chaleur qui écrase la nature répond un autre bouleversement, l'éveil de la puberté chez l'héroïne à travers la métaphore de ce feu intérieur. La comparaison indique que le tourment de Virginie est plus important encore que les feux de l'été. Il n'est plus ici question de calme, d'harmonie et d'éternité comme dans les extraits précédents, mais d'une vive agitation provoquée par la réminiscence d'un temps révolu, celui de l'enfance et de l'innocence aux côtés de Paul. Virginie n'est plus dupe, elle connaît la raison de ses émois. C'est « contre elle-même » qu'elle va trouver refuge auprès de sa mère, souhaitant redevenir, dans son giron, la petite fille qu'elle n'est plus. Pour autant, l'aveu de l'amour qui pourrait apporter un apaisement est retardé : Virginie est incapable de nommer Paul, son cœur est « oppressé » et sa langue « sans expression », et la jeune fille ne peut que pleurer son enfance révolue. Ce thème de la honte, ou de la culpabilité, est à rapprocher de l'intertexte biblique qui hante tout le roman : tandis que l'innocence ne connaît pas la honte, Virginie vient de prendre conscience, au spectacle de sa nudité, de la différence fondamentale des sexes qu'elle vivra désormais comme une tragédie. Rappelons que le prénom de l'héroïne la prédestine, en effet, à tout faire pour conserver sa pureté. Ainsi, tout ce qui avait construit le bonheur des héros dans la première partie de l'œuvre se trouve soudain remis en cause, et ce jusqu'au dénouement.

**5) BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1787), édition de Robert Mauzi, Paris, GF Flammarion, 1992, pp. 179-181.**

Le dernier extrait est le dénouement tragique du roman. Virginie revient sur l'île qu'elle a quittée, mais en abandonnant temporairement l'Éden que symbolise le lieu de son enfance, c'est son innocence qu'elle a définitivement laissée derrière elle. C'est une Virginie devenue femme qui revient sur l'île, et profondément changée. Dans cet extrait encore, la Nature joue un rôle prépondérant, mais c'est une nature devenue franchement hostile, qui signifie la fin de la communion. Les éléments se déchaînent dans le premier paragraphe, qui n'est pas sans rappeler le motif romantique de la tempête en mer. On peut penser aussi à l'éloge de la sérénité stoïcienne du livre II du *De Natura Rerum*, où Lucrèce mettait en garde son lecteur contre le danger des passions par la métaphore d'un naufrage aperçu depuis le rivage. L'île autrefois paradisiaque empêche véritablement le retour de Virginie, corrompue au contact de l'extérieur, et le paysage idyllique se fait plus inquiétant : le ciel se remplit de nuages de « forme horrible », il semble vidé de sa clarté azurée et rempli d'une « lueur olivâtre et blafarde » qui présage la mort. Paul assiste impuissant à l'engloutissement du navire, et ses tentatives se révèlent toutes plus vaines les unes que les autres. Dans un dernier mouvement du texte, Virginie se tient sur la poupe du navire, véritable apparition virginale et presque déjà martyre : « on vit alors un objet digne d'une éternelle pitié ». Commence alors le récit de ses derniers instants, sur le mode de la douleur, comme le montre le champ lexical convoqué pour arracher les larmes du lecteur. La noblesse de Virginie est soulignée par les expansions « noble et assuré », par sa dignité et son désir de conserver ses vêtements, ainsi que par le respect avec lequel le matelot – dont la nudité fait valoir par contraste la tenue que conserve Virginie – la traite. Cet épisode vient confirmer la référence biblique à l'épisode du Jardin d'Éden : ce qui cause la perte de Virginie, c'est la honte qu'elle éprouve désormais devant sa nudité. Refusant d'ôter ses habits et d'apparaître nue aux yeux de tous, elle conserve sa pureté virginale, plus encore peut-être sa dignité sociale – mais par là sacrifie sa vie. Ce final est donc aussi sublime que tragique, puisque se résout dans ce choix fatidique le drame de l'innocence perdue. Virginie est emportée par une dernière vague, et la dernière phrase du texte achève, par une comparaison explicite, de la transcender en ange : ses « yeux sereins » se tournent vers les cieux, ses mains se placent et sur son cœur, et sur ses habits, derniers remparts de sa pudeur, et elle accepte son sort.

**DOCUMENT COMPLEMENTAIRE. Illustration de *Paul et Virginie*, édition Didot de 1806, dessinée par Pierre-Paul Prud'hon, et gravée par Roger. Eau-forte imprimée en couleurs et retouchée au pinceau.**

Ce document est à aborder en regard avec le dernier texte puisqu'il illustre la scène finale, et même la dernière phrase qui en constitue la légende. L'analyse soulignera la blancheur virginale de l'héroïne, appuyée par le fond blanc produit par l'écume, comparée à de la neige à la ligne 6. On pourra également s'intéresser au jeu des contrastes avec la noirceur de l'arrière-plan, où l'on distingue les personnages sur le rivage, à la silhouette inquiétante des récifs et à la charpente squelettique de l'épave. Afin de mettre en lumière la dimension tragique de l'œuvre, on pourra relever la posture théâtrale de Virginie, représentée comme une actrice sur l'avant-scène. Il est enfin possible d'évoquer, à l'occasion de l'analyse de cette eau-forte, le mouvement allemand du *Sturm und Drang* (littéralement « tempête et passion »), contemporain de Bernardin de Saint-Pierre et qui a, lui aussi, célébré l'exacerbation des passions.

### ***Cohérence du corpus***

Le corpus est un parcours à travers une œuvre intégrale. Il permet d'aborder de nombreuses problématiques, du roman d'apprentissage autour du personnage de Virginie à l'émergence d'une esthétique nouvelle qui, sous l'influence de Rousseau, se dégage progressivement de la philosophie des Lumières tout en en conservant ses motifs et les thèmes de réflexion. Il permet aussi d'interroger le rapport à la Nature, entre mère nourricière et force hostile indifférente à l'homme. Récit à la croisée des genres, *Paul et Virginie* commence comme un roman pastoral, donne souvent lieu à de sublimes pages de descriptions poétiques, développe les thèses rousseauistes sur la société et l'éducation, et se résout dans un final tragique qui illustre les affres de la passion amoureuse. Les extraits sont animés par le souci constant d'une réflexion sur le bonheur, mais ils ont aussi une dimension poétique très manifeste dans les tableaux très visuels que Bernardin de Saint-Pierre développe tout au long de son récit.

### ***Propositions de problématiques***

Plusieurs entrées sont possibles, mais on privilégiera tout questionnement lié à l'objet d'étude, qui interroge le sens de l'œuvre et ne se limite pas à une approche descriptive de ses différents aspects.

- Dans quelle mesure *Paul et Virginie* se donne-t-il à lire comme un roman d'apprentissage à l'amour, et quelle réflexion mène-t-il sur la passion et le bonheur ?
- En quoi peut-on dire que *Paul et Virginie* est un roman de la Nature, ou que la Nature est le troisième protagoniste de ce récit ?
- Peut-on lire *Paul et Virginie* comme un apologue ou faut-il y voir un récit poétique ?
- En quoi Virginie est-elle une héroïne tragique ?

## Autres exemples de dossiers proposés cette année

Le dossier sur *le Cid* et celui sur les visions poétiques du monde figurent au début du rapport (I. La finalité et les modalités de l'épreuve).

### Textes

1. Jean de LA FONTAINE, *Fables choisies*, livre VII, "La Cour du Lion", 1692
2. Henri RICHER, *Fables nouvelles mises en vers*, "Le Lion, l'Âne et le Renard", 1729
3. Victor HUGO, *Les Châtiments*, III, 3, "Fable ou histoire", 1853
4. George ORWELL, *Animal farm : a fairy story (La Ferme des animaux)*, 1945

### Document complémentaire

1. *La ménagerie impériale n°1, Napoléon III - Le Vautour*, auteur anonyme, vers 1871 (27,5 cm x 17,5 cm) - musée Carnavalet.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 3<sup>o</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans l'entrée de culture littéraire et artistique « **Vivre en société, participer à la société : dénoncer les travers de la société** ».

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, **assorti de l'explication du texte n°3**. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

### Textes

1. Jacques ROUBAUD, *Les Animaux de tout le monde*, (1983), « Poème du chat », Seghers, 1990, p.8
2. Jacques ROUBAUD, *Les Animaux de tout le monde*, (1983), « La grive », Seghers, 1990, p.52
3. Jacques ROUBAUD, *Les Animaux de tout le monde*, (1983), « La pieuvre », Seghers, 1990, p.59
4. Jacques ROUBAUD, *Les Animaux de tout le monde*, (1983), « Le lombric » Seghers, 1990, p.11

### Documents complémentaires

1. Jacques ROUBAUD, *Les Animaux de tout le monde*, (1983), « Lettre au hérisson », Seghers, p.82 à 89
2. Giuseppe ARCIMBOLDO, *L'air*, huile sur toile, 74.4cm x 56cm, vers 1570, collection privée.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 3, en classe de 6<sup>e</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans l'entrée de culture littéraire et artistique « **Récits de création ; création poétique** ».

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.

### Textes

1. RUTEBEUF, « Renart le Bestourné », (1261), trad. de l'ancien français par Michel Zink, 2005
2. Joachim DU BELLAY, *Les Regrets*, sonnet CL, « Seigneur, je ne saurais regarder d'un bon œil », (1558)
3. Jean DE LA FONTAINE, *Fables*, Livre VIII, 14, « Les obsèques de la lionne », (1678)
4. Jean-Pierre CLARIS DE FLORIAN, *Fables*, « Le roi Alphonse », (1792)

### Document complémentaire

Gustave DORE (1832-1883), « Les obsèques de la lionne » de Jean de La Fontaine, (1868) – Estampe, BNF, département des Estampes et de la Photographie, Paris.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de troisième**, en vous inscrivant éventuellement dans l'entrée de culture littéraire et artistique « **Vivre en société, participer à la société : dénoncer les travers de la société** ».

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.

### Textes et documents

1. Louis ULBACH, dit FERRAGUS, « La littérature putride » dans *Le Figaro*, 23 janvier 1868.
2. Émile ZOLA, *Thérèse Raquin* – 1867, Préface de la deuxième édition, 15 avril 1868.
3. Émile ZOLA, *Le Roman expérimental*, 1880.
4. Émile ZOLA, *La Bête humaine*, 1890,
4. Édouard MANET, *Olympia*, Huile sur toile 130 x 191, Musée d'Orsay, 1863.

### Texte complémentaire

Théodore DURET, *Histoire des peintres impressionnistes*, 1939.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français, **en classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude : » La littérature d'idées et la presse du XIXème siècle au XXIème 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° 1. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

### Textes

1. *Le Roman de Tristan et Iseut*, II, poème du XIIe siècle traduit de l'ancien français par Joseph Bédier.
2. Herman MELVILLE, *Moby Dick*, 1851, traduit de l'anglais par Lucien Jacques, Joan Smith et Jean Giono.
3. Victor HUGO, *Les Travailleurs de la Mer*, Livre 4, 1, 1866.
4. J.K. ROWLING, *Harry Potter et la chambre des secrets*, chapitre 17, 1998, traduit de l'anglais par Jean-François Ménard.

### Document complémentaire

RAPHAËL, *Saint Georges et le Dragon*, vers 1503-1505, huile sur bois, 31x26 cm, Musée du Louvre, Paris.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 5<sup>e</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans l'entrée de culture littéraire et artistique « **Agir sur le monde : héros/héroïnes et héroïsmes** ».

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de **l'explication du texte n° 3 limité aux lignes 11 à 48**. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

### Textes et document

1. Jean-Paul SARTRE, *Les Mouches*, Acte I scène 1, extrait (première représentation à Paris le 2 juin 1943).
2. Jean-Paul SARTRE, *Les Mouches*, Acte I, scène 2, extrait.
3. Jean-Paul SARTRE, *Les Mouches*, Acte II, premier tableau, scène 4, extrait.
4. Jean-Paul SARTRE, *Les Mouches*, Acte III, scène 6, en entier.
5. William-Adolphe BOUGUEREAU, *Les Remords d'Oreste ou Oreste poursuivi par les Furies*, 1862, Huile sur toile, 227 x 278 cm, Chrysler Museum of Art, Norfolk, Virginie.

### Document complémentaire

Pierre Judet de La Combe, *Le mythe des Atrides, site du Théâtre du Soleil, consulté le 27.02.2020*.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français, en classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> 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.

### Textes

1. Charles FOURIER, *Théorie des quatre mouvements et des destinées générales* (1808), in *Œuvres complètes*, vol. I, Paris, Anthropos, 1846, pp. 130-131
2. Flora TRISTAN, *Promenades dans Londres*, Paris, H.-L. Delloye, 1840, pp. 312-313
3. François MAURIAC, *Thérèse Desqueyroux* (1927), Paris, Librairie générale française, collection « Le livre de poche », 1989, pp. 78-80
4. Simone DE BEAUVOIR, *Le Deuxième Sexe* (1949), Paris, Gallimard, collection « Folio », 2017, pp. 220-221

### Document complémentaire

Françoise HERITIER : « *Il faut anéantir l'idée d'un désir masculin irrépressible* », *Le Monde*, 5 novembre 2017.

### Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au lycée en classe de 2<sup>de</sup>**, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « **La littérature d'idées et la presse du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> 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°3** (François MAURIAC, *Thérèse Desqueyroux*). La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

### **Textes**

1. MOLIÈRE, *Monsieur de Pourceaugnac*, Acte I, scène 2 (1669)
2. MOLIÈRE, *Monsieur de Pourceaugnac*, Acte I, scène 7 (1669)
3. MOLIÈRE, *Monsieur de Pourceaugnac*, Acte II, scène 3 (1669)
4. MOLIÈRE, *Monsieur de Pourceaugnac*, Acte III, scène 7 (1669)

### **Documents complémentaires**

1. Liste des personnages de la pièce
2. Georges Zaragoza, « Mettre en scène la ruse : le jeu au carré », in *La Ruse en scène. Poétiques et politiques de la tromperie au théâtre (XVIe-XVIIIe siècles)*, Actes du séminaire organisé en Sorbonne en février 2011 sous la responsabilité d'Anne Duprat et de Clotilde Thouret.

### **Sujet**

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 3, en classe de 6<sup>e</sup>**, en vous inscrivant éventuellement dans le questionnement de culture littéraire et artistique « **Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques** ».

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.

# RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'ADMISSION DU CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES

*Rapport présenté par Isabelle Callizot, Professeure agrégée*

Comme pour l'épreuve d'admission précédente, cette épreuve, affectée du coefficient 2, se déroule en deux temps : il s'agit, à partir d'un corpus imposé, d'élaborer pour un niveau de classe donné un projet de séquence d'enseignement accompagné d'une séance de langue et de l'explication littéraire d'un texte. Ce premier exposé, d'une durée de quarante minutes maximum, suivi d'une courte pause, suit les mêmes exigences que celui du concours de lettres modernes et nous renvoyons donc les candidats au rapport de jury de lettres modernes situé dans les pages qui précèdent. La deuxième partie de l'épreuve, en lettres classiques, propose au candidat la traduction improvisée, sans dictionnaire, d'un court texte latin ou grec (4 à 5 lignes) qui leur est distribué à ce moment-là. La langue est imposée par le jury. Cet exercice dure dix minutes maximum.

Les textes retenus pour l'épreuve ne présentent pas de difficultés particulières que ce soit sur le plan syntaxique ou sémantique et des notes viennent aider la compréhension. Les auteurs choisis sont ceux du programme. Ainsi, pour cette session, les textes proposés étaient les suivants (les extraits sont en annexes) :

En latin :

- Phèdre, *Fabulae*, II (« Aquila, Feles et Aper »)
- Cicéron, *De Senectute*, 37

En grec :

- Lysias, *Plaidoyer sur le meurtre d'Ératosthène*, 4
- Platon, *Ion*, 536 b-c

Le jury n'attend pas une traduction parfaite du passage. Il faut davantage voir ce texte comme un support d'échanges : le jury évalue les réflexes, les compétences linguistiques et les qualités de traducteur du candidat à travers l'analyse du texte qui lui est soumis. Il est donc invité à prendre rapidement connaissance de l'extrait, puis à le lire à haute voix en montrant par sa lecture sa compréhension de la structure interne du texte. Comme dans l'épreuve équivalente de grammaire destinée aux candidats de lettres modernes, le candidat de lettres classiques partage ici sa réflexion avec le jury : il s'agit donc de « penser à voix haute », comme il le ferait pour préparer un texte. Le candidat doit être capable de repérer la construction des phrases, d'identifier les sujets, les verbes et les compléments, de préciser les liens qui unissent les propositions (connecteurs logiques, propositions subordonnées), de distinguer les modes et temps verbaux, etc. Le jury accompagne le candidat, lui donne le vocabulaire qui lui manque et l'aide à corriger les erreurs éventuelles.



Le jury invite en outre le candidat à faire des ponts entre les deux langues anciennes. Il pourra donc poser une question de lexique, de syntaxe ou de morphologie dans l'autre langue que celle du texte à traduire. Ainsi, le jury a pu demander à tel candidat l'équivalent en grec du verbe *facio* latin, la traduction du verbe *esse* en grec ou le mot grec correspondant à l'accusatif latin *equum*. Il ne s'agit nullement de piéger le candidat, mais bien de s'assurer de la maîtrise des deux langues par ce dernier, condition *sine qua non* pour enseigner les lettres classiques. C'est pourquoi le concours de lettres classiques ne peut être passé par un candidat novice en grec ou en latin.

Pour autant, la connaissance des langues anciennes n'est bien sûr pas gage de réussite : nous insistons sur l'importance de toutes les parties de cette épreuve orale plurielle et invitons les candidats à s'entraîner assidument pour offrir la présentation d'un projet de séquence pédagogique ambitieux et efficace, à l'instar de ce candidat qui a obtenu l'excellente note de 19/20 sur le corpus de Bernardin de Saint-Pierre présenté en annexe du rapport de l'épreuve précédente. En effet, il a su percevoir d'emblée l'enjeu et la progression des textes, proposer des objectifs de lecture et d'écriture clairs, une explication littéraire stimulante et faire montre de connaissances solides en latin et en grec.

## ANNEXES DE L'ÉPREUVE D'ADMISSION EN LETTRES CLASSIQUES

### Texte 1

*Socrate, s'entretenant avec Ion, soutient que ni le rhapsode, ni le poète lui-même ne sont responsables de leur art.*

ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Ἦν<sup>1</sup> σύ, ὦ Ἴων, εἷς εἶ καὶ κατέχη<sup>2</sup> ἐξ Ὀμήρου, καὶ ἐπειδὴν μὲν τις ἄλλου τοῦ ποιητοῦ ἄδη, καθεύδει<sup>3</sup> τε καὶ ἀπορεῖς ὅτι λέγῃς, ἐπειδὴν δὲ τούτου τοῦ ποιητοῦ φθέγγεται<sup>4</sup> τις μέλος, εὐθύς ἐγρήγορας<sup>5</sup> καὶ ὀρχεῖται σου ἢ ψυχῇ καὶ εὐπορεῖς ὅτι λέγῃς· οὐ γὰρ τέχνη οὐδ' ἐπιστήμη περὶ Ὀμήρου λέγεις ἢ λέγεις, ἀλλὰ θεία μοῖρα καὶ κατοκωχή<sup>6</sup>.

**Platon, *Ion*, 536 b-c**

<sup>1</sup> désigne « les poètes »

<sup>2</sup> κατέχη: tu es inspiré

<sup>3</sup> καθεύδω: dormir

<sup>4</sup> ἀπορέω : ne pas savoir, être dans l'embarras

<sup>5</sup> τὸ μέλος : le chant

<sup>6</sup> φθέγγομαι : parler, se faire entendre

<sup>7</sup> ἐγρήγορα parfait de ἐγείρω au sens intransitif : se réveiller

<sup>8</sup> ἡ κατοκωχή : possession (divine)

### Texte 2

Ἐγοῦμαι δέ, ὦ ἄνδρες, τοῦτό με δεῖν ἐπιδείξαι, ὡς ἐμοίχευεν<sup>1</sup> Ἐρατοσθένης τὴν γυναῖκα τὴν ἐμὴν καὶ ἐκείνην τε διέφθειρε<sup>2</sup> καὶ τοὺς παῖδας τοὺς ἐμοὺς ἥσχυνε<sup>3</sup> καὶ ἐμὲ αὐτὸν ὕβρισην εἰς τὴν οἰκίαν τὴν ἐμὴν εἰσιῶν, καὶ οὔτε ἔχθρα<sup>4</sup> ἐμοὶ καὶ ἐκείνῳ οὐδεμία ἦν πλὴν ταύτης, οὔτε χρημάτων ἕνεκα ἔπραξα<sup>5</sup> ταῦτα, ἵνα πλούσιος ἐκ πένητος γένωμαι, οὔτε ἄλλου κέρδους<sup>6</sup> οὐδενὸς πλὴν τῆς κατὰ τοὺς νόμους τιμωρίας.

**Lysias, *Plaidoyer sur le meurtre d'Ératosthène*, 4**

<sup>1</sup> μοιχεύω : corrompre (une femme mariée)

<sup>2</sup> διαφθείρω : séduire

<sup>3</sup> αἰσχύνω : déshonorer

<sup>4</sup> ἡ ἔχθρα : la haine

<sup>5</sup> aoriste de πράσσω

<sup>6</sup> τὸ κέρδους : le gain, le profit

### Texte 3

*Voici le portrait d'Appius Claudius Caecus, homme politique célèbre, par Cicéron.*

Quattuor robustos filios, quinque filias, tantam domum, tantas clientelas Appius regebat et caecus et senex. Intentum<sup>1</sup> enim animum tamquam arcum habebat nec languescens<sup>2</sup> succumbebat senectuti.

Tenebat non modo auctoritatem, sed etiam imperium in suos : metuebant servi, verebantur liberi, carum omnes habebant<sup>3</sup>. Vigebat<sup>4</sup> in illa domo mos patrius et disciplina.

**Cicéron, *De Senectute*, 37**

<sup>1</sup> intentum tamquam arcum : tendu comme un arc

<sup>2</sup> languesco, ere : s'affaiblir

<sup>3</sup> carum habere aliquem : chérir quelqu'un

<sup>4</sup> vigeo, ere : être en vigueur

#### Texte 4

##### **Aquila, Feles<sup>1</sup> et Aper<sup>2</sup>**

Aquila in sublimi quercu nidum fecerat ;  
feles<sup>1</sup>, cavernam nancta in media, pepererat ;  
sus nemoris cultrix fetum ad imam posuerat.  
tum fortuitum feles contubernium  
fraude et scelesta sic evertit malitia.  
ad nidum scandit volucris : "Pernicies" ait  
tibi paratur, forsan et miserae mihi.

##### **Phèdre, *Fabulae*, II**

<sup>1</sup> Feles, is, f : la chatte

<sup>2</sup> Aper, apri, f : la laie

<sup>3</sup> nancta < nanciscor : tomber sur, trouver

<sup>4</sup> pepererat < pario : mettre bas

<sup>5</sup> sus, suis, f : laie

<sup>6</sup> cultrix : habitant(e)

<sup>7</sup> fetus, us, m : portée, réunion

<sup>8</sup> contubernium, ii, n : société, réunion