



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES internes ET CAER CAPES

Section : lettres

Options : lettres modernes et lettres classiques

Session 2023

Rapport de jury présenté par :
Madame Catherine MOTTET, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche,
présidente du jury

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

SOMMAIRE

Propos liminaire de la présidente du jury	p.3
Bilan de l'admissibilité et de l'admission	p.5
Rapport sur l'épreuve écrite de Lettres modernes	p.7
Rapport sur l'épreuve orale de Lettres modernes	p.19
Rapport sur l'épreuve écrite de Lettres classiques	p.35
Rapport sur l'épreuve orale de Lettres classiques	p.37
Annexe	p.40
Suggestions bibliographiques	p.48

PROPOS LIMINAIRE DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Le directoire et l'ensemble du jury sont heureux de constater le bon déroulement du concours lors de cette dernière session, qui a pu à nouveau bénéficier de la qualité de l'accueil offert par le lycée Saint-Exupéry de Lyon. Que monsieur le proviseur et son équipe en soient vivement remerciés, ainsi que la division des examens et concours du rectorat de Lyon comme la direction générale des ressources humaines du Ministère de l'Education Nationale. En tant que présidente du jury, je tiens à remercier personnellement chaque membre du jury et du directoire pour son engagement au service du concours et pour les qualités professionnelles et humaines dont il a su faire preuve. Ce sont ces qualités qui permettent d'accueillir le mieux possible les candidats à l'oral, de porter à chacun l'attention qu'il mérite, afin d'assurer un recrutement objectif et pertinent des meilleurs professeurs.

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

Ce présent rapport a pour objectif d'accompagner au mieux la préparation de tous les futurs candidats : il s'appuie sur des exemples de RAEP et d'épreuves orales issus de cette dernière session, couronnés de succès ou moins heureux : l'objectif est de donner à chaque futur candidat une vision précise et réaliste du concours qui puisse nourrir, de façon utile, sa préparation. Le rapport rappelle que les CAPES et CAER internes de Lettres ne sont pas des concours qui cherchent à évaluer l'érudition des candidats, mais qui exigent à la fois d'être doté d'une réelle qualité d'expression écrite et orale, de détenir une solide culture littéraire et de faire preuve des qualités professionnelles que plusieurs années d'expérience dans les classes ont pu permettre d'acquérir. C'est bien un équilibre qui est attendu, notamment à l'oral, entre ces qualités universitaires et professionnelles qui sont nécessaires pour être un bon professeur.

La préparation à un concours interne de recrutement de professeurs ne se borne pas au travail d'une année. Même si celle qui précède le concours est particulièrement intense, se préparer au concours interroge tout d'abord sa propre motivation professionnelle, des pratiques pédagogiques parfois installées, sa propre aptitude à intéresser et faire progresser les élèves. C'est une réflexion en cours que le RAEP se doit de présenter honnêtement, sans fausse modestie ni fatuité inopportune. Cette préparation à un concours qui vise l'enseignement de la langue française et de la littérature doit se fonder sur une pratique maîtrisée de la langue et des textes qui, dans le cadre de la classe, est supposée « faire école », se transmettre, susciter l'envie d'apprendre et de lire, devenir une référence pour les élèves. Se préparer au concours consiste donc aussi à sonder son rapport aux textes et à la langue française, son envie profonde de transmettre ce capital, son aptitude à le faire dans le cadre institutionnel imparti.

En tant que présidente du jury, j'invite donc avant tout les futurs candidats à aborder le concours comme une étape charnière de leur parcours, qui engage leur réflexion sur ce métier déjà pratiqué : il s'agit de penser les choix qui guident sa façon d'enseigner, sa bonne connaissance des programmes et textes de référence, les enjeux actuels de l'enseignement du français et de la littérature. Ce cheminement peut paraître ardu voire austère, mais il est en réalité

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

J'encourage vivement tous les futurs candidats à lire avec attention ce rapport : s'il rappelle les règles de chaque exercice, il en fixe aussi l'esprit. Pour devenir professeur de Lettres, il convient de disposer d'une bonne base de compétences langagières et linguistiques et de connaissances littéraires que chaque parcours se doit d'enrichir, année après année. Enseigner les lettres consiste à maintenir vivante cette culture, afin de la transmettre et de partager avec les plus jeunes les innombrables satisfactions qu'elle procure. Bonne préparation à tous !

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

CAPES INTERNE ET CAER-CAPES DE LETTRES MODERNES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	89	130
Nombre d'inscrits	870	478
	ADMISSIBILITÉ	
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	472	347
Note la plus basse des dossiers reçus	02	02
Note la plus haute des dossiers reçus	14	14
Moyenne des dossiers reçus	08,53	08,66
Nombre d'admissibles	219	217
Barre d'admissibilité	08,5	08
Moyenne des candidats admissibles	10,33	09,77
	ADMISSION	
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	206	206
Nombre d'admis liste principale	89	114
Nombre d'inscrits sur liste complémentaire	10	0
Note la plus basse des candidats présents	03	03
Barre d'admission	10,33	09,5
Moyenne des candidats présents	10,14	10,43
Moyenne des candidats admis	13,68	12,90
Note la plus haute	20	20

CAPES INTERNE ET CAER-CAPES DE LETTRES CLASSIQUES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	20	4
Nombre d'inscrits	27 (16 avec RAEP en français – 11 avec RAEP en latin ou grec)	17 (8 avec RAEP en français – 9 avec RAEP en latin ou grec)
ADMISSIBILITÉ		
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	11 (5 RAEP en français – 6 RAEP en latin ou grec)	11 (5 RAEP en français – 6 RAEP en latin ou grec)
Note la plus basse des dossiers reçus	8 pour les RAEP en français 6 pour les RAEP en latin ou grec	7,5 pour les RAEP en français 6,5 pour les RAEP en latin ou grec
Note la plus haute des dossiers reçus	13 (pour l'ensemble)	12 pour les RAEP en français 10,5 pour les RAEP en latin ou grec
Moyenne des dossiers reçus	09,5	9, 63 pour les RAEP en français 8,30 pour les RAEP en latin ou grec)
Nombre d'admissibles	7	7
Barre d'admissibilité	08	07,5
Moyenne des candidats admissibles	09,5 (11,25 pour les RAEP en latin ou grec)	9,63 pour les RAEP en français 9,34 pour les RAEP en latin ou grec
ADMISSION		
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	7	7
Nombre d'admis liste principale	4	4
Nombre d'inscrits sur liste complémentaire	0	0
Note la plus basse des candidats présents	05	08,5
Barre d'admission	10,17	12
Moyenne des candidats présents	10,43	13,08
Moyenne des candidats admis (total de l'admission)	13,75	15,25
Note la plus haute	17	18

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne et du CAER de Lettres modernes

Rapport présenté par Mathilde Foucherault, inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale et Aldo Gennai, maître de conférences en langue et littérature françaises.

Le jury a conscience des conditions de rédaction du rapport de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) sur lequel s'appuie l'épreuve d'admissibilité. Il en connaît la concomitance avec les contraintes professionnelles des candidats qui sont, dans leur grande majorité, sollicités par des missions d'enseignement au sein de leur académie. Cette année encore, de très belles réussites conduisent le jury à valoriser des candidats dont la robustesse des compétences professionnelles, dans le domaine des connaissances disciplinaires en premier lieu, mais aussi des compétences didactiques et pédagogiques, est avérée.

Comme ceux des années précédentes, ce rapport de jury, qui intègre les remarques précieuses de l'ensemble des évaluateurs et évaluatrices (que tous et toutes en soient ici remerciés), a pour principal objectif d'aider les candidats à rédiger leur écrit de RAEP, qui constitue l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne et du concours d'accès à l'échelle de rémunération (CAER) de Lettres modernes. Il s'agit ainsi, dans le souci de la réussite des candidats, qu'ils se présentent pour la première fois au concours ou renouvellent leur candidature, d'explicitier les attentes du jury, en soulignant les qualités qui permettent à certains RAEP de se distinguer, et en mettant en garde contre certains défauts. Ces remarques, qui portent tant sur le fond (maîtrise des contenus notionnels, didactiques et pédagogiques, capacité d'analyse de la pratique professionnelle, etc.) que sur les aspects formels (respect des normes de mise en page, organisation du propos, qualité de l'expression écrite, présence et pertinence des annexes...) seront illustrées aussi souvent que possible par des exemples puisés dans les RAEP évalués lors de cette session. Après quelques remarques d'ordre formel, le rapport revient dans l'ordre sur les différentes parties qui structurent l'écrit de RAEP.

Avant toute chose, il apparaît nécessaire de rappeler que le jury apprécie l'authenticité des rapports d'activité transmis par les candidats et constate régulièrement des effets de rupture dans le ton et la pertinence du contenu de certains rapports, qui suscitent sa vigilance. Il apparaît nécessaire de mettre en garde les candidats contre la **tentation du « copier-coller »**. Une candidate qui reproduit à l'identique une page de *Skyblog* – sans indication de la source – en guise de présentation d'une séance sur *La Ferme des animaux*, ne fait pas illusion pour le correcteur, pas plus que celui qui recopie trois à quatre lignes de l'article « Utopie » de *Wikipédia*, toujours sans mention de la source. Il est rappelé que de telles citations ne sont pas rédhibitoires, mais que leur efficacité tient en la capacité manifestée par le candidat de citer sa source pour en évaluer la pertinence et éventuellement la compléter par une réflexion personnelle ou la mettre en relation avec d'autres sources pour la préciser ou l'enrichir.

Les occurrences sont aussi fréquentes de candidats reproduisant des séquences, des séances ou des activités sans mentionner le manuel ou le site internet d'où sont tirées ces ressources. Une fois encore, le jury n'est pas dupe des outils (en ligne notamment) et aides humaines, dont peut bénéficier tout rédacteur de RAEP. Les dossiers concernés sont sanctionnés par des notes extrêmement faibles puisque cette pratique questionne le jury sur la rigueur et l'éthique de candidats dont une des missions¹, présente ou à venir, consiste à sensibiliser les élèves aux enjeux de l'appropriation d'un discours tiers, ne serait-ce qu'à travers la pratique de la citation dans l'étude de texte. En outre, c'est bien l'**analyse** d'une séquence ou d'une séance tirée d'un manuel « papier » ou « numérique » (*Le Livre scolaire* fait fréquemment l'objet de « copiés-collés ») qui pourrait faire qu'un rapport de l'expérience professionnelle devienne à la fois original et extrêmement stimulant.

¹ Les professeurs ont en outre eux-mêmes à lutter contre la pratique du plagiat dans de nombreux devoirs d'élèves. Une posture rigoureuse par-rapport aux emprunts et citations est donc naturellement exigée par le jury.

Les exemples littéraires et suggestions de réflexion qui suivent n'ont pas vocation à servir de modèles pour les futurs candidats. Ils doivent plutôt leur permettre d'initier et de structurer leur propre réflexion. Le champ de la littérature est vaste et le jury aime que la lecture du dossier lui permette de continuer à en explorer la richesse. Les candidats constituent autant d'individualités de lecteurs que de regards sur la littérature à la rencontre desquels le jury aime aller.

ASPECTS FORMELS

Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessité de respecter les aspects formels de présentation et de rédaction de leur dossier.

Mise en page

Le respect des consignes relatives à la mise en page du dossier témoigne à la fois de la rigueur des candidats et de leur maîtrise du traitement de texte. Pour rappel, les normes de présentation sont les suivantes : le dossier de RAEP est constitué de 8 pages au plus (2 pages maximum pour la première partie et 6 pages maximum pour la seconde) ; l'ensemble du dossier (hors annexes) est dactylographié en Arial 11, avec une interligne simple, sans retrait en début de paragraphe, sur papier de format A4 (21 x 29,7 cm) ; la dimension des marges latérales, droite et gauche, est de 2,5 cm, tandis qu'un espace de 1,25 cm est demandé pour l'en-tête et le pied de page (haut et bas).

À leur dossier, les candidats peuvent ajouter des pièces annexes : exemples d'écrits professionnels (fiche de préparation de séquence) ou productions d'élèves réalisées dans le cadre de l'action d'enseignement décrite (nous reviendrons *infra* sur le sujet des annexes). Par ailleurs, les candidats devront obligatoirement utiliser en page de couverture le formulaire téléchargeable dans Cyclades. Si le non-respect de ces normes de mise en page n'est pas nécessairement rédhibitoire, l'absence de page de couverture dûment complétée comme celle de la signature du chef d'établissement rendent ces dossiers irrecevables administrativement.

Pour ce qui est des aspects typographiques, on constate que certains candidats maîtrisent visiblement mal le traitement de texte et les règles de présentation : le texte n'est pas toujours justifié ; les notes de bas de page sont parfois visiblement insérées de manière manuelle sans recours à l'outil dédié du logiciel. Plus préoccupantes sont les erreurs de typographie : la règle d'espace avant ou après le signe de ponctuation n'est pas toujours respectée, l'usage des italiques pour les titres d'œuvres est assez souvent oublié. Concernant ce dernier point, de trop nombreux dossiers ne maîtrisent pas les règles typographiques élémentaires s'appliquant aux titres. Rappelons donc ici qu'il ne faut pas souligner les titres d'œuvres (littéraires ou scientifiques), le soulignement étant réservé à l'écriture manuscrite : le titre d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un recueil de poèmes, d'une thèse, d'un journal, d'une revue ou d'un magazine, etc., doit apparaître en italiques ; les guillemets sont à réserver à la désignation de la partie d'un tout : titres de poèmes, de nouvelles ou de contes lorsqu'ils sont extraits d'un recueil, titres d'articles parus dans un journal, un magazine ou une revue scientifique.

Expression écrite

Enfin, on n'insistera jamais assez sur l'importance du soin qui doit être apporté à l'expression écrite, de la part de futurs professeurs de français et de lettres. Les correcteurs des dossiers de RAEP tiennent compte dans la notation de la maîtrise écrite de la langue française, dans ses différentes composantes (orthographe d'usage et orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe, vocabulaire). Des erreurs d'orthographe trop nombreuses en particulier, une expression défailante en général, risquent de compromettre l'admissibilité, aussi pertinent que puisse être le projet d'enseignement présenté. Si le jury a pu apprécier quelques dossiers

particulièrement bien rédigés, les écrits exempts d'erreurs orthographiques, d'incorrections syntaxiques et de maladresses d'expression sont rares.

Les erreurs orthographiques les plus fréquentes concernent **l'accord du verbe avec le sujet éloigné** : « l'ensemble de mes expériences *m'ont apporté » (au lieu de « m'a apporté »), « l'exercice des missions de surveillance et d'accompagnement qui m'ont été confiées *m'ont permis... » (au lieu de « m'a permis »), « l'utilisation des démarches d'investigations *se sont avérées plus aptes à intéresser l'élève » (au lieu de « s'est avérée plus apte »), « cette découverte des publics d'apprenants et de l'univers de l'enfance *confortèrent ce désir... » (au lieu de « conforta ce désir »), etc.

On déplore quelques erreurs également avec **le sujet inversé** : « c'est un moment où se *mêle le collectif, l'individuel ainsi que l'oral et l'écrit ». La conjugaison du verbe « créer » soulève également des difficultés pour certains candidats. Les erreurs portent plus fréquemment sur **l'accord du participe passé** : « le contexte historique autour de Louis XIV qu'ils ont *étudiés l'an dernier », « ma réflexion a *évolué », « la séance a bien *fonctionnée ». Les verbes pronominaux en particulier sont assez mal maîtrisés (avec par exemple l'utilisation erronée du féminin dans « m'a *permise de » au lieu de « m'a permis de »). Nous ne saurions trop conseiller aux candidats de réviser les règles d'accord du participe passé avec le sujet (auxiliaire *être*), avec le COD antéposé (auxiliaire *avoir*), et celles qui prévalent avec les différents types de verbes pronominaux.

Au sein du groupe nominal également, on relève des erreurs élémentaires **d'accord en genre et/ou en nombre** : « la cinquième et la neuvième *séance », « une dizaine de *ligne », « des démarches *collaboratif », « un ensemble d'*œuvre »... Le jury déplore encore le trop grand nombre d'erreurs sur **les homophones**, les confusions entre *a* et *à*, *peut* et *peu*, *cours* et *cour*, *ou* et *où*...

L'orthographe lexicale est moins malmenée mais on relève des erreurs récurrentes sur l'adverbe *voire* (souvent orthographié comme le verbe *voir*), sur la locution prépositive *quant à*, confondue avec la conjonction de subordination *quand*, sur le verbe *pallier* : rappelons que ce verbe se construit avec un complément d'objet direct et qu'il ne doit pas s'orthographier comme un *palier* (plateforme entre deux volées d'un escalier) ; ainsi, on *pallie un problème* au lieu de **palier à un problème*.

De nombreux dossiers présentent des **maladresses d'expression** (« le mode d'évaluation étant basé autour des compétences », « cette aisance me sert d'édifice pour les fonctions d'assistante d'éducation », « la poésie scande son émoi avec puissance »). On remarque assez souvent de réelles entorses syntaxiques. En particulier, il convient de faire attention à la syntaxe de l'interrogation indirecte, encore incorrecte dans certains dossiers (on écrit par exemple : « On a demandé aux élèves si la littérature réaliste pouvait fidèlement rendre compte du réel », sans les marques de l'interrogation directe, et non : « *On a demandé aux élèves si la littérature réaliste pouvait-elle rendre compte du réel ? »). Attention également à la formulation des interrogatives directes, occasion de maladresses récurrentes (« Est-ce que la métamorphose nous *émerveille-t-elle ou nous *effraie-t-elle ? », « par quels moyens le poète *présente l'amour dans tous ses états ? »), aux reprises pronominales (« L'étude de l'œuvre *Le Médecin malgré lui* peut-*il encore faire rire les élèves... ? »), aux phénomènes de redondance ou de rupture de construction : « Don Rodrigue est un personnage héroïque [...] auquel les élèves en quête de personnalité peuvent *y trouver un modèle », « Je découvris alors combien le fait d'enseigner ne se limitait pas à la simple transmission de connaissances, mais par surcroît *de susciter un intérêt pour la matière comme clé de voûte de l'autonomisation des démarches d'apprentissages ».

Les candidats doivent se garder de certains tics langagiers relevant d'effets de mode comme le recours au verbe « impacter » et l'usage abusif de la préposition « sur » : « *sur* Versailles », « nous débutons la séquence *sur* la définition de... » (au lieu de « débiter par »), « une remise en question *sur* notre rôle » (au lieu de « remise en question de »), « cette formation avait pour but de nous guider *sur* notre désir de devenir enseignant » (au lieu de « nous guider dans » ou « vers »).

La précision du lexique est attendue. On a pu relever quelques confusions : *confier/conférer*, *méthode/méthodologie*, *type/typologie*, *constructive/constructiviste*...

Rappelons enfin qu'une bonne ponctuation, un usage correct des signes diacritiques et des majuscules s'impose. L'utilisation du trait d'union est parfois aléatoire (on écrit « quant à elle » et non « *quant-à-elle », on écrit « c'est-à-dire » et non « *c'est à dire »). Et, insistons-y, un accent omis ou erroné constitue une erreur d'orthographe.

On ne peut que conseiller aux candidats de relire à haute voix leur dossier de RAEP, de le faire relire afin de corriger les erreurs les plus grossières, au moins, et de chercher la simplicité pour éviter des formules amphigouriques.

PRÉSENTATION DU PARCOURS PROFESSIONNEL

La session 2003 ne dément pas le constat établi par le précédent rapport concernant la grande diversité des profils des candidats, qu'ils exercent des missions d'assistants d'éducation (AED), enseignent en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UEP2A), ou soient en poste dans le premier degré ou en lycée professionnel. Ajoutons, même si la chose est plus rare, le cas des professeurs du second degré qui souhaitent changer de discipline.

Des parcours variés

L'expérience professionnelle acquise dans ces contextes variés constitue indéniablement une richesse dont les candidats peuvent tirer profit, à condition qu'ils démontrent dans leurs dossiers de RAEP qu'ils se projettent dans le métier de professeurs de français dans le second degré, dans les collèges et lycées d'enseignement général et technologique (LEGT).

Ainsi, les candidats professeurs des écoles, tout comme les professeurs des lycées professionnels, peuvent évidemment présenter un projet didactique adressé à leurs classes respectives. Le jury les invite cependant à expliquer comment ils envisagent la transposition de cette action d'enseignement vers une classe de collège ou de LEGT, en indiquant comment elle s'inscrirait dans le programme et quels seraient alors les ajustements et les modifications à apporter, en termes de supports, de problématique, d'objectifs d'enseignement-apprentissage, de modalités de travail, etc., en soulignant explicitement les enjeux spécifiques à l'enseignement secondaire.

Pour les nombreux candidats qui exercent en tant qu'AED, le jury n'ignore pas que leurs missions consistent essentiellement dans l'assistance apportée à l'équipe éducative, dans l'encadrement et la surveillance des élèves, ainsi que dans la participation à l'aide aux devoirs et aux leçons. À ce titre, ils n'ont pas l'occasion d'élaborer et de mettre en œuvre en autonomie des séquences d'enseignement auprès d'une classe. Le jury en est bien conscient et recommande aux candidats qui assurent ces fonctions de se rapprocher d'un enseignant de lettres qui acceptera de les accompagner dans la conception d'une séquence (ou de quelques séances s'intégrant dans la séquence de l'enseignant titulaire) et dans sa conduite auprès d'une classe. Si l'effort est louable, présenter sous la forme de séances au sein d'une séquence l'aide aux devoirs apportée à un seul élève, comme le fait un candidat, ne correspond pas aux attendus. Ce sont ces séances, élaborées à la lumière des conseils d'un enseignant et effectivement menées par le candidat dans une classe, qui pourront alors faire l'objet d'une présentation dans le dossier de RAEP, présentation évidemment assortie d'un recul réflexif du candidat sur sa pratique. Le jury adresse la même recommandation aux professeurs qui souhaitent changer de discipline.

Soyons bien clairs : certes, la présentation d'une expérience d'AED, d'un projet d'enseignement mené dans le premier degré, en UPE2A, en lycée professionnel, ou dans une autre discipline que les lettres, ne saurait donner satisfaction si elle est rédigée sans recul, ni projection dans l'exercice du métier de professeur de lettres au collège et LEGT. Cependant, ces profils de candidats ne sont nullement pénalisés à priori par le jury, qui, au contraire, mesure l'intérêt, voire la richesse, de ces expériences diverses, dans des contextes et auprès de publics variés, et n'hésite pas à valoriser les candidats qui savent en tirer profit, tout en montrant leurs

capacités d'adaptation aux fonctions de professeur de lettres dans le second degré. Quelques candidats les ont très bien montrées et évoquent habilement une reconversion professionnelle en pointant les compétences transférées (esprit de concision, explicitation des objectifs, lien avec le monde de l'entreprise permettant d'accompagner l'orientation des élèves ou justifiant le choix du roman *Au Bonheur des dames*).

Les candidats ne doivent pas oublier la cohérence entre cette première partie et l'exposé de la séquence. On attend en effet d'un candidat qui choisit de mettre en avant, dans la première partie de son dossier, la diversité des publics rencontrés au cours de son expérience professionnelle, sa capacité d'adaptation et son attention aux élèves à besoins particuliers, qu'il montre effectivement comment il a transféré de telles compétences dans sa pratique et intégré dans son projet pédagogique la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe. Or l'attente du jury est parfois déçue : la différenciation n'est ni pensée ni mentionnée, les annexes elles-mêmes ne permettent pas de témoigner de sa mise en œuvre. Si les deux parties ne nécessitent pas d'articulation, elles ne doivent pas se contredire et la cohérence d'ensemble est valorisée par le jury.

Certaines citations sont les bienvenues dans la mesure où elles expriment la culture du candidat et incarnent son rapport à la littérature et/ou à l'enseignement, mais le jury conseille d'éviter les lieux communs et certaines formules naïves et artificielles comme « L'enseignement a toujours été une véritable passion depuis que je suis enfant et je compte y consacrer des années de ma vie ». L'évocation de l'expérience antérieure piège le candidat s'il ne parvient pas à dépasser la simple narration des situations professionnelles, tel celui qui tente de combler l'absence d'analyse par un enthousiasme qui voudrait persuader le jury : « Mes journées étaient très mouvementées, entre les réunions, la vie scolaire et le suivi des élèves, j'ai appris de belles connaissances et j'ai bien savouré le goût de la responsabilité ». S'il est tentant de rédiger cette partie du dossier de manière chronologique, le jury suggère plutôt de proposer **une organisation moins narrative qui analyse les centres d'intérêts littéraires, didactiques, pédagogiques ou encore les expériences ou les thèmes qui permettent au candidat de valoriser ce parcours et d'en souligner l'unité et la logique.**

Certaines présentations sont ainsi avantageusement articulées autour d'axes structurants ; on note pour certains candidats qu'un cheminement apparaît, où chaque étape de la vie professionnelle permet de mettre en évidence des compétences spécifiques. Parfois, les candidats osent affirmer des convictions qui les conduisent à embrasser la carrière de professeur et qui montrent une perception des enjeux de l'Éducation et de l'enseignement des lettres. Citons ce candidat qui a fui une dictature étrangère, ce qui contribue à la construction des valeurs républicaines qu'il souhaite transmettre :

« L'exemplarité et la juste autorité de l'enseignant dans un cadre naturel et libre, le droit à l'éducation octroyé à toute appartenance ethnique et hors de toute discrimination, la noble mission d'instruire et d'éduquer en visant la réussite scolaire et en accompagnant vers l'insertion professionnelle et sociale dans l'esprit de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, m'ont clairement fait comprendre que c'était la voie à suivre [...] ».

Beaucoup témoignent d'un véritable investissement dans leur établissement : quart d'heure de lecture, atelier théâtre, prise en charge d'élèves allophones, projets culturels, mission de professeur principal, etc. Ces précisions permettent effectivement de donner à voir une capacité à mettre en œuvre un enseignement qui perçoit l'élève dans son parcours et sa globalité. L'enseignant s'inscrit dans un collectif qui accompagne l'élève selon des modalités d'apprentissage variées.

Cette première partie gagnera donc à constituer un tremplin vers le questionnement didactique attendu dans la seconde partie. Certains candidats, avec subtilité, laissent ainsi apparaître un fil rouge ou un état d'esprit qui révèlent les enseignants qu'ils seront. Cette candidate termine ainsi la première partie de son dossier :

« Certes, mon parcours reste singulier mais la variété de mes expériences m'a permis de construire au fil du temps un engagement professionnel sincère. Aujourd'hui, ma détermination à concrétiser ma posture d'enseignante par l'obtention du concours est réfléchie. Je me sens prête, grâce à mes compétences acquises, à assurer au quotidien une mission d'enseignante fonctionnaire de l'État de façon éthique et

responsable. Je veux transmettre ma curiosité littéraire à mes élèves qui ont encore tant de choses à explorer. »

C'est donc logiquement qu'elle met en pratique cette approche dans la présentation d'une séquence pédagogique :

« Mon intention pédagogique est de montrer que ce roman réécrit au XX^{ème} siècle est toujours d'actualité car il pose le problème du rapport à l'Autre. Le roman de Tournier est à mes yeux l'outil d'accompagnement adéquat pour une classe de cinquième. »

LE PROJET D'ENSEIGNEMENT

On attend du projet d'enseignement présenté qu'il témoigne de la capacité du candidat à élaborer une séquence cohérente, inscrite dans le cadre défini par les textes officiels, et soutenue par une problématique explicitement formulée, adaptée à la fois aux documents étudiés, au niveau de classe, à l'objet d'étude et aux élèves. Le projet doit permettre d'évaluer les connaissances disciplinaires, en particulier littéraires, du candidat (sans que la présentation ne tombe dans l'écueil du cours ou de la dissertation déplacée), sa capacité à définir des objectifs d'enseignement-apprentissage adaptés dans les différentes composantes du français (lecture, écriture, expression orale, étude de la langue), la pertinence des dispositifs didactiques conçus et des modalités de leur mise en œuvre en classe.

Cette présentation ne doit pas se réduire à la plate narration des activités menées ; on attend qu'elle s'accompagne d'un regard réflexif du candidat sur sa pratique. Les choix opérés (en termes d'objectifs, de supports, d'activités, etc.) doivent ainsi être justifiés à minima et l'on doit percevoir la pertinence et la cohérence de ces choix au regard de la problématique retenue et des apprentissages visés. **Ce recul analytique ne saurait se limiter aux seuls aspects organisationnels** (modalités de travail, gestion du groupe, conditions matérielles, etc.), et **l'on valorisera**, tout comme dans la première partie, **les analyses qui mobilisent des connaissances didactiques ou théoriques, et évitent l'écueil des appréciations trop générales, reposant sur de simples impressions ou tombant dans une autosatisfaction (ou un autodénigrement, cas plus rare il est vrai) sans mesure, ni recul.** Sont donc appréciés les dossiers où s'exprime la capacité du candidat à évaluer ses choix, à expliquer les réussites, à signaler des maladresses ou des erreurs, à proposer les réajustements et modifications qui s'imposent.

La composition du corpus

Le jury est bien sûr particulièrement attentif au corpus de textes choisis par les candidats. La fréquence des groupements de textes fait parfois regretter la rareté des séquences consacrées à l'étude d'œuvres intégrales, pourtant structurante dans les programmes disciplinaires actuellement mis en œuvre. Les enseignants doivent en effet proposer aux élèves des parcours de lecture fondés sur l'alternance d'explications d'extraits et d'approches plus globales et thématiques qui visent à faciliter l'appropriation de l'œuvre littéraire. Dans le cas des groupements de textes, la dimension diachronique est rarement exploitée : les textes semblent étudiés successivement, sans être remis dans le contexte littéraire et historique, sans mise en perspective. Ils subissent une sorte d'arasement.

De même, l'œuvre intégrale est souvent travaillée comme une succession d'analyses d'extraits : il est rare que les candidats mentionnent des études transversales. C'est particulièrement frappant à propos de l'étude des œuvres classiques : elles sont souvent réduites à une succession de morceaux de bravoure et l'apport de la critique, notamment contemporaine, est trop rarement mobilisé et mis au service d'un approfondissement de la compréhension de l'œuvre et de sa réception.

Il est important de rassurer les candidats sur le fait que le jury n'a pas d'idée préconçue sur le corpus d'auteurs et d'œuvres à étudier. Il peut apprécier que soient travaillés en classe des textes moins fréquemment représentés dans les manuels scolaires que de coutume. Sont également appréciés les projets

de séquences qui font dialoguer la littérature avec d'autres formes d'expression artistique (arts plastiques, arts visuels, etc.).

Il va de soi que le jury prend la mesure des connaissances littéraires du candidat à la lumière des choix qu'il se révèle capable de faire dans cette étape fondatrice de son travail d'enseignant de lettres.

La problématisation du corpus

Tous les candidats (ou presque) présentent **une problématique** mais celle-ci est plus ou moins habilement et pertinemment formulée. Certaines relèvent davantage d'un questionnement propre à l'enseignant dans l'élaboration de sa séquence (« Comment l'esthétique du conte et son traitement du merveilleux peuvent-ils amener l'élève à recréer un monde ? ») que d'une interrogation que pourraient potentiellement formuler les élèves ou dont ils pourraient s'emparer.

Rappelons en outre aux candidats que la problématique doit présenter une dimension littéraire et ne pas se limiter à un questionnement naïvement psychologisant, qui perdrait de vue la littérarité des textes, ainsi que les savoirs à construire sur les œuvres, leurs caractéristiques génériques, les mouvements littéraires et culturels dans lesquels elles s'inscrivent, etc. Ainsi, la problématique suivante : « Aimer est-il un plaisir ou une souffrance ? », dans le thème « Dire l'amour » en 4^e, réduit-elle considérablement, du moins dans sa formulation, les enjeux et les particularités de l'expression poétique de l'amour.

Pour autant, les candidats doivent se garder des dérives formalistes et technicistes. Une problématique axant l'étude d'une œuvre ou d'un groupement de textes sur des aspects formels et négligeant la dimension anthropologique de la littérature ne saurait emporter l'adhésion des évaluateurs. On évitera ainsi d'étudier le conte en classe de 6^e dans une perspective purement générique (le conte merveilleux et ses caractéristiques thématiques) ou narratologique (le schéma narratif), sans exploiter la réflexion sur le monde à laquelle il invite, et sans s'intéresser à ce qu'il dit de notre humanité.

La problématique ne doit pas relever du simple affichage : elle doit véritablement structurer les apprentissages de manière que soient construits, au fil de la séquence, les éléments de réponse à la question posée. De nombreux dossiers, malheureusement, semblent oublier cette problématique au fil de la présentation du projet d'enseignement et omettent de montrer comment elle débouche, au terme de la séquence, sur des savoirs permettant de répondre aux questions qu'elle pose. Très rares sont les candidats qui prévoient, dans le déroulé de la séquence, un temps de bilan qui permette d'apporter une réponse à la question liminaire. Outre que les problématiques sont assez souvent perdues de vue, les candidats s'interrogent peu sur les prérequis qu'elles recèlent. Si la problématique suivante : « Comment Ronsard reprend-il les thèmes traditionnels de l'amour courtois à travers la poésie lyrique ? » (classe de 2^{de}) est pertinente, il est dommage que le candidat ne s'interroge pas sur ce que savent les élèves de l'amour courtois et de ses *topoi*. Cette autre problématique : « En quoi la poésie baudelairienne a-t-elle révolutionné la société du Second Empire ? », outre le caractère maladroit de sa formulation (ni Baudelaire ni sa poésie n'ont « révolutionné la société » et le poète n'en avait nullement l'ambition), débouche sur une séquence qui ne propose aucune contextualisation historique permettant de répondre à la question.

Les meilleures problématiques tirent parti des entrées du programme, sans se contenter de les copier pour la forme. Quelques candidats, trop rares malheureusement, ont su pertinemment interroger l'intitulé de l'entrée programmatique dans laquelle s'inscrit la séquence et en montrer l'intérêt anthropologique.

La présentation de la séquence

Les écueils de cette partie sont, comme toujours, des contenus **très narratifs** (« Après le temps d'accueil, nous nous dirigeons vers le CDI ») ou descriptifs, qui manquent de hauteur de vue, ne présentent pas les objectifs d'enseignement et n'identifient pas les compétences travaillées, la narration des activités se substituant alors entièrement à la réflexion didactique. Le jury met donc en garde les candidats contre la

tentation d'enchaîner des récits de séances, en omettant, délibérément ou non, de proposer une réflexion littéraire ou didactique aboutissant à une **problématisation** du dossier. Signalons en passant que l'usage du passé simple et dans certains cas de l'imparfait dans l'exposé de la séquence n'est pas toujours heureux ; le couple présent-passé composé semble plus opérant.

Certains candidats recopient sans discernement les textes officiels et la liste des compétences visées, trop nombreuses pour être effectivement atteintes dans le cadre d'une seule séquence, et sans préciser ce que font réellement les élèves. La définition d'objectifs explicites, clairs, concis et mesurables est souvent le gage d'une proposition didactique de qualité. Pour une séance, par exemple, un premier objectif formulé en termes de *savoirs* et un second formulé en termes de *savoir-faire* suffisent. Dans l'extrait de dossier suivant, on perçoit par exemple comment la réflexion s'articule autour de la capacité à lire un texte à haute voix de manière expressive tout en développant sa connaissance du genre littéraire :

« Ce sont donc principalement **les compétences à l'oral** que j'ai choisi de développer chez l'élève. La conception du chapitre a pris pour point de départ un questionnement sur la manière de **travailler l'oral** mais cette fois-ci dans le cadre de l'objet d'étude de **la poésie en classe de seconde**. Pourquoi et comment dire un poème ? Pour qui vais-je le dire ? Comment vais-je le déclamer ? »

Il convient également d'éviter les longs excursus sur tel auteur, sa vie et son œuvre, etc., qui apparentent parfois le propos à un récit qui risque de tomber ponctuellement dans l'hagiographie. Ces exposés fastidieux et souvent convenus retardent de manière dommageable l'entrée dans le vif du sujet, à savoir la présentation critique des objectifs d'enseignement et des activités menées pour les atteindre. La brièveté du format du RAEP, qui doit être respectée, nécessite une économie efficiente de la parole et de l'analyse. Les candidats éviteront donc de s'attarder sur des contenus d'histoire littéraire connus du jury ; sont également inutiles les digressions sur les mouvements littéraires et artistiques, sauf si elles viennent justifier des choix didactiques. Il vaut mieux se concentrer sur le questionnement didactique, la justification du choix des textes, des supports et des activités.

Les candidats doivent inscrire leur séquence dans les programmes en vigueur, auxquels ils feront explicitement référence. Il est bon aussi de montrer comment la séquence présentée s'articule avec celle qui la précède et celle qui la suit, voire comment elle s'inscrit dans une programmation annuelle, dans un souci de cohérence didactique. Le jury a ainsi apprécié l'effort de certains candidats pour situer le projet pédagogique dans l'année, en tissant des liens entre les séquences. Un candidat s'est particulièrement interrogé sur la manière d'aider les élèves de 2^{de} à s'approprier *Bérénice*, œuvre choisie par l'enseignant qu'elle remplaçait, en faisant précéder son étude par un groupement de textes sur la poésie lyrique, afin de familiariser les élèves avec la langue poétique de Racine. Ce candidat a choisi également de contextualiser l'œuvre et de bâtir la problématique sur la réception de l'œuvre, celle des contemporains de Racine, et celle, en écho, des adolescents d'aujourd'hui (« Comment placer les élèves dans une situation qui leur permette d'interroger la réception de l'œuvre et sa singularité ? »).

On note assez souvent **une instrumentalisation du texte** ou d'un genre littéraire au service de l'acquisition de méthodes ou de notions, et la littérarité d'une œuvre est parfois malheureusement réduite à la présence des figures de style. Cette dérive formaliste s'exprime par exemple ainsi :

« à la fin de la séquence, nous avons réalisé une fiche récapitulative de toutes les figures de style vues dans l'œuvre. L'enjeu de cette dernière activité était double : montrer aux élèves que *Le Cid* est un texte littéraire et faire un bilan sur les notions acquises au cours de l'œuvre. »

Les connaissances proprement littéraires départagent les meilleurs candidats. Certains savent mobiliser à bon escient des textes théoriques (Larthomas, Ubersfeld par exemple sur le théâtre) et cernent les enjeux littéraires des textes proposés. Certains dossiers au contraire révèlent des lacunes ou approximations : à propos du poème de Baudelaire, « Une charogne », un candidat explique avoir retiré les trois dernières strophes dans le texte soumis aux élèves, affirmant que cela ne changeait rien à la compréhension du texte, alors que la clé même du poème se trouve précisément dans les derniers vers. Une telle assertion témoigne d'une compréhension insuffisante du texte. Si l'on comprend la volonté de respecter le format de l'épreuve

orale de l'examen, en première, l'étude en classe ne saurait dispenser les élèves de lire la totalité du texte. On relève assez souvent une imprécision dans l'usage des termes littéraires : on ne confondra pas registre tragique et tragédie, biographie et autobiographie, réalisme et réel ; *catharsis* ne signifie pas « thérapie ». Les connaissances d'histoire littéraire semblent parfois fragiles, comme en témoigne ce dossier qui évoque « l'humanisme du XVII^e siècle ».

Comme dans la présentation du parcours professionnel, certains propos surprennent par leur naïveté, que les candidats y affichent maladroitement et avec beaucoup d'autosatisfaction leurs qualités (« Ce qui me caractérise, c'est la créativité »), qu'ils présentent une préparation un peu désinvolte de leur séquence (« Je parcourus rapidement leur manuel et y trouvai le sujet parfait ») ou que leurs pratiques témoignent de connaissances didactiques très fragiles (« Je distribue une fiche avec un texte à trous et je demande aux élèves de remplir la première partie »). Certains termes semblent maniés sans pertinence ; des concepts relevant de la pédagogie générale (le conflit sociocognitif), des notions didactiques (le sujet lecteur), des dispositifs pédagogiques (le débat interprétatif, le carnet de lecteur) sont évoqués alors que, manifestement, leurs significations, leurs modalités d'usage et leurs enjeux véritables sont méconnus. Quant aux références aux travaux de chercheurs et chercheuses (Dominique Bucheton, Yves Soulé, Catherine Tauveron, pour ne citer que les auteurs le plus fréquemment nommés) qui parsèment un certain nombre de dossiers, elles ne prennent sens que si les réflexions et dispositifs issus de ces travaux font l'objet d'une rapide présentation et s'ils sont mis en œuvre dans la séquence, ce qui étonnamment n'est pas toujours le cas. Le jury attend des candidats une certaine capacité à recourir avec pertinence à ces termes et auteurs pour justifier leur réflexion didactique.

Enfin, si la maîtrise des savoirs disciplinaires élémentaires est indispensable, les candidats ne doivent pas oublier le public auquel ils enseignent ces savoirs et doivent **rendre perceptible l'activité des élèves** : que font-ils ? Qu'apprennent-ils ? Qu'apprennent-ils à faire ? Comment ? Parfois, les candidats se contentent d'écrire « nous avons vu... », « les élèves ont compris », « la séance les a fait vivement réagir », etc., ou mettent bout à bout les formules censément attendues des évaluateurs (« les élèves sont acteurs de leurs apprentissages », « autonomisation », « conflit sociocognitif »...), sans expliciter les modalités de mise en œuvre des apprentissages (modalités qui ne sauraient se limiter à l'usage de questionnaires figés, encore très fréquent). De même, des candidats pointent certaines compétences, sans expliquer comment ils cherchent à les développer : par exemple, on parle souvent de compétences de lecture, mais on ne se pose pas la question de l'enseignement explicite de la compréhension.

Les séances sur l'étude de la langue sont parfois négligées. Sur l'ensemble des dossiers, il y a très peu de séances de langues décrites assez précisément et clairement pour que le jury puisse en appréhender le déroulé. Les rares propositions accessibles témoignent globalement d'une méconnaissance des programmes, de leur enjeu (« comprendre le fonctionnement de la langue ») et de leur mise en œuvre (« observations, manipulations, travaux sur corpus »). Outre qu'elles ne tiennent pas compte de la fréquence des phénomènes linguistiques, les séances de langue ne sont pas abordées dans une logique de progression annuelle. Par exemple, l'étude morphologique du présent de l'indicatif en début de 4^e doit être justifiée et nécessite que soit précisée la progression dans laquelle elle s'inscrit. L'adjectif, étudié dans le cadre des expansions du nom, doit aussi être envisagé en tant qu'attribut, la recherche ayant démontré avec quelle fréquence il remplit cette fonction.

La question des compétences d'écriture est souvent mieux traitée : les candidats cherchent à accompagner les élèves dans ce processus de réécriture, souvent en plusieurs jets. Les textes théoriques (ceux de D. Bucheton surtout) sont alors judicieusement mobilisés.

Enfin, de plus en plus de dossiers abordent la question des élèves à besoins éducatifs particuliers ; c'est un signe positif de l'attention que les candidats portent à leurs élèves et à leurs difficultés d'apprentissage, et qui gagne à être illustrée par l'évocation d'exemples de modalités de différenciation précises, qu'elles jouent sur l'étayage magistral, l'ajustement des supports ou l'adaptation des activités mêmes.

L'évaluation

La question de l'évaluation est importante. Or de trop nombreux dossiers l'éluent ou évoquent simplement un (ou plusieurs) temps consacré(s) à l'évaluation, sans en formuler les enjeux ni en préciser les modalités. On trouve parfois, dans les annexes, une copie d'élève, ou encore un sujet d'évaluation qui n'éclaircit pas de manière nette les apprentissages effectués. Dans certains cas, l'évaluation est peu congruente avec les objectifs d'enseignement fixés, les critères d'évaluation restent souvent implicites ou sont peu cohérents. Par exemple, dans un dossier où une séquence pertinente est par ailleurs décrite de manière fort détaillée, on évoque l'évaluation sommative de deux séances de langue, puis on présente une séance consacrée à l'élaboration d'une grille d'évaluation précédant un passage à l'oral, sans qu'aucun de ces documents ne soit mis à la disposition du jury en annexe ; aucun des observables et descripteurs retenus pour l'évaluation et permettant justement de mesurer avec précision les acquis des élèves n'est présenté. On ne peut qu'encourager les candidats à oser montrer comment l'évaluation (qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative) participe de la réflexion sur les apprentissages en classe de lettres.

En lien avec l'évaluation se pose la question du rapport à l'erreur. De manière générale, on voit peu de réflexion concernant l'erreur (quel que soit son champ d'observation : orthographe, compréhension, etc.) et ce qu'elle peut générer d'un point de vue didactique, en termes d'apprentissages. Dans les dossiers audacieux qui présentent des copies d'élèves (car rares sont ceux qui en proposent), on observe des erreurs orthographiques soulignées dont on ne fait rien. On déplore particulièrement l'utilisation du mot « faute » d'orthographe, chargé de connotations moralisatrices, même chez des candidats issus de Master MEEF, ce qui est symptomatique du statut problématique accordé à l'erreur alors qu'elle est une étape de l'apprentissage. On regrette aussi la rareté des évaluations des compétences qui viendraient elles-mêmes clôturer un enseignement des compétences, ces dernières pouvant être explicitées sous la forme d'objectifs d'apprentissages en début de séquence et/ou de séance.

Si l'évaluation vient clôturer une séquence dans son déroulement chronologique, elle gagne à être conçue à l'initiale de la planification didactique, afin de s'assurer qu'elle soit au service des apprentissages et non pas seulement de la mesure de la performance.

Une réflexivité indispensable

Le jury attend d'un (futur) professeur de lettres qu'il soit capable de porter sur sa pratique un regard critique rétrospectif, conférant au dossier de RAEP, qui ne saurait se limiter à la plate narration des séances successives, sa pleine dimension. La capacité du candidat à analyser ses choix, à tenir sur sa pratique un propos nuancé, à prendre conscience de ses maladroites, voire de ses erreurs, et à les corriger, est la marque d'une culture du questionnement de bon aloi, d'une curiosité intellectuelle et d'une professionnalité qui ne font pas de concession à la facilité. Des références théoriques ou didactiques appropriées et bien comprises (attention en revanche aux références artificiellement convoquées et à l'abus d'un jargon non maîtrisé) peuvent efficacement nourrir l'analyse et justifier les modifications projetées.

Cette partie est très discriminante et permet à certains candidats de se distinguer. Les meilleurs dossiers sont ceux qui analysent les choix effectués (enchaînement des activités en lien avec la définition des objectifs, suivi des apprentissages et des difficultés des élèves, articulation avec l'évaluation...), en manifestent la cohérence, les adossent au référentiel des compétences de l'enseignant et aux programmes de la classe, ces cadres institutionnels favorisant la réflexivité. Se distinguent également les candidats qui font des propositions d'ajustement intéressantes : un travail spécifique sur la lecture expressive, le recours à des enregistrements pour travailler l'oral, un retour adressé à l'élève sur sa production orale... **Certains candidats perçoivent ainsi les limites de leurs choix pédagogiques et évoquent des modifications pertinentes.** L'un d'eux par exemple regrette a posteriori un enseignement du commentaire littéraire trop formaliste, trop pointilliste car s'appuyant d'emblée sur l'identification de procédés alors qu'il serait préférable d'assurer

d'abord une compréhension globale du texte et une prise en compte des effets produits globalement par le texte.

On peut toutefois regretter que beaucoup de candidats dressent un bilan positif de la séquence sans aucune distance critique. Ils déplorent parfois le manque de temps, sans interroger leurs pratiques. D'autres constatent, parfois naïvement, les difficultés récurrentes des élèves (en compréhension de lecture par exemple), sans toutefois proposer des pistes de remédiation pertinentes : c'est ainsi qu'un candidat envisage de donner aux élèves un résumé de l'œuvre pour pallier les difficultés de compréhension ; un autre entend renoncer à la question « Qu'est-ce qu'un monstre ? », jugée trop abstraite pour des élèves de 6^e.

La réflexivité attendue des candidats se manifeste également dans la conscience qu'ils expriment des enjeux de l'enseignement du français, notamment en termes de formation personnelle et civique. La hauteur et le recul que le professeur est capable de prendre constituent une condition essentielle pour aider les élèves à devenir des citoyens éclairés, capables de faire preuve à la fois d'esprit critique, de culture et de sensibilité, objectifs de formation que peut bien évidemment servir l'enseignement de la littérature.

En somme, les meilleurs dossiers sont ceux :

- qui font preuve d'une **authentique réflexion littéraire**, préalable à toute transposition didactique et manifeste dans la formulation de la problématique ;
- dont les propositions procèdent d'une **réflexion personnelle et informée** sur l'objet d'étude (pour le lycée) ou l'enjeu de formation personnelle et littéraire (pour le collège) concerné (rappelons à ce sujet que les documents d'accompagnement des programmes constituent une ressource précieuse) ;
- dont le propos est centré sur un **nombre d'objectifs restreint** et sur leur présentation, escortée d'une analyse fine ;
- qui évitent l'écueil d'une juxtaposition d'éléments narratifs au profit d'une réflexion qui peut se centrer sur un domaine d'enseignement (la production écrite, par exemple, ou l'expression orale ou la compréhension en lecture, etc.), sans perdre de vue la problématique générale énoncée et les textes choisis.

CONSTITUTION DES ANNEXES

Nous rappelons aux candidats qu'ils peuvent joindre des exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre du projet d'enseignement présenté dans le dossier de RAEP. Limités à un nombre de pages raisonnable (dix pages pour l'ensemble des deux exemples), ces documents permettent d'illustrer certaines activités significatives menées durant la situation décrite, qu'il s'agisse de productions d'élèves accompagnées des commentaires et appréciations de l'enseignant, de traces écrites faisant office de synthèse de fin de séance ou de séquence, ou encore d'écrits professionnels de l'enseignant, comme la fiche de préparation de séquence, etc.

Le jury insiste sur l'intérêt de ces documents annexes, qui doivent donc être judicieusement choisis, de sorte qu'ils témoignent le plus éloquemment possible des activités menées en classe et des qualités didactiques et pédagogiques des candidats. Par exemple, joindre en annexe des productions écrites d'élèves non annotées, ou sur lesquelles les commentaires de l'enseignant se limitent aux aspects linguistiques, et en particulier à la maîtrise orthographique, en négligeant ce qui relève de la cohérence et de la cohésion des textes produits, est tout sauf un choix judicieux...

Pareillement, des documents peu lisibles, grossièrement numérisés, ou dont il n'est pas précisé à l'occasion de quelle activité ils ont été réalisés, ont peu de chance d'être valorisés par les évaluateurs. Photocopier des pages de manuels ou des textes classiques étudiés en classe ne présente pas non plus un grand intérêt... On conseille également aux candidats d'éviter de reproduire des exercices tels que questionnaires écrits, exercices à trous, ou autres documents témoignant de démarches peu propices à l'entraînement des

compétences de réflexion et d'expression des élèves. En revanche, des copies annotées avec un soin sensible aux réussites des élèves et formulant des conseils susceptibles de les accompagner dans le développement de savoirs et de savoir-faire, seront appréciées à leur juste valeur. Les annexes peuvent permettre ainsi d'apporter la preuve que le candidat est capable d'investir le geste didactique de la correction de copie pour établir un dialogue pédagogique avec ses élèves. Un plan de séquence permettant aux évaluateurs de saisir la cohérence d'un projet didactique et de resituer dans l'ensemble du dispositif d'enseignement les activités présentées sera d'autant plus apprécié qu'il n'a pas déjà fait l'objet d'une présentation dans le corps du développement et en soulage la lecture. Des synthèses co-élaborées par les élèves pourront permettre au jury de prendre connaissance des savoirs construits. Là encore, le candidat gagnera à préparer la lecture des correcteurs : les annexes ont tout intérêt à être annoncées lors de la présentation de la séquence, par exemple, pour montrer de manière explicite comment elles éclairent la réflexion proposée.

Le jury espère que ces quelques conseils accompagneront avec succès de futures candidatures.

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

Rapport présenté par Armelle Sibrac, inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale de Lettres et Mélaïne Folliard, professeur agrégé de Lettres modernes.

L'épreuve d'admission : épreuve professionnelle

Durée de la préparation : 2 heures 30 minutes

Durée totale de l'épreuve : 1 heure 20 minutes maximum (durée de l'exposé : 40 minutes maximum, durée de l'entretien : 40 minutes maximum)

Coefficient 2

A - Temps de préparation et temps de passage

Pour préparer de façon efficace l'épreuve de deux fois 40 minutes, le candidat devra utiliser au mieux les 2h30 qui lui sont allouées pour sa préparation.

Pour cela, il devra se fixer des objectifs raisonnables, c'est-à-dire d'abord ne pas viser à être exhaustif, en particulier pour la présentation de sa séquence, car le temps de préparation ne le permet pas. Le candidat aura la possibilité de préciser ses choix, d'approfondir arguments et analyses au cours de l'entretien.

Il devra surtout veiller à équilibrer son temps de préparation afin de travailler chacun des exercices de l'épreuve. En effet, il arrive que le jury remarque qu'un ou plusieurs textes du corpus proposé ne sont pas abordés — ou font l'objet d'une présentation beaucoup trop sommaire —, que le temps consacré à l'explication de texte est insuffisant, que le point de langue est survolé. Le projet de séquence devra donc être aussi détaillé que possible, mais un temps suffisant sera aussiconsacré à l'explication de texte et à la séance de langue.

B - Définition de l'épreuve

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

Pour construire au mieux son exposé, le candidat prendra le temps de lire plusieurs fois le corpus (au moins deux fois). Cette lecture attentive lui permettra d'établir une compréhension suffisante de chaque texte, saisi autant que possible dans sa **singularité**, mais aussi de découvrir les rapports d'analogie, de complémentarité ou d'opposition que tout extrait entretient avec les autres textes du dossier ; de bien repérer les points saillants autour desquels ces textes prennent sens, cela pour mieux percevoir ensuite les principales lignes de force qui donnent au corpus son unité ou sa cohérence (motif ou thème communs, ressemblances formelles, proximités génériques, tonalités similaires). A cette occasion, le candidat peut s'interroger sur la place qu'occupe le texte à commenter dans le corpus (s'en démarque-

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

t-il totalement ? Au contraire, fait-il écho aux autres textes ?).

Le candidat veillera également à prendre connaissance du/des autres documents (image, texte critique, interview, etc.), lesquels peuvent relever de deux statuts (on y revient plus loin).

C - Les sujets et la formulation du libellé

Exemples de libellés :

Exemple 1³ : Vous analyserez la nouvelle proposée dans le cadre du programme de français au cycle 4, en classe de 4^e, en vous inscrivant par exemple dans le questionnement de culture littéraire et artistique : « Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication des lignes 1 à 31, du début de la nouvelle jusqu'à « Le mariage eut lieu à Paris, dans les premiers jours de mai ». La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

[Suit un dossier composé de la nouvelle « L'Enfant » de Guy de Maupassant et de la reprographie de *La Vierge et l'Enfant* de l'atelier Donatello en document complémentaire.]

Exemple 2 : Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français de classe de seconde, en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n° 2. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

[Suit un dossier composé de quatre extraits de la pièce *Montserrat* d'Emmanuel Roblès, assortis de l'exergue et de la liste des personnages de la pièce.]

Comme le précise le Bulletin officiel, « **Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges⁴.** » Les candidats enseignant en collège doivent donc se préparer à l'éventualité de traiter un sujet référé au programme de lycée, et réciproquement.

D – Le projet de séquence

1. Avant toute chose, une lecture des textes pour eux-mêmes.

Pour construire un projet de séquence pertinent et parfaitement en phase avec le corpus, quel qu'il soit, les candidats ont tout à gagner à **partir des textes** plutôt que d'une idée préconçue, qui viendrait déformer leur lecture. C'est sur ce point que le jury souhaite particulièrement mettre l'accent cette année.

Il arrive ainsi que le candidat plaque d'emblée un élément d'histoire littéraire sur un corpus, perdant de vue ce qui en fait véritablement la spécificité. Par exemple, il ne s'agit pas de lire tout

³ Le sujet entier, suivi de quelques pistes de traitement, figure en annexe.

⁴ Arrêté du 25 janvier 2021, *op. cit.*

groupement de textes contenant une œuvre narrative de la seconde moitié du XIXe siècle comme un ensemble de textes réalistes, romantiques ou symbolistes, mais de **chercher à percevoir l'unité et la singularité à la fois du corpus et de chacun des textes qui le compose**.

Au cours de cette première phase d'approche des textes, il importe donc de faire preuve de la plus grande réserve vis-à-vis des idées toutes faites, des grilles et des schémas d'interprétation que l'on serait tenté de plaquer sur le corpus. Aussi le jury ne rappellera-t-il jamais assez combien **la lecture authentique et attentive des textes** demeure le fondement de toute proposition et la priorité absolue lors des 2h30 de préparation. Par exemple, le candidat peut porter son attention sur les bornes de chacun des textes, sur l'unité du corpus et sur ses éventuelles dissonances.

2- Construction de la séquence

Pour l'élaboration de sa séquence, le candidat questionnera chacun de ses choix didactiques au regard de la singularité du corpus proposé et du niveau de classe visé. Ainsi, le jury valorisera les projets de séquence qui varient les modalités d'appropriation des textes dans une organisation dynamique. Si les études de texte ont toute leur place, les candidats doivent également réfléchir aux modalités d'ouverture et de contextualisation de la séquence, à la tâche finale qu'ils envisagent, à la place donnée à la séance d'étude de la langue et à un prolongement pertinent dans des activités d'écriture et/ou d'oral.

Ainsi, le jury apprécie particulièrement les démarches fondées sur les apprentissages des élèves, sans exclure des analyses et des interprétations littéraires précises.

3- Cohérence, progressivité et légitimation du scénario didactique

Le projet de séquence invite à **prendre en compte l'entrée programmatique** dans laquelle il s'inscrit. Si celle-ci, générique, s'impose pour un sujet référé aux programmes du lycée, elle n'est qu'une suggestion faite aux candidats quand il s'agit d'un sujet de collège⁵. Quelle qu'elle soit, elle est une composante de la réflexion didactique des candidats. La connaissance des programmes et des enjeux de formation intellectuelle qu'ils explicitent peut en effet aider à formuler et à affiner la problématique. Ainsi, l'entrée « *Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques* » en 6^e invite-t-elle à envisager la pièce de Pommerat proposée, *Cendrillon*, non seulement comme une réécriture du conte, mais aussi comme une réflexion sur l'oppression et sur la résistance face « au plus fort ». Le projet de séquence invite aussi à prendre en compte **les éventuels documents d'accompagnement**. En effet, les corpus proposés à l'attention des candidats peuvent intégrer des documents, textuels ou iconographiques, dont le candidat doit bien saisir la valeur selon leur place dans le sujet :

- Intégrés au corpus : ils sont donnés au même titre que les textes et, comme eux, doivent être

⁵ Les entrées du programme de culture littéraire et artistique des cycles 3 et 4 peuvent en effet se croiser. Une œuvre peut être lue à la lumière de l'une ou de l'autre : une tragédie de Corneille est envisageable pour « dire l'amour » en 4^e comme pour « individu et société : confrontations de valeurs » du même niveau. L'entrée retenue déterminera en revanche des approches différentes, le choix d'enjeux autres, des études de textes distinctes.

exploités dans la séquence. Ils offrent souvent alors l'occasion de prolongements culturels vers d'autres arts par exemple ou l'occasion de compléter l'étude des textes.

- Extérieurs au corpus, donnés comme « complémentaires » : leur exploitation n'est pas obligatoirement attendue dans la séquence mais ils peuvent s'avérer utiles au professeur à sa table de travail pour qu'il mette en perspective sa propre réflexion littéraire.

Le projet de séquence se construit autour d'un **point d'ancrage**, ce dernier étant assez souvent un motif commun garant de la cohérence thématique du dossier, mais le corpus peut également convoquer ou interroger les possibles d'un genre : par exemple l'écriture d'une tragédie moderne au moment de l'étude de l'œuvre intégrale *Montserrat* d'Emmanuel Roblès.

Rappelons-le enfin, le projet de séquence ne consiste pas en la narration d'un temps pédagogique, mais en **l'exposition d'une intention didactique nourrie par le corpus**. La question que doit se poser le candidat est en définitive celle-ci : à quels apprentissages pour les élèves du niveau donné m'invitent ce corpus et les éventuels documents qui y sont joints ?

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

La problématique de séquence est une étape décisive, parce qu'elle oriente toute la réflexion à venir.

On peut déduire de ce qui précède que ce qu'il convient d'appeler une bonne problématique est **une question qui interroge à la fois les lignes de forces et les tensions du corpus et qui prend en compte l'entrée programmatique** dans laquelle il s'inscrit ou dans laquelle le candidat a choisi de l'inscrire pour le collège. Ainsi, la plus grande rigueur s'impose au candidat pour qu'il intègre l'ensemble des données du corpus et du programme et qu'il les réunisse en un même bouquet. Certains candidats ont su élaborer des séquences riches et pertinentes : les travaux les mieux réussis sont ceux qui se sont appuyés sur une compréhension précise et fine du sens des textes et ont entrepris le travail de transposition didactique sur cette base ; les travaux les moins satisfaisants sont ceux qui ont tenté de réduire un corpus à « ce qu'ils font d'habitude ». Le sujet donné à l'étude est unique et doit être traité comme tel.

Un exemple de problématique pertinente

Corpus :

1. Pierre de RONSARD, « Je suis pour votre amour... », in *Sonnets pour Hélène*, Sonnet LXI, 1578, orthographe modernisée.
2. Victor HUGO, « A la belle impériouse », in *Les Chansons des rues et des bois*, 1865.
3. Louis ARAGON, « Vers à danser », in *Le Fou d'Elsa*, 1963.
4. Loïc DEMEY, in *Je, d'un accident ou d'amour*, 2014.

Documents complémentaires

Gustave COURBET, *L'homme blessé*, huile sur toile, 81,5 cm x 97,5 cm, Paris, Musée d'Orsay, 1844-1854.

Exemple de problématique pour les élèves de 4e : « *Comment des formes poétiques plus ou moins contraintes permettent-elles d'exprimer l'amour et ses désordres ?* »

Après que la problématique a été formulée, elle vient irriguer les séances et donner une direction aux démarches pédagogiques proposées dans la perspective du projet d'apprentissage des élèves. Le jury a ainsi particulièrement apprécié l'exposé d'une candidate qui, sur ce corpus, a su articuler toutes les activités afin d'amener les élèves, au terme de la séquence, à répondre à la question liminaire par la rédaction d'un écrit poétique dont ils choisissent la forme. La candidate a pensé une progression afin que chaque document et chaque texte viennent éclairer les enjeux de la problématique et a imaginé des écrits intermédiaires pour conduire les élèves à s'entraîner à écrire, mais aussi à collecter et synthétiser des éléments propres à nourrir le poème de la tâche finale sur les émotions contraires éprouvées lors d'une rencontre ou d'une séparation.

Enfin, tout comme lors de l'évaluation des dossiers RAEP, le jury attend des candidats qu'ils fassent l'effort de répondre clairement dans leur conclusion à la problématique qu'ils proposaient au début de leur exposé. Cette réponse associe des considérations pédagogiques et didactiques et le questionnement littéraire engagé en amont.

5- Le traitement de l'œuvre intégrale

En lieu et place d'un groupement de quatre ou cinq textes d'auteurs divers, le sujet peut contenir un nombre équivalent d'extraits d'une même œuvre, ou l'œuvre intégrale elle-même. Ce fut notamment le cas cette année avec la nouvelle *L'Enfant* de Guy de Maupassant, placée en annexe du rapport. Les questions « Comment offrir un premier accès à une œuvre inconnue de l'élève ? » et « Quels moyens engager pour faire lire une œuvre intégrale ? » sont cruciales. Plus précisément, on invite les candidats à garder à l'esprit que l'étude d'une œuvre intégrale ne se résume pas à une succession, voire à une superposition d'analyses d'extraits, selon l'ordre vraisemblable du récit, mais qu'une telle étude requiert également d'articuler la lecture de moments saillants du récit à des études transversales : fédérées autour d'un thème porteur, celles-ci facilitent la circulation des élèves dans l'œuvre et permettent au professeur d'établir des points d'étapes, qui valent comme autant de mises en perspective de l'œuvre. Par ailleurs, l'étude de l'œuvre intégrale appelle à la confrontation d'extraits (l'incipit et l'excipit, pour ne citer qu'un exemple). La comparaison de deux passages de l'œuvre, bien choisis, permet aux élèves de mesurer les transformations du récit et les incite à échanger avec leurs pairs : cet oral met en commun une lecture de l'œuvre.

Enfin, le candidat doit bien avoir à l'esprit qu'un sujet consacré à une œuvre intégrale offre l'opportunité de penser la différenciation. En la matière, deux questions se posent : quelles sont les modalités d'accompagnement de tous les élèves dans une lecture au long cours, y compris les bons lecteurs ? Quels moyens mettre en œuvre pour guider les plus fragiles, maintenir leur intérêt et leur attention dans des pratiques de lecture dont ils ne possèdent parfois pas les codes ni les usages ? Le jury renvoie les candidats à l'ensemble des démarches et outils pédagogiques propres à la lecture d'œuvres complètes (lecture collaborative, usage des réseaux sociaux ou espaces numériques apparentés, carnets de lecture...). Une candidate a ainsi proposé de dresser le « paysage émotionnel

du récit », en brossant à grands traits un portrait en miroir de deux personnages féminins. La méthodologie que proposait cette même candidate s'appuyait sur un recours initial au dessin, afin de soutenir l'imagination du lecteur, puis requérait la production écrite de brèves descriptions des personnages, amendées par le professeur et amplifiées par les élèves. Dans ce jeu de navette entre le texte et sa représentation, soutenu par un dialogue entre l'élève et le professeur, les activités d'étude de la langue qui se greffent ont tout leur sens : en effet, la candidate proposait plusieurs activités graduées d'enrichissements de l'écrit initial, de bon aloi ici (les expansions du groupe nominal).

6- Le statut du document iconographique

Les rapports du jury des années précédentes insistent à juste titre sur cette recommandation : les candidats ne doivent pas limiter ce document à sa fonction illustrative. L'image en tant que telle peut se prêter à une analyse, la lecture des images faisant partie intégrante des missions de l'enseignant de lettres⁶. Une candidate a ainsi judicieusement choisi d'ouvrir sa séquence en quatrième consacrée à la poésie amoureuse par une séance d'histoire des arts fondée sur la reprographie d'un portrait du peintre par lui-même, intitulée *L'homme blessé*. Cette ouverture permettait de faire émerger des hypothèses de lecture et de définir une problématique de séquence autour de la représentation du sujet lorsqu'il est atteint par une blessure d'amour.

7- Les travaux d'écriture

Les futurs candidats doivent s'attacher à montrer comment les activités proposées pendant la séquence peuvent s'articuler avec un projet d'écriture. Celui-ci doit être réaliste et accompagné de consignes. Le jury rappelle que les programmes préconisent une variété dans les exercices, y compris pour les classes de lycée. Ainsi, il s'agit pour le candidat de choisir, s'il le souhaite, une modalité pertinente de travail d'écriture, au regard à la fois du corpus, du niveau de classe (on ne travaillera pas les mêmes compétences d'écriture en cinquième ou en seconde) et du projet de la séquence.

Le travail d'écriture peut constituer le projet d'apprentissage privilégié par la séquence : il doit alors figurer au centre de la démarche pédagogique. Ainsi, chaque séance constitue un jalon pour préparer, entraîner et amener les élèves à la réussite du projet d'écriture conçu comme une tâche finale.

8 - La lecture cursive

Lorsque l'enseignant propose une lecture cursive à ses élèves, il gagnera à identifier au préalable ce qui pourrait résister à sa compréhension. Les candidats doivent sur ce point expliciter les

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

dispositifs qu'ils mettent en place pour s'assurer que leurs élèves ont bien lu l'œuvre en question, et les accompagner dans leur lecture. Si le questionnaire de lecture peut avoir son rôle à jouer lorsque les questions ne constituent pas une succession de questions fermées comme autant de pièges durant la lecture, le jury apprécie que d'autres pistes soient explorées : présentation orale, portrait chinois de l'œuvre, écrit d'appropriation qui nécessite une lecture personnelle de l'œuvre, etc.

Par ailleurs, le jury recommande la variété en ce qui concerne les propositions de lectures cursives : elles peuvent relever du champ de la littérature jeunesse (notamment pour les classes de 6e et de 5e), de la littérature contemporaine et de la littérature patrimoniale. L'objectif pour l'enseignant est d'atteindre un équilibre entre ses diverses propositions, afin de donner accès à toutes les périodes de l'histoire littéraire et d'offrir aux élèves un panorama suffisamment ouvert pour susciter la curiosité et l'intérêt de tous.

9 - Des connaissances littéraires et historiques à consolider

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

Les candidats rencontrent parfois des difficultés à mobiliser l'histoire littéraire et culturelle ; ils peinent également à s'appuyer sur la poétique des genres ou sur la question des registres littéraires pour élaborer des analyses fines des textes. De façon plus générale, le jury a pu regretter, cette année encore, que les connaissances soient incertaines ou insuffisantes en matière d'histoire des arts ou de mythologie classique⁷. En outre, certains candidats ne sont pas assez sensibles à l'intertextualité, qui pourtant innerve le dialogue que les écrivains entretiennent avec les œuvres patrimoniales. On le répète, il ne s'agit nullement de disposer d'un savoir universel sur la littérature mondiale ou de se présenter en spécialiste de telle ou telle époque. En revanche, de solides connaissances généralistes sont indispensables à l'enseignement de la littérature. Les candidats sont invités, pendant l'année de préparation au concours, à réaliser quelques fiches de synthèse, sous la forme d'une frise chronologique ou de tableaux récapitulatifs, afin de pouvoir rapidement identifier les auteurs, les genres et les styles les plus représentatifs des principales époques de l'histoire littéraire depuis le Moyen Âge. En soi, ce travail de préparation ne garantit pas la maîtrise du sujet proposé le jour du concours. Mais il est toujours utile d'avoir à l'esprit des éléments de contextualisation esthétique et littéraire précis, qu'il s'agisse d'identifier, pour en citer pêle-mêle quelques-unes, les principales formes de la lyrique médiévale, les spécificités formelles du sonnet nouvellement introduit en France à la Renaissance, la question de la vraisemblance dans la tragédie régulière de l'âge classique, l'importance du débat philosophique dans les fictions romanesques des Lumières, l'évolution des formes poétiques entre Hugo et Rimbaud ou encore l'importance de l'Histoire ou encore du « Moi » dans la littérature du XXe siècle. De façon générale, le candidat assume les références qu'il mobilise pendant son exposé : il doit être en mesure d'en proposer quelques approfondissements, pendant la phase ultérieure de l'entretien.

⁷ Le jury rappelle que les salles de préparation mettent à disposition des candidats un certain nombre de dictionnaires qui peuvent préciser des références manquantes.

Trois éléments doivent servir de guide aux futurs candidats : en premier lieu, en tant que professeur de lettres, il est attendu des candidats qu'ils se situent dans la perspective d'une **culture commune**, comme y invitent la plupart des sujets proposés. Ainsi, étudiée en classe de sixième, la pièce de Joël Pommerat intitulée *Cendrillon* exigeait naturellement des candidats qu'ils fissent appel au conte éponyme de Charles Perrault pour rendre compte du travail de réécriture du dramaturge, en s'appuyant sur le savoir dont disposent les élèves en fin de cycle 3. En deuxième lieu, il faut rappeler que le savoir rhétorique et stylistique a pour seule vocation ici à **éclairer la compréhension des textes lus** et à rendre compte de leurs aspérités. Ainsi, dans une séquence de français en cycle 4, inscrite dans le questionnement « Se chercher, se construire : dire l'amour », l'explication d'un sonnet de Ronsard (« Je suis pour votre amour... ») a souvent négligé la séparation d'usage entre les deux quatrains et les deux tercets (qui forment à l'époque un sizain). Pourtant, l'identification de cette frontière strophique était essentielle pour rendre compte de la transformation du motif traditionnel de la mélancolie amoureuse, dans les quatrains (« Je suis pour votre amour diversement malade ») en symbole d'un amour vivant et mystérieux, dans les tercets (« La Grenade est d'Amour le symbole parfait »). En troisième lieu, les candidats devront éviter toute forme de **raccourcis ou d'oppositions factices entre les textes** proposés à l'étude. Pour reprendre l'exemple de la séquence consacrée à « Dire l'amour » en cycle 4, certains candidats ont arbitrairement opposé la technicité du sonnet de Ronsard aux autres textes du corpus, jugés plus « modernes » (Victor Hugo, Louis Aragon, Loïc Demey). En réalité, tous les textes du corpus inscrivaient le dire amoureux dans une écriture de la prouesse poétique : dans « A la belle impérieuse », Hugo adopte une fausse simplicité, en construisant son poème autour d'un symbole binaire très élaboré (quatre quatrains isométriques en tétrasyllabes) ; dans les « Vers à danser » du *Fou d'Elsa*, Aragon réactualise avec virtuosité la forme ancienne du rondeau pour rendre compte du sentiment de précarité absolue engendré par le désir amoureux ; dans *Je, d'un accident ou d'amour*, Loïc Demey, désorganise le langage ordinaire pour témoigner du bouleversement induit par un *coup de foudre*. Pour reprendre l'analyse pleine de sagacité d'une candidate, l'« hypermodernité » de ce dernier texte n'est qu'apparente : divisé en quatre paragraphes suivis d'une courte phrase qui rappelle le titre, le texte de prose fait sienne la structure du sonnet amoureux s'achevant par une pointe. Selon la candidate, l'écrivain, en s'appropriant la forme du sonnet, aurait ainsi cherché à mettre en lumière l'expérience linguistique fondamentale de l'amour.

Ces quelques préconisations entendent inciter les candidats à consolider leur expertise interprétative, en s'appuyant sur une fréquentation assidue de l'histoire littéraire, croisée à une connaissance exacte des programmes officiels. Pour de nombreux candidats, ce savoir est déjà ancien : il s'est formé dans le goût de la lecture et s'est enrichi dans un usage constant des corpus et des œuvres, tout au long de leur cursus universitaire et professionnel. L'année du concours, les candidats peuvent se tourner vers quelques ressources critiques essentielles, signalées en bibliographie⁸, et toujours valorisées par les membres du jury. Mais rien ne remplace la pratique quotidienne, personnelle et authentique de la littérature : ni les manuels scolaires, ni les essais universitaires.

⁸ Voir la bibliographie proposée ci-dessous.

E - L'explication de texte

Exercice phare des études littéraires, les explications de textes proposées pendant la session 2023 ont témoigné de la sensibilité de nombreux candidats et de leur souci de rendre compte du sens des textes, en faisant état de leur qualité stylistique et de leur portée littéraire. Cependant, de nombreux candidats vont trop vite en besogne : les pistes évoquées sont insuffisamment nourries d'exemples concrets ; dans certains cas, le travail de micro-lecture du texte a paru quelque peu bâclé. Par ailleurs, la restitution des mouvements d'un extrait n'est pas assez soutenue par le souci d'articuler entre eux les différents pans du commentaire. Enfin, de façon symptomatique, certaines prestations n'utilisent pas non plus la totalité du temps dévolu à cette épreuve, comme s'il s'était parfois agi d'éviter de se confronter aux résistances et aux zones obscures des textes littéraires. Avant de revenir sur les étapes de l'épreuve en elle-même, on rappellera quelques attendus fondamentaux de cet exercice.

En premier lieu, l'explication de texte vise à reconstituer le sens, la portée et les enjeux d'une page considérée par les concepteurs des sujets comme particulièrement éclairante pour l'œuvre. Le candidat doit donc se prémunir de toute tentation de **paraphrase**, même si, paradoxalement, la paraphrase constitue un outil intéressant pour faciliter la compréhension initiale du texte.

En deuxième lieu, il est attendu des candidats une **maîtrise universitaire de l'exercice**. A ce titre, le candidat doit disposer d'une **compréhension** fine de l'ensemble du texte, dans ses moindres nuances. Par exemple, peut-être parce qu'il a été lu trop vite, un extrait du *Grand Meaulnes* a fait croire à certains candidats que la phrase inaugurale du passage (« Mais quelqu'un est venu qui m'a enlevé à tous ces plaisirs d'enfant paisible ») constituait un témoignage éloquent d'une sortie brutale et tragique de « l'âge de l'innocence ». En réalité – et l'ensemble de l'extrait le confirme - la phrase vient plutôt souligner l'atmosphère de clair-obscur mélancolique qui baigne toute l'existence du narrateur, avant et après cette rencontre déterminante. Outre cette compréhension globale du texte, il est attendu des candidats qu'ils mobilisent un **savoir-faire herméneutique**. Sont considérées comme essentielles les compétences techniques suivantes : savoir convoquer les outils d'analyse adéquats ; être en mesure de mettre en perspective la page étudiée avec les spécificités du genre littéraire auquel elle appartient ; être capable d'inscrire le passage dans le contexte littéraire et esthétique qui lui est propre.

En troisième lieu, l'explication de texte est à envisager comme un **exercice d'interprétation**, dans le sens le plus noble du terme, c'est-à-dire tourné vers la recherche du sens le plus profond du texte. Il serait donc vain de faire la moisson de tous les procédés rhétoriques, stylistiques ou grammaticaux offerts par un texte : une explication bien conduite se doit de recenser des **procédés d'écriture significatifs** pour en identifier les effets sur le lecteur. Pour le candidat, il s'agit donc de sélectionner, dans la croissance linéaire du texte, des grappes de procédés, d'en récolter les plus beaux grains et d'en extraire la quintessence, à travers un travail d'analyse entièrement élaboré. Un tel effort pour l'analyse textuelle suppose, de la part du candidat, des choix pleinement assumés ; l'analyse ne doit jamais se présenter sous la forme d'un catalogue de procédés dont le commentateur se verrait tributaire, rendu esclave du déroulement perpétuel du texte (selon des formules souvent entendues cette année : « ensuite, il y a » ; « puis, on trouve »). Plus précisément, deux écueils ont souvent été repérés : d'une part, la tendance à désigner un élément grammatical (verbe, adjectif, adverbe, pronom) considéré uniquement sous l'angle sémantique, sans commentaire du procédé grammatical en lui-

même. D'autre part, l'analyse d'un procédé poétique (par exemple, une métaphore) est rarement exploitée pour sa valeur poétique : alors que l'image retenue est souvent bien identifiée, le processus de la figure n'est pas analysé en tant que tel (pour le dire simplement, le candidat doit être en mesure de s'expliquer - et d'expliquer à son auditoire le cas échéant – l'effet du choix de ce trope plutôt qu'un autre. On invite donc non seulement les candidats à accroître leurs connaissances taxinomiques⁹ mais surtout à s'entraîner à définir les effets spécifiques des figures les plus fréquemment rencontrées dans les textes littéraires.

On ajoutera que les efforts fournis pour introduire de la **variété** dans les analyses proposées ont été valorisés, en particulier lorsque le candidat mobilisait à bon escient des outils d'écriture propres aux genres littéraires. Par exemple, il a été noté des observations très percutantes sur les ressources narratologiques dans l'explication de l'incipit de *L'Enfant* de Maupassant, une belle sensibilité au lyrisme épique dans l'extrait de *La Diane française* d'Aragon, ou encore une attention subtile aux jeux de double énonciation dans des écritures théâtrales aussi variées que *Montserrat* de Roblès ou *Cendrillon* de Pommerat.

1 – L'introduction

Avant la lecture, elle fournit tous les éléments nécessaires à la compréhension du texte : elle éclaire le **contexte** historique et littéraire avant de situer le texte à sa juste place¹⁰ dans l'œuvre. Elle précise le cas échéant où en est l'intrigue, quels sont les personnages en présence ou quelle place occupe le poème au sein de l'architecture du recueil dont il est extrait. Cette partie de l'introduction amène pas à pas aux enjeux du texte et à sa spécificité. Ainsi, toute information donnée au jury fait l'objet d'un choix scrupuleux puisqu'il s'agit avant tout de fournir les éléments utiles pour mener à bien l'explication à venir. L'introduction vise donc ainsi à conférer aux futures analyses leur unité et leur efficacité argumentative.

2 - La lecture à voix haute

La lecture du texte mérite un soin tout particulier : il ne faut ni l'oublier, ni l'effectuer précipitamment. De même qu'en classe, l'oralisation du texte constitue un moment crucial pour susciter l'écoute des élèves, le jour du concours, ce moment permet au candidat de capter l'attention du jury. En témoignant de ses capacités d'expressivité, il convainc déjà de ses compétences de compréhension et d'interprétation. Il place le texte en lumière et montre comment celui-ci peut résonner dans une salle de classe, devant des élèves. A ce titre, le jury de la session 2023 a apprécié par exemple le soin mis par un candidat à restituer l'opposition entre le cynisme et l'espoir de la survie qui rythme l'échange entre Izquierdo et Le Comédien dans la scène 9 de l'Acte premier de la pièce d'Emmanuel Roblès, *Montserrat* (1948).

Si le jury fait la part du trouble lié aux circonstances de l'épreuve, il ne peut donc qu'encourager les futurs candidats à s'entraîner à cet exercice particulier pour une mise en voix pertinente et expressive du texte, respectueuse de la prosodie, des rythmes et de la versification, qui bannisse les hiatus disgracieux et les pataquès, fasse entendre les liaisons d'usage et prononce les -e précédant les consonnes et les diérèses dans

⁹ Par exemple, on peut s'appuyer sur le *Gradus* de Bernard Dupriez, sur le *Dictionnaire de rhétorique* de Georges Molinié ou encore sur le *Lexique des termes littéraires*, dirigé par Michel Jarrety.

¹⁰ Le chapeau introducteur fournit au candidat toutes les informations nécessaires.

le contexte de la poésie versifiée. Le jury invite par ailleurs les candidats à éviter deux écueils en particulier :

- le texte théâtral lu par la seule voix du candidat ne correspond pas exactement aux activités de lecture collective telles qu'elles se déroulent dans la classe. Le jour de l'épreuve, on conseille aux candidats de signaler le nom des personnages interlocuteurs et de lire les didascalies qui accompagnent leurs répliques. Celles-ci font bel et bien partie du texte.
- la lecture des textes poétiques ne tient pas suffisamment compte des contraintes de la versification classique (1550-1870) : **ce défaut a été signalé par la plupart des commissions d'interrogation**. Pour mémoire, la diction du vers doit respecter l'accentuation du mètre (au-delà de huit syllabes, un vers est considéré comme complexe et possède deux accents fixes), afin de mettre en évidence les effets de sens et d'insistance lexicale. Par exemple, une lecture maladroite du vers 9 du *Sonnet pour Hélène* mentionné plus haut ne parviendra pas à mettre en évidence l'opposition entre le pronom personnel tonique (accentué à la sixième syllabe : *Ma Dame croyez-moi* ») et le pronom de la deuxième personne (accentué à la douzième syllabe : « *je trépassé pour vous* »). En outre, les candidats ont été gênés par la variété des mètres quand il s'est agi de lire à haute voix « *Le Coq et le Renard* », dans le cadre d'une séquence qui s'inscrivait dans le questionnement « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques » pour une classe de sixième. A de très fréquentes reprises dans ses *Fables*, La Fontaine a recours à l'hétérométrie, c'est-à-dire qu'il emploie dans un même poème des vers de mètres différents. Si toutes les variations métriques ne sauraient être exploitées dans le temps imparti de l'explication, le candidat doit impérativement identifier quelques passages qu'il juge particulièrement spectaculaires en la matière : grâce à cette sensibilité métrique, certaines restitutions orales ont réussi à faire entendre, d'emblée, que le candidat avait compris la bigarrure du dialogue des bêtes fabuleuses et l'écart burlesque entre la ruse légendaire du Renard et l'adresse diplomatique d'« un vieux Coq adroit et matois » (v.2) venu venger le naïf Corbeau d'une autre fable.

3 – Place du paratexte

Rédigé par le concepteur du sujet, le paratexte prend généralement la forme d'un bandeau de présentation qui fournit au candidat les informations et les éléments de situation indispensables à la compréhension littérale du texte. Il ne saurait être confondu avec ce dernier et n'a donc pas vocation à être lu.

4 – La composition du texte et le projet de lecture

Le candidat est invité tout d'abord, à la suite de la lecture, à proposer quelques éléments de caractérisation du texte, comme autant de jalons pour dévoiler un projet de lecture authentique à même d'éclairer le sens du texte. Cette partie de l'introduction représente un enjeu majeur : en dévoilant différents aspects du texte, il s'agit d'en faire émerger la **singularité**. Il peut donc être utile de s'appuyer sur des éléments de caractérisation ouverts, à mi-chemin entre des observations techniques (comme la forme et le genre du texte, son registre ou son dispositif énonciatif) et des constatations de bon sens (répartition des masses du texte, organisation générale du passage selon des mouvements

perceptibles, tensions évidentes ou encore stylèmes les plus remarquables et autres répétitions frappantes). Tout se joue pendant l'année de préparation : le plus fréquemment possible, il faut s'entraîner à effectuer des repérages rapides sur les textes en vue d'une problématique.

Après avoir défini les aspects les plus saillants du texte, le candidat pourra donc proposer un **projet de lecture ou problématique**. Aucun projet de lecture ne préexiste au texte : on s'interdira donc toute question passe-partout, par trop générale, ou toute question qui réduirait le texte à un seul aspect (un personnage isolé parmi le groupe, au théâtre ou dans le roman ; un procédé canonique dans un extrait de littérature d'idée, au détriment du contenu notionnel ; un aspect formel au détriment du fond). Une problématique partielle invalide le bon déroulement de la lecture, comme ce fut le cas, par exemple, avec une problématique essentiellement axée autour du personnage charismatique de Meaulnes, faisant fi du point de vue rétrospectif du narrateur.

5- L'explication proprement dite

Une fois la problématique définie et annoncée, il s'agit d'y répondre par l'analyse. Au cours de cette phase, les candidats doivent commencer par indiquer la démarche qu'ils auront suivie : linéaire ou composée autour d'un plan dont il s'agit dans ce cas de préciser les grands axes.

Explication linéaire : le plus souvent choisie par les candidats, elle épouse la progression logique du texte et met en valeur la structuration du texte en étapes. On gardera à l'esprit que la démarche linéaire présente facilement le risque d'une succession de descriptions techniques, ou de simples constats hétérogènes qui égarent l'auditeur et font perdre de vue la problématique. Pour contourner cette difficulté, on ne peut qu'enjoindre les candidats à formuler des conclusions provisoires, à la fin de l'analyse de chacune des étapes de l'argumentation, destinées à dévoiler progressivement différents aspects de la problématique retenue. La relecture systématique des phrases du texte ne s'impose pas, dans la mesure où elle contrarie souvent l'essor de l'analyse et témoigne parfois même d'une forme d'improvisation.

Pour résumer en quelques mots les critères d'une explication réussie, le jury rappelle donc que le sens général — pas seulement donc le sens littéral — doit être compris et mis en perspective par un projet de lecture dynamique, soigneusement articulé au texte, les analyses bien hiérarchisées, liées entre elles et étayées par des citations. Il importe de ne pas oublier la dimension argumentative de l'exercice, au risque sinon de « raconter » le texte ou, ce qui est pis, de se contenter de le citer en abondance : une citation ne constitue pas une preuve, mais un point de départ pour l'analyse.

Explication composée : elle prend la forme d'un commentaire composé oral. Cette solution est tout à fait bienvenue, à condition qu'elle ne se limite pas à une simple déclinaison d'axes de lecture ou de vagues thématiques gommant toutes les aspérités du texte. Ainsi, dans un extrait du chapitre XV de la quatrième partie d'*Histoire de ma vie* (1856), une candidate convaincante a su d'abord montrer comment la scène de rencontre entre la jeune Aurore Dupin, aspirant au métier d'écrivaine, et un auteur romantique de seconde zone, permet de dévoiler avec humour et crudité la toute-puissance des schémas archaïques de la « domination masculine » (Pierre Bourdieu) imposée aux femmes et donnant lieu à une prescription révoltante : « une femme ne doit pas écrire ». Dans un second temps, la

candidate a montré comment l'écriture au scalpel de George Sand, à mi-chemin entre la satire et le pamphlet, parvient à transformer le récit truculent d'une anecdote mondaine en une véritable scène judiciaire, l'écriture offrant à l'écrivaine l'occasion non seulement de railler le machisme ordinaire de son temps mais surtout de donner voix aux figures féminines tenues à l'écart de la société et de l'éducation. Par sa structuration fine en seulement deux parties ici, un tel commentaire est parvenu à mettre en lumière la tension à l'œuvre dans ce passage entre le plaisir romanesque et l'engagement polémique.

6- La conclusion

Elle rassemble les points majeurs de l'explication et répond à la question posée par la problématique. C'est là sa fonction première. L'autre fonction d'une conclusion est de proposer une ouverture (littéraire, philosophique, artistique, historique). Si le candidat peine à imaginer un prolongement possible pour son texte, qu'il y renonce, en se gardant de tout rapprochement qui pourrait sembler dénué de véritable pertinence. Une conclusion sur l'intérêt de la lecture du texte en contexte scolaire est tout à fait envisageable.

F - Le point de langue

Le libellé accompagnant le sujet mentionne la nécessité d'intégrer une séance de langue dans la séquence proposée à l'attention du jury. Si les prestations entendues n'omettent pas ce paramètre, elles semblent toutefois ne pas en mesurer pleinement les attendus. Ainsi, le point de langue se trouve la plupart du temps assimilé à une question de grammaire¹¹ quand il pourrait porter, au choix du candidat, sur un phénomène orthographique ou lexical. La ponctuation n'est que trop rarement étudiée. En réalité, les candidats se replient sur des objets qu'ils croient maîtriser, comme l'étude comparée de l'imparfait et du passé simple sans que l'approche n'en soit réellement définie : s'agit-il de développer une analyse morphologique ? S'agit-il plutôt d'en faire l'étude sémantique, en opposant leurs valeurs les plus représentatives ? Il apparaît souvent que l'appareil grammatical repose d'ailleurs davantage sur un savoir importé des manuels que sur des connaissances affûtées, que le professeur de Lettres a pourtant sans cesse pour tâche de vérifier ou d'actualiser à travers des grammaires de référence (*La grammaire du français – Terminologie grammaticale*, Eduscol¹², *Grammaire méthodique du français*, aux PUF, ou encore *Grammaire du français*, au Livre de Poche). De plus, les propositions d'étude de la langue doivent se rattacher à la programmation de l'enseignement de la langue française, depuis la classe de sixième jusqu'à celle de seconde, en suivant un mouvement de complexité croissante. Alors que certains candidats envisagent des points de langue en décalage avec les recommandations des programmes (par exemple, l'étude des subordonnées circonstancielles en classe de seconde, alors que l'usage réclame désormais qu'on les aborde en Première), d'autres propositions semblent inadaptées au niveau des élèves (par exemple, proposer l'étude des subordonnées conjonctives de type complétives en classe de sixième est prématuré, puisqu'il est préférable d'aborder la subordonnée, à ce niveau des apprentissages, à travers les propositions subordonnées relatives, dans le cadre de l'étude de l'expansion du nom).

¹¹ L'exposé qui suit inclut quant à lui une question de grammaire donnée par le jury. Il importe donc de bien dissocier ces deux temps.

¹² <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

En outre, l'attention portée à la langue doit être perçue, au lycée, tel un adjuvant de lecture, au service de l'affermissement des compétences de lecture, d'interprétation et d'expression, et non comme un ornement à la marge du projet global : « *Le travail sur la langue doit [...] retrouver une place fondamentale, comme c'est le cas au collège, car c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral* ¹³ ». À ce titre, on peut également s'étonner que certains professeurs en exercice semblent découvrir l'existence des notions relatives à tel ou tel niveau d'enseignement. Pour la seconde par exemple :

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

On ne peut donc que recommander aux candidats de s'entraîner rigoureusement, de s'approprier les programmes et la nomenclature grammaticale et de réviser les fondamentaux en la matière. Nous listerons ici quelques exemples d'imprécisions et de confusions : la nature d'un mot est confondue avec sa fonction ; la proposition relative est confondue avec une conjonctive de type complétive ; les propriétés syntaxiques distinctes des trois grands types de subordonnées ne sont pas maîtrisées (relatives, complétives, circonstancielles) ; certains candidats éprouvent de vraies difficultés à identifier les différentes classes grammaticales du morphème « que » ; dans l'étude de la relative, la notion d'antécédent du pronom relatif ne va pas toujours de soi ; l'attribut du COD est une notion qui revient peu spontanément à l'esprit ; certains verbes conjugués à des temps composés ne sont pas facilement identifiés ; les valeurs du subjonctif sont souvent confuses ; la notion d'aspect verbal est mal ou méconnue ; certains déterminants sont confondus avec des pronoms (« son », « cette ») ; les notions de *deixis* et de déictiques ne sont pas maîtrisées ; la formation étymologique des adverbes en *-ment* n'est parfois pas clairement connue ; les opérations de manipulation (déplacement, suppression, pronominalisation) sont peu mobilisées (en particulier dans l'étude de la subordonnée).

Le jury a de ce fait valorisé les candidats qui ont réussi à définir, fût-ce rapidement dans leur propos liminaire, la notion grammaticale, puis à présenter un relevé précis et organisé d'occurrences dans le texte choisi, pour enfin envisager la modalité pédagogique la plus propre à mettre en œuvre l'apprentissage de la notion.

G - L'entretien

Au terme de cette première partie d'exposé, le candidat est invité à sortir de la salle d'interrogation. Pendant ce temps, le jury convient d'une note plancher. Puis le candidat est rappelé par les examinateurs, pour quarante minutes supplémentaires d'entretien. Une nouvelle épreuve commence alors. Il s'agit ici de mesurer l'ouverture et la capacité du candidat à revenir sur ses propositions d'interprétations et sur ses choix didactiques et pédagogiques, après une première partie

¹³ BOEN spécial numéro 1 du 22 janvier 2019.

d'entretien consacrée à l'étude de la langue¹⁴. Cette première étape de l'entretien vérifie les réflexes du candidat en matière de grammaire, au-delà de la séance qu'il aura pu présenter dans le cadre de sa séquence. Le jury n'attend pas, compte-tenu du temps imparti, d'exposé exhaustif, mais une définition de la notion et un repérage dans l'extrait indiqué qui atteste de la solidité de ses bases. C'est très vite un dialogue qui se met en place –il s'agit bien d'un entretien –destiné à guider le candidat vers d'autres occurrences, des emplois particuliers, cela sans excéder dix minutes.

Rappelons que l'entretien ne constitue en aucun cas un piège : au contraire, il permet au candidat de développer, de préciser ou de nuancer les premières propositions suggérées lors de la première partie de l'épreuve. Pendant cette phase d'échange, le candidat doit se montrer attentif aux questions qui lui sont posées, savoir rebondir sur les propositions qui lui sont faites et témoigner d'un bon esprit de dialogue et de communication, qualités indispensables du professeur de langue et de lettres. L'entretien permet d'approfondir le sens de la démarche didactique du candidat et de l'aider à revenir sur certains aspects des textes qu'il aurait omis ou insuffisamment approfondis. Le jury s'attache également à vérifier la culture littéraire du candidat et sa connaissance générale de la grammaire française. Ce moment est l'occasion de s'assurer que le professeur est capable de formuler, dans un français clair et concis, des éléments de définitions sur la langue ou la littérature. Dans de nombreux cas, le jury de la session 2023 a apprécié la disponibilité intellectuelle des candidats et leur souplesse dans le dialogue, en regrettant, ponctuellement, que certains candidats considèrent les questions du jury comme déstabilisantes ou dénuées de pertinence.

En dépit du caractère anxiogène d'un oral de concours et de la fatigue à laquelle les candidats sont évidemment exposés à ce moment-là de l'épreuve, il leur est demandé de se maintenir à un niveau d'exigence élevé en matière de langue et d'élocution, en s'interdisant tout barbarisme et en évitant toute forme de démesure dans la communication verbale (gestes non contrôlés, interjections ou silences qui expriment la perplexité, métalangage qui sature le propos et voile l'exposition des idées, recherche d'une connivence artificielle avec le jury, etc.). Même si l'exercice n'est jamais facile, le candidat doit se présenter dans une posture professionnelle : il se montre entier dans son goût pour la littérature mais jamais excessif dans sa manière de se présenter à autrui ; il reste toujours mesuré dans l'échange, adopte une langue élégante et se laisse guider par le souci de maintenir un équilibre entre les qualités d'écoute et l'ambition d'emporter l'adhésion de son auditoire. On ajoutera, à ce titre, que l'entretien doit assurer la posture éthique du professeur, mais aussi l'aptitude à accueillir une parole potentiellement différente de la sienne. Ces facultés constituent, chacune à des degrés divers, des compétences essentielles et attendues chez un fonctionnaire de l'État pleinement conscient des missions qui lui seront

14 Selon l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, l'entretien « *inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française et comportant une ou plusieurs questions d'analyse grammaticale (durée : dix minutes maximum). Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges.* » Le candidat dispose de deux à trois minutes pour réfléchir à la question posée. Puis il délivre sa réponse en étant, le cas échéant, guidé dans son analyse par le jury. Les remarques formulées *in situ* et concernant le point de langue valent également pour cette partie de l'épreuve. Voici une liste non exhaustive des questions soumises aux candidats : les pronoms, les adverbes, les expansions du nom, les participes, les formes en -ant, les temps verbaux, les aspects verbaux, les propositions, les propositions subordonnées relatives, les subordonnées, le morphème « que », les groupes syntaxiques, l'analyse logique/syntaxique de tel ou tel passage, l'interrogation, la négation.

confiées durant toute sa carrière au service de notre institution.

Conclusion

Ce rapport renouvelle le souhait formulé lors des sessions antérieures du Capes interne, celui d'aller à la rencontre de professeurs enthousiasmés par les textes, animés par la volonté de transmettre aux élèves la culture des œuvres littéraires et le goût d'une langue maîtrisée et vigilante. Indubitablement, les bons candidats à ce concours sont ceux qui considèrent que le savoir des lettres relève d'un travail constant et d'une distance critique salutaire, tout au long d'une carrière d'enseignant, ouverts au débat intellectuel et prêts à remettre sur le métier les savoirs liés à leur discipline. Le jury souhaite remercier les nombreux candidats qui ont témoigné de leur sensibilité et richesse de questionnements, ainsi que de la sagacité qu'ils sont parvenus, dans bien des cas, à déployer dans l'analyse des corpus et des textes.

CAPES et CAER-CAPES en Lettres classiques

Rapport rédigé par Sandrine Legrand-Cozette, inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale de Lettres

Il convient tout d'abord de rappeler que, pour obtenir un CAPES ou un CAER en Lettres classiques, il est nécessaire de pouvoir rendre compte de solides connaissances dans les langues et cultures de l'Antiquité, résultant d'un parcours de formation scolaire et universitaire dans les deux langues anciennes, ainsi que d'un parcours professionnel qui aura permis d'expérimenter la didactique propre à ces deux disciplines. Le ratio avantageux, en termes de postes, qu'offre le concours en lettres classiques sur celui de lettres modernes tend malheureusement à encourager des candidats qui ne remplissent pas ces conditions à se présenter en lettres classiques et à y échouer, parce qu'ils ne parviennent pas à lire un texte en grec ou à traduire un texte en latin. Même si cette étape n'est qu'une partie de l'épreuve orale, il est nécessaire de la réussir pour prétendre à l'obtention d'un CAPES ou d'un CAER en lettres classiques : une bonne prestation dans la partie consacrée à la littérature française ne peut compenser un déficit important de connaissances et compétences dans les cultures de l'Antiquité. Nous invitons donc les futurs candidats qui n'auraient pas étudié de façon approfondie l'une des deux langues anciennes à se tourner vers le concours de lettres modernes ; ils pourront envisager ensuite une certification complémentaire¹⁵ en latin *ou* en grec, plus adaptée aux enseignants qui ne maîtrisent qu'une des deux langues.

Il arrive également que des candidats choisissent de présenter le concours dans les deux disciplines, ce qui peut être un choix judicieux quand ils disposent de compétences solides à même de les conduire vers la réussite. Nous attirons toutefois l'attention sur une difficulté qu'ils ne semblent pas toujours mesurer : l'endurance dont le candidat doit faire preuve lors de l'épreuve orale est parfois sous-estimée. Nous rappelons qu'au terme de 2h30 d'une préparation intense, le candidat présente un exposé de 40 minutes puis doit être en mesure d'échanger avec le jury à nouveau pendant 40 minutes. Etre admissible aux deux concours implique de passer à quelques jours d'intervalle deux épreuves orales ; nous invitons les futurs candidats à interroger l'intérêt d'une telle démarche qui, si elle permet de doubler les chances de réussite, impose un surcroît de fatigue qui met parfois en péril la réussite à l'un de ces concours.

Le jury attend donc d'un candidat au CAPES ou au CAER en Lettres classiques une **maîtrise des deux langues anciennes** dont il devra rendre compte lors de l'épreuve orale. Il apprécie également de voir que ce candidat est capable de mener une réflexion conjointe sur les différents enseignements qu'il propose et de faire des liens et des ponts entre les séquences présentées, à l'oral ou à l'écrit, portant sur la littérature française et les séances dispensées en LCA. Il importe également de rappeler que le certifié de lettres classiques est amené à enseigner le français, parfois dans un quota horaire bien plus important que celui dévolu aux LCA : il est donc nécessaire que le candidat qui se présente à ce concours puisse démontrer une **solide culture en littérature française et des compétences en langue** attendues de tout enseignant de lettres.

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité 2023 : le dossier de RAEP (Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle)

Le jury a eu à évaluer pour cette session 22 dossiers RAEP pour le recrutement du concours de Lettres Classiques.

- 12 candidats ont choisi de présenter une expérience pédagogique en langues anciennes. Tous portaient sur une séquence de latin en collège ou en lycée.
- 10 dossiers exposaient une séquence pédagogique en français.

Comme cela a été souligné en introduction de ce rapport, le jury attend que la lecture du dossier mette en lumière le parcours du candidat en lettres classiques et les compétences qu'il a pu acquérir dans la didactique des LCA. Le RAEP

¹⁵ 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.

doit faire la preuve que l'inscription au concours de lettres classiques est pleinement justifiée. Ainsi la première partie du dossier, dans laquelle le candidat présente son parcours professionnel, doit rendre compte de la formation qu'il a reçue en LCA et de son expérience d'enseignement de ces disciplines. Les dossiers reçus en 2023 témoignent de parcours divers : si une majorité de candidats avaient étudié le latin et le grec depuis le collège et étaient titulaires d'une licence de lettres classiques, d'autres témoignaient d'un parcours moins linéaire, qu'un goût prononcé pour l'Antiquité avait finalement conduit vers l'enseignement des langues anciennes.

La seconde partie des dossiers que les correcteurs ont pu lire lors de cette session invite à plusieurs remarques et conseils aux futurs candidats. Nous rappelons que les contraintes de forme indiquées doivent être strictement respectées : le projet pédagogique, dont la présentation ne doit pas excéder six pages hors annexes, doit être entièrement rédigé sans se réduire à une liste de titres de séances succinctement décrites. La première qualité attendue d'un professeur de lettres est la capacité à rédiger, dans une syntaxe et une orthographe correctes, un texte continu, organisé de manière réfléchi en paragraphes, puisqu'il s'agit bien *d'expliquer* comment ce projet s'est construit et s'est mis en œuvre. Il ne doit donc pas se limiter à la description d'une suite de séances dont l'ensemble formerait une séquence, mais bien d'un projet porté par un problème à résoudre (problématique). La réflexion dont elle rend compte doit montrer une conscience claire des enjeux de l'enseignement des LCA et du rôle qu'elles peuvent jouer au carrefour des disciplines enseignées au collège et au lycée. C'est pourquoi le jury regrette à nouveau cette année que des candidats ayant présenté un travail en français ne proposent pas, en prolongement, des activités qu'ils pourraient réaliser en cours de LCA. Il est toujours surprenant de voir, par exemple, qu'un candidat qui a déclaré, pendant les deux pages de présentation de son parcours professionnel, son amour immodéré pour ces disciplines, fasse le choix de présenter une séquence de français sans faire aucun lien avec une langue ancienne, ne serait-ce la seule évocation d'un travail sur l'étymologie. En revanche, une candidate a judicieusement fait le choix de présenter une séquence de cinquième en français sur le mythe de Méduse, dans le cadre du questionnaire complémentaire « L'être humain est-il toujours maître de la Nature », qui lui a permis d'interroger la construction du mythe à partir d'extraits d'Ovide et d'Apollodore, articulé à un travail sur le lexique qui s'appuyait sur la présence de latinistes dans la classe. La présentation montrait comment la culture antique de cette candidate nourrissait le projet de séquence en français. Son dossier évoquait pertinemment des questions d'éthique dont elle avait dû tenir compte dans le choix des textes (Méduse violée) et dans la manière de conduire le cours, ce qui lui avait permis de mener avec la classe une réflexion sur des problématiques actuelles enrichie par la lecture des textes antiques, démontrant ainsi, dans l'esprit des programmes de LCA, l'intérêt qu'ils peuvent avoir encore aujourd'hui pour de jeunes collégiens. Ces prolongements, quand ils sont présentés et pertinents, sont souvent l'occasion pour le candidat de montrer ses connaissances culturelles et littéraires et sa maîtrise de plusieurs systèmes linguistiques, ce qui ne peut que valoriser son dossier. Réciproquement, le jury a pu aussi apprécier une présentation de séquence de latin sur le thème de l'éloquence, destinée à des élèves de première, qui proposait une articulation non seulement avec le programme d'Humanités, Littérature et Philosophie, mais aussi avec les œuvres au programme de La Bruyère et Olympe de Gouges que ces élèves pouvaient être amenés à étudier dans le cadre du cours de français.

Le jury a pu constater avec satisfaction qu'un certain nombre de dossiers démontraient une connaissance fine des enjeux des LCA qui, rappelons-le, doivent développer les connaissances culturelles et littéraires, les savoirs linguistiques et les compétences langagières. Il s'agit d'un apprentissage ambitieux qui contribue à la construction de l'individu et du citoyen, c'est pourquoi il convient de ne pas réduire les cours de LCA à quelques activités ludiques « que les élèves ont beaucoup aimées ». Les correcteurs ont apprécié les candidats qui explicitaient pourquoi ils veulent porter l'enseignement des LCA auprès des élèves et quelles réponses ils apportent à ceux qui demandent sans détour à leur professeur « pourquoi étudier une langue morte ». Ainsi l'enseignant se doit d'avoir une idée claire de ce qu'il veut apporter à sa classe lorsqu'il construit sa séquence : le dossier explicite ces objectifs, les choix qu'ils ont nécessités, la manière dont la réflexion des élèves s'est construite, dont leurs connaissances se sont enrichies, leurs compétences se sont développées. Le jury attire à nouveau l'attention sur la nécessité de formuler une problématique de séquence claire qui servira de fil conducteur à la préparation en amont du professeur et à laquelle le travail en classe mené va répondre. Par exemple, un candidat précisait comment, lors d'une séquence de latin en classe de quatrième sur les héros de la République, il souhaitait amener ses élèves à interroger la véracité des textes étudiés pour comprendre comment se fabrique un mythe à l'époque antique, mais aussi dans le monde actuel. Il est également apprécié que le candidat

propose une problématique de dossier qui offre une entrée ciblée dans la séquence proposée. Ainsi le jury a pu lire une réflexion étayée sur l'approche de la traduction dans une classe de collège qui rendait compte de sa démarche préparatoire : quels sont les acquis nécessaires pour réaliser la traduction de ce texte ? quels éléments doivent être apportés par le paratexte (contexte, vocabulaire complémentaire, explication syntaxique) ? quels outils mettre à disposition des élèves ? Le dossier présentait également avec précision une analyse du comportement des élèves dans le cadre de cette activité et la diversité de leurs démarches, ce qui permettait à l'enseignant de proposer des pistes pour faire évoluer son activité. Ce travail argumenté rendait accessible au jury la réflexion de l'enseignant sur sa manière de préparer le cours, de le mener et de l'analyser, comme cela est attendu dans un dossier de RAEP. L'analyse réflexive sur le projet doit en effet être menée au fil de sa présentation et non se limiter à un paragraphe de conclusion de bilan a posteriori des réussites et des limites des apprentissages. A chaque étape, le candidat doit démontrer au jury que son expérience professionnelle le rend apte à faire des choix, à les justifier et à en analyser les limites avec objectivité. Les meilleurs dossiers sont ceux qui savent identifier ce qui a fait obstacle aux apprentissages menés et proposer une alternative pertinente. Plusieurs dossiers, de façon avouée ou non, ont présenté une séquence issue d'un manuel scolaire. Si parfois le contexte de remplacement impose à l'enseignant contractuel d'adopter les choix préalables d'une équipe, il n'en reste pas moins que le candidat au CAPES ou CAER interne doit être capable d'expliquer les choix qu'il a fait parmi les supports et les exercices proposés ; il doit aussi pouvoir justifier comment il utilise ces outils pour construire une démarche pédagogique qui lui est propre et rend compte de ses propres compétences didactiques.

Le jury a enfin apprécié les candidats en lettres classiques qui ont mis en évidence comment les cours de LCA venaient renforcer l'acquisition des compétences fondamentales de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit. On citera l'exemple de ce candidat qui souligne combien les séances de lecture des textes antiques « visent à faire des élèves des lecteurs actifs et non plus passifs » lorsqu'elles les convient à une quête du sens s'appuyant sur des hypothèses de lecture, construites à l'aide des indices du texte, ou encore cette candidate qui présente des activités d'écriture et d'oral pour que les lycéens s'approprient les textes antiques. Le même type d'activité proposé au collège invitait les élèves, à l'issue d'une séquence sur les héros de la République, à imaginer un autre héros sur le même modèle.

Pour approfondir ses connaissances et compétences didactiques, le futur candidat consultera avec profit les ressources proposées sur le site Eduscol et les sites académiques. Des connaissances scientifiques fiables et actualisées sont également des atouts que le jury valorise dans les dossiers de RAEP ; elles se font malheureusement encore trop rares dans les dossiers de cette session.

- PNF sur les nouveaux programmes de LCA du 24 mars 2017 ; *Les humanités au coeur de l'école*, La documentation française, 2017.
- *LCA, refondation pédagogique* ; les ressources pour accompagner l'enseignement des LCA
<https://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>
- <https://eduscol.education.fr/pid34198/langues-et-cultures-de-l-antiquite.html>
- *Fabula agitur, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, sous la direction de M.Bastin-Hammou, F.Fonio, P.Paré-Rey, UGA éditions, 2019
- *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, D.Augé, ELLUG, 2013.

Rapport sur l'épreuve d'admission 2023 : épreuve orale

Lors de la session 2023, 14 candidats ont passé l'épreuve d'admission des concours en lettres classiques, 7 pour obtenir le CAPES et 7 pour le CAER.

L'épreuve orale comporte deux parties : un exposé de 40 minutes maximum suivi d'un entretien de 40 minutes. Cette épreuve, par son coefficient 2, a un poids plus important dans l'admission que le RAEP, de coefficient 1 ; il convient donc de s'y préparer de façon approfondie.

La première partie de cette épreuve orale est la même pour les candidats de lettres modernes et lettres classiques : elle consiste à élaborer un projet de séquence, dans le cadre du cours de français, « pour un niveau donné et à partir d'un dossier comportant un ou plusieurs textes littéraires éventuellement accompagnés d'un ou de plusieurs documents » ; elle est assortie « de l'explication d'un texte de langue française choisi par le jury. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue ». Le candidat dispose de 2h30 de préparation ; la durée de l'exposé du candidat est de 40 minutes maximum. Le jury invite les lecteurs de ce rapport à consulter les conseils apportés à la préparation de cet exposé dans la partie « CAPES et CAER internes de Lettres modernes ».

Après une courte pause, les candidats au concours de Lettres Classiques débutent la deuxième partie de l'épreuve, l'entretien, par une traduction d'un court texte latin ou grec. Ce premier temps dure dix minutes environ ; il est suivi par un entretien avec le jury qui revient sur les différentes parties de l'exposé.

Comme les années précédentes, le jury regrette que les candidats à un concours de lettres classiques ne proposent pas davantage de liens entre la séquence de littérature française et des références culturelles issues des LCA, surtout quand le corpus proposé l'y invite, comme c'était le cas avec une fable d'Esopé dans un groupement sur la figure du renard ou encore avec des extraits de *La Diane française* d'Aragon qui offrait plusieurs références mythologiques, restées sous-exploitées.

Traduction d'un texte latin ou grec :

La traduction est improvisée et sans dictionnaire : le candidat découvre l'extrait sur lequel il est interrogé après la courte pause qui suit l'exposé. **Il n'a pas le choix de la langue puisqu'il est supposé maîtriser le latin ET le grec. Lors de cette session, la moitié des candidats ont été interrogés en grec, l'autre moitié en latin.** Le texte proposé ne présente pas de difficulté majeure de syntaxe : il est à la portée de tout candidat ayant un parcours universitaire minimal en lettres classiques et ayant préparé le concours avec sérieux. Même si le dictionnaire n'est pas autorisé, le texte est accompagné de notes de vocabulaire afin de proposer le sens de mots moins courants.

Les extraits proposés à cette session appartenaient aux œuvres et aux auteurs suivants : Aristote *Constitution d'Athènes*, Lucien *Dialogue des Dieux* ; Sénèque *Phèdre*, Vitruve *De l'architecture*.

Le candidat dispose de quelques minutes pour découvrir le texte et en préparer une traduction. Il le lit ensuite à haute voix, de façon à montrer qu'il en a compris la structure syntaxique et le sens global, par le choix de pauses appropriées mettant en relief les mots-clés de l'extrait. Il présente sa traduction au jury qui l'accompagne en lui demandant de préciser ou de justifier ses choix, voire en lui donnant le sens des mots qui lui manquent pour mener à bien sa traduction, qui, dès lors, s'élabore dans ce dialogue. Cette partie de l'épreuve doit permettre au jury de vérifier que le candidat maîtrise le lexique courant de cette langue et qu'il est capable de repérer la construction des phrases et d'identifier les modes et temps verbaux.

Afin de s'assurer que le candidat a des compétences linguistiques dans les deux langues anciennes, le jury pose également quelques questions portant sur la langue ancienne qui n'est pas celle du texte donné. Ainsi on peut demander de donner l'équivalent d'une forme, d'une structure syntaxique ou d'un élément lexical (temps ou mode – et en préciser la morphologie ; ablatif absolu/ génitif absolu ; voix passive ; équivalents de ἄλλα en latin ; de *scio* en grec ; etc.)

Cette année encore, les prestations ont été très contrastées. Plusieurs candidats ont témoigné d'une maîtrise satisfaisante des deux langues et de réflexes de traduction certains. Le jury a apprécié ceux qui, malgré des difficultés, faisaient des efforts pour analyser la structure des phrases et qui, aidés par le jury, finissaient par proposer des traductions tout à fait convenables. Il déplore en revanche qu'une majorité de candidats se présente au concours avec des connaissances superficielles qu'ils n'ont pas actualisées en prévision de l'épreuve. Même si certains n'enseignent pas l'une des deux langues anciennes au quotidien, la préparation au concours nécessite une remise à niveau pour beaucoup ; il est en effet inquiétant de constater que le sens de mots simples, comme ἄλλα, *vero*, *omnibus* ou *civibus*, était complètement inconnu de certains candidats. Souvent, la lecture du texte révélait, dès cette étape, des difficultés rédhibitoires à l'obtention d'un CAPES/CAER de Lettres classiques : incapacité à lire le grec ; ignorance des conjugaisons latines ; difficulté à identifier les groupes de mots dans une phrase.

De façon générale, même les meilleurs candidats n'ont pas montré une maîtrise fine du latin ou du grec. Il est donc important que les futurs candidats prennent conscience de la nécessité d'anticiper cette partie de l'épreuve par une fréquentation régulière et approfondie des œuvres latines et grecques durant leur préparation au concours.

Le jury se réjouit néanmoins d'avoir vu réussir à ce concours exigeant des candidats solides qui avaient préparé avec sérieux aussi bien les exercices portant sur la littérature française que ceux validant la maîtrise des langues anciennes.

■ **Exemple de sujet donné pour l'exercice improvisé de traduction en grec :**

Vous traduirez le texte suivant : Lucien (120-180 après J.-C.), *Dialogue des Dieux, Le jugement des déesses*.

Zeus invite les trois déesses qui se disputent le prix de la beauté à se soumettre au jugement d'un humain, le jeune berger Pâris, fils du roi de Troie. Mais les trois déesses décident de rendre visite au jeune homme, conduites par Hermès qui s'entretient avec Pâris...

ΠΑΡΙΣ. Τίνας ταύτας ἄγεις τὰς γυναῖκας ;

ΕΡΜΗΣ. Ἄλλ' οὐ γυναῖκές εἰσιν. Ἦραν δὲ καὶ Ἀθηνᾶν καὶ Ἀφροδίτην ὄρας. Κάμῃ¹ τὸν Ἑρμῆν ἀπέστειλεν² ὁ Ζεὺς. Ἄλλὰ τί τρέμεις³ ; Κελεύει δὲ σε δικαστὴν γενέσθαι τοῦ κάλλους αὐτῶν. Τοῦ δὲ ἀγῶνος τὸ ἄθλον⁴ εἶση⁵ ἀναγνοῦς⁶ τὸ μῆλον⁷.

¹ Κάμῃ est la crase de καὶ ἐμέ.

² ἀπέστειλεν : du verbe ἀποστέλλω qui a comme équivalent latin *mitto*, -is, -ere.

³ τρέμω : trembler.

⁴ τὸ ἄθλον : la récompense.

⁵ εἶση est la 2^{ème} personne du singulier du futur du verbe οἶδα.

⁶ ἀναγνοῦς est le participe aoriste au nominatif masculin singulier du verbe ἀναγιγνώσκω dont l'équivalent latin est *lego*, -is, -ere.

⁷ τὸ μῆλον : la pomme.

■ **Exemple de sujet donné pour l'exercice improvisé de traduction en latin :**

Vous traduirez le texte suivant : Vitruve, *De l'architecture*, IX, 2, introduction, 2.

Dans l'introduction du livre IX, Vitruve évoque les honneurs que reçoivent les athlètes vainqueurs des Jeux mais il s'étonne que ceux dont les écrits ont rendu d'immenses services à l'humanité ne soient pas loués de la même manière. Pythagorae vero praecepta, Democriti, Platonis, Aristotelis, ceterorumque sapientium, cotidiana¹ perpetuis industriis culta non solum suis civibus, sed etiam omnibus gentibus, recentes et floridos edunt fructus. E quibus² qui a teneris aetatibus doctrinarum abundantia satiantur, optimos habent sapientiae sensus, instituunt civitatibus humanitatis mores, aequa iura, leges, quibus absentibus³ nulla potest esse civitas incolumis⁴.

¹ Cot(t)idianus, a, um : quotidien ; à traduire ici par « quotidiennement ».

² e quibus : relatif de liaison qui reprend les philosophes cités dans la phrase précédente.

³ quibus absentibus : sujet de l'ablatif absolu, quibus reprend humanitatis mores, aequa iura, leges.

⁴ incolumis, e : intact, sauf.

Annexe

Exemple de sujet proposé à l'oral – session 2023

Texte

Guy de Maupassant, « L'Enfant », *Clair de lune*, 1882 (nouvelle intégrale).

Document complémentaire

Atelier Donatello, *La Vierge et l'Enfant*, Musée du Louvre, vers 1450.

Sujet

Vous analyserez la nouvelle proposée dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 4^e**, en vous inscrivant par exemple dans le questionnement de culture littéraire et artistique : « **Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel** ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de **l'explication des lignes 1 à 31**, du début de la nouvelle jusqu'à « Le mariage eut lieu à Paris, dans les premiers jours de mai ». La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

Après avoir longtemps juré qu'il ne se marierait jamais, Jacques Bourdillère avait soudain changé d'avis. Cela était arrivé brusquement, un été aux bains de mer.

Un matin, comme il était étendu sur le sable, tout occupé à regarder les femmes sortir de l'eau, un petit pied l'avait frappé par sa gentillesse et sa mignardise. Ayant levé les yeux plus haut, toute la personne le séduisit. De toute cette personne, il ne voyait d'ailleurs que les chevilles et la tête émergeant d'un peignoir de flanelle blanche, clos avec soin. On le disait sensuel et viveur. C'est donc par la seule grâce de la forme qu'il fut capté d'abord ; puis il fut retenu par le charme d'un doux esprit de jeune fille, simple et bon, frais comme les joues et les lèvres.

Présenté à la famille, il plut et il devint bientôt fou d'amour. Quand il apercevait Berthe Lannis de loin, sur la longue plage de sable jaune, il frémissait jusqu'aux cheveux. Près d'elle, il devenait muet, incapable de rien dire et même de penser, avec une espèce de bouillonnement dans le cœur, de bourdonnement dans l'oreille, d'effarement dans l'esprit. Était-ce donc de l'amour, cela ?

Il ne le savait pas, n'y comprenait rien, mais demeurait, en tout cas, bien décidé à faire sa femme de cette enfant.

Les parents hésitèrent longtemps, retenus par la mauvaise réputation du jeune homme. Il avait une maîtresse, disait-on, une *vieille maîtresse*, une ancienne et forte liaison, une de ces chaînes qu'on croit rompues et qui tiennent toujours.

Outre cela, il aimait, pendant des périodes plus ou moins longues, toutes les femmes qui passaient à portée de ses lèvres.

Alors il se rangea, sans consentir même à revoir une seule fois celle avec qui il avait vécu longtemps. Un ami régla la pension de cette femme, assura son existence. Jacques paya, mais ne voulut pas entendre parler d'elle, prétendant désormais ignorer jusqu'à son nom. Elle écrivit des lettres sans qu'il les ouvrît. Chaque semaine, il reconnaissait l'écriture maladroite de l'abandonnée ; et, chaque semaine, une colère plus grande lui venait contre elle, et il déchirait brusquement l'enveloppe et le papier, sans ouvrir, sans lire une ligne, une seule ligne, sachant d'avance les reproches et les plaintes contenus là-dedans.

Comme on ne croyait guère à sa persévérance, on fit durer l'épreuve tout l'hiver, et c'est seulement au printemps que sa demande fut agréée.

Le mariage eut lieu à Paris dans les premiers jours de mai. [limite de l'explication de texte]

Il était décidé qu'ils ne feraient point le classique voyage de noces. Après un petit bal, une sauterie de jeunes cousines qui ne se prolongerait point au-delà de onze heures, pour ne pas éterniser les fatigues de cette journée de cérémonies, les jeunes époux devaient passer leur première nuit

commune dans la maison familiale, puis partir seuls, le lendemain matin, pour la plage chère à leurs cœurs, où ils s'étaient connus et aimés.

La nuit était venue, on dansait dans le grand salon. Ils s'étaient retirés tous les deux dans un petit boudoir japonais, tendu de soies éclatantes, à peine éclairé, ce soir-là, par les rayons alanguis d'une grosse lanterne de couleur, pendue au plafond comme un œuf énorme. La fenêtre entrouverte laissait entrer parfois des souffles frais du dehors, des caresses d'air qui passaient sur les visages, car la soirée était tiède et calme, pleine d'odeurs de printemps.

Ils ne se disaient rien ; ils se tenaient les mains en se les pressant parfois de toute leur force. Elle demeurait, les yeux vagues, un peu éperdue par ce grand changement dans sa vie, mais souriante, remuée, prête à pleurer, souvent prête aussi à défailir de joie, croyant le monde entier changé par ce qui lui arrivait, inquiète sans savoir de quoi, et sentant tout son corps, toute son âme, envahis d'une indéfinissable et délicieuse lassitude.

Lui la regardait obstinément, souriant d'un sourire fixe. Il voulait parler, ne trouvait rien et restait là, mettant toute son ardeur en des pressions de mains. De temps en temps, il murmurait : « Berthe ! » et chaque fois elle levait les yeux sur lui d'un regard doux et tendre ; ils se contemplaient une seconde, puis son regard à elle, pénétré et fasciné par son regard à lui, retombait.

Ils ne découvraient aucune pensée à échanger. On les laissait seuls ; mais, parfois, un couple de danseurs jetait sur eux, en passant, un coup d'œil furtif, comme s'il eût été témoin discret et confident d'un mystère.

Une porte de côté s'ouvrit, un domestique entra, tenant sur un plateau une lettre pressée qu'un commissionnaire venait d'apporter. Jacques prit en tremblant ce papier, saisi d'une peur vague et soudaine, la peur mystérieuse des brusques malheurs.

Il regarda longtemps l'enveloppe dont il ne connaissait point l'écriture, n'osant pas l'ouvrir, désirant follement ne pas lire, ne pas savoir, mettre en poche cela, et se dire : « À demain. Demain, je serai loin, peu m'importe ! » Mais, sur un coin, deux grands mots soulignés : Très URGENT, le retenaient et l'épouvantaient. Il demanda : « Vous permettez mon amie ? » déchira la feuille collée et lut. Il lut le papier, pâissant affreusement, le parcourut d'un coup et lentement, sembla l'épeler.

Quand il releva la tête, toute sa face était bouleversée. Il balbutia : « Ma chère petite, c'est... c'est mon meilleur ami à qui il arrive un grand, un très grand malheur. Il a besoin de moi tout de suite... tout de suite... pour une affaire de vie ou de mort. Me permettez-vous de m'absenter vingt minutes ? Je reviens aussitôt. »

Elle bégaya, tremblante, effarée : « Allez, mon ami ! » n'étant pas encore assez sa femme pour oser l'interroger, pour exiger savoir. Et il disparut. Elle resta seule, écoutant danser dans le salon voisin.

Il avait pris un chapeau, le premier trouvé, un pardessus quelconque, et il descendit en courant l'escalier. Au moment de sauter dans la rue, il s'arrêta encore sous le bec de gaz du vestibule et relut la lettre.

Voici ce qu'elle disait » :

« Monsieur,

Une fille Ravet, votre ancienne maîtresse, paraît-il, vient d'accoucher d'un enfant qu'elle prétend être à vous. La mère va mourir et implore votre visite. Je prends la liberté de vous écrire et de vous demander si vous pouvez accorder ce dernier entretien à cette femme, qui semble être très malheureuse et digne de pitié.

Votre serviteur,

DOCTEUR BONNARD. »

Quand il pénétra dans la chambre de la mourante, elle agonisait déjà. Il ne la reconnut pas d'abord. Le médecin et deux gardes la soignaient, et partout à terre traînaient des seaux pleins de glace et des linges pleins de sang.

L'eau répandue inondait le parquet ; deux bougies brûlaient sur un meuble ; derrière le lit, dans un petit berceau d'osier, l'enfant criait, et, à chacun de ses vagissements, la mère, torturée, essayait un mouvement, grelottante sous les compresses gelées.

Elle saignait ; elle saignait, blessée à mort, tuée par cette naissance. Toute sa vie coulait ; et, malgré la glace, malgré les soins, l'invincible hémorragie continuait, précipitait son heure dernière.

Elle reconnut Jacques et voulut lever les bras ; elle ne put pas, tant ils étaient faibles, mais sur ses joues livides des larmes commencèrent à glisser.

Il s'abattit à genoux près du lit, saisit une main pendante et la baisa frénétiquement ; puis, peu à peu, il s'approcha tout près, tout près du maigre visage qui tressaillait à son contact. Une des gardes, debout, une bougie à la main, les éclairait, et le médecin, s'étant reculé, regardait du fond de la chambre.

Alors d'une voix lointaine, en haletant, elle dit : « Je vais mourir, mon chéri ; promets-moi de rester jusqu'à la fin. Oh ! ne me quitte pas maintenant, ne me quitte pas au dernier moment ! »

Il la baisait au front, dans ses cheveux, en sanglotant. Il murmura : « Sois tranquille, je vais rester ».

Elle fut quelques minutes avant de pouvoir parler encore, tant elle était oppressée et défaillante. Elle reprit : « C'est à toi, le petit. Je te le jure devant Dieu, je te le jure sur mon âme, je te le jure au moment de mourir. Je n'ai pas aimé d'autre homme que toi... Promets-moi de ne pas l'abandonner. » Il essayait de prendre encore dans ses bras ce misérable corps déchiré, vidé de sang. Il balbutia, affolé de remords et de chagrin : « Je te le jure, je l'élèverai et je l'aimerai. Il ne me quittera pas. » Alors elle tenta d'embrasser Jacques. Impuissante à lever sa tête épuisée, elle tendait ses lèvres blanches dans un appel de baiser. Il approcha sa bouche pour cueillir cette lamentable et suppliante caresse.

Un peu calmée, elle murmura tout bas : « Apporte-le, que je vois si tu l'aimes ».

Et il alla chercher l'enfant.

Il le posa doucement sur le lit, entre eux, et le petit être cessa de pleurer. Elle murmura : « Ne bouge plus ! » Et il ne remua plus. Il resta là, tenant en sa main brûlante cette main que secouaient des frissons d'agonie, comme il avait tenu, tout à l'heure, une autre main que crispait des frissons

d'amour. De temps en temps, il regardait l'heure, d'un coup d'œil furtif, guettant l'aiguille qui passait minuit, puis une heure, puis deux heures.

Le médecin s'était retiré ; les deux gardes, après avoir rôdé quelque temps, d'un pas léger, par la chambre, sommeillaient maintenant sur des chaises. L'enfant dormait, et la mère, les yeux fermés, semblait se reposer aussi.

Tout à coup, comme le jour blafard filtrait entre les rideaux croisés, elle tendit ses bras d'un mouvement si brusque et si violent qu'elle faillit jeter à terre son enfant. Une espèce de râle se glissa dans sa gorge ; puis elle demeura sur le dos, immobile, morte.

Les gardes accourues déclarèrent : « C'est fini. »

Il regarda une dernière fois cette femme qu'il avait aimée, puis la pendule qui marquait quatre heures, et s'enfuit oubliant son pardessus, en habit noir, avec l'enfant dans ses bras.

Après qu'il l'eut laissée seule, sa jeune femme avait attendu, assez calme d'abord, dans le petit boudoir japonais. Puis, ne le voyant point reparaître, elle était rentrée dans le salon, d'un air indifférent et tranquille, mais inquiète horriblement. Sa mère, l'apercevant seule, avait demandé : « Où donc est ton mari ? » Elle avait répondu : « Dans sa chambre, il va revenir. »

Au bout d'une heure, comme tout le monde l'interrogeait, elle avoua la lettre et la figure bouleversée de Jacques, et ses craintes d'un malheur.

On attendit encore. Les invités partirent ; seuls, les parents les plus proches demeurèrent. À minuit, on coucha la mariée toute secouée de sanglots. Sa mère et deux tantes, assises autour du lit, l'écoutaient pleurer, muettes et désolées... Le père était parti chez le commissaire de police pour chercher des renseignements.

À cinq heures, un bruit léger glissa dans le corridor ; une porte s'ouvrit et se ferma doucement ; puis soudain un petit cri pareil à un miaulement de chat courut dans la maison silencieuse.

Toutes les femmes furent debout d'un bond, et Berthe, la première, s'élança, malgré sa mère et ses tantes, enveloppée de son peignoir de nuit.

Jacques, debout au milieu de la chambre, livide, haletant, tenait un enfant dans ses bras.

Les quatre femmes le regardèrent effarées ; mais Berthe, devenue téméraire, le cœur crispé d'angoisse, courut à lui : « Qu'y a-t-il ? dites, qu'y a-t-il ? »

Il avait l'air fou ; il répondit d'une voix saccadée : « Il y a ... il y a ... que j'ai un enfant, et que la mère vient de mourir... » Et il présentait dans ses mains inhabiles le marmot hurlant.

Berthe, sans dire un mot, saisit l'enfant, l'embrassa, l'étreignant contre elle ; puis, relevant sur son mari ses yeux pleins de larmes : « La mère est morte, dites-vous ? » Il répondit : « Oui, tout de suite... dans mes bras... J'avais rompu depuis l'été... Je ne savais rien, moi... c'est le médecin qui m'a fait venir... »

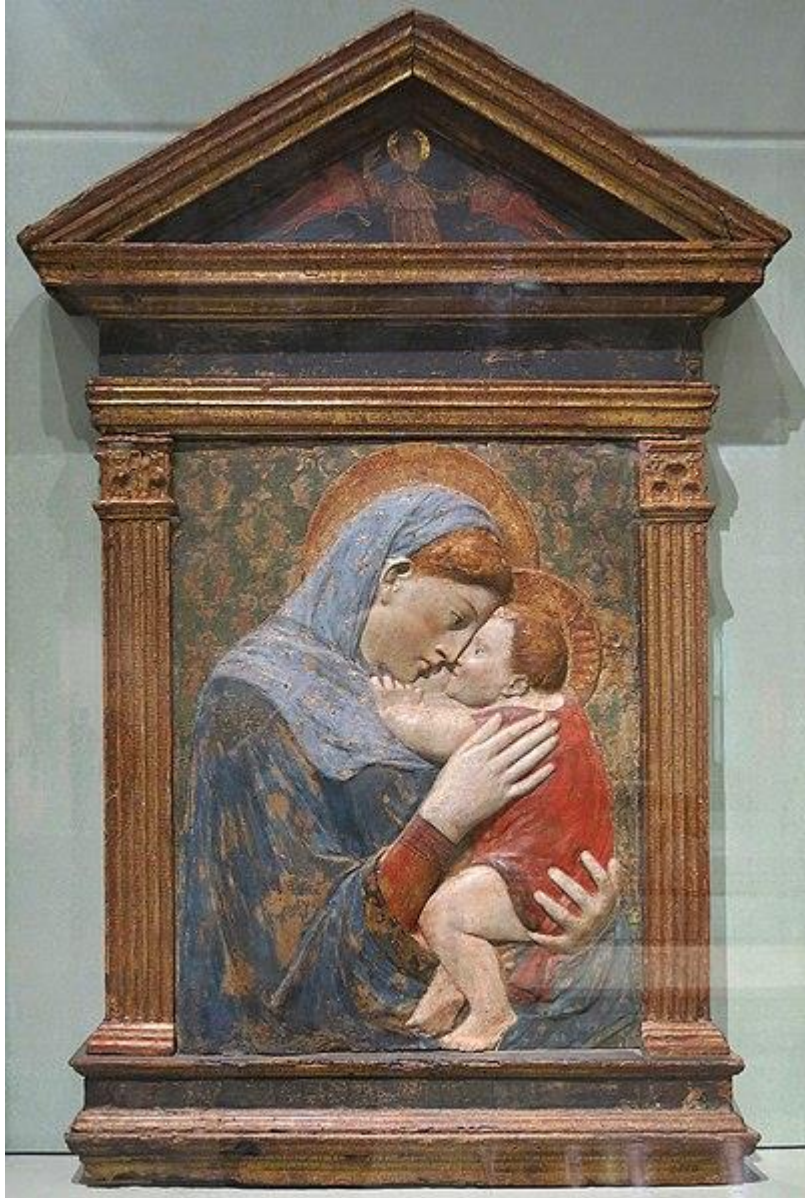
Alors Berthe murmura : « Eh bien, nous l'élèverons, ce petit ».



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Atelier Donatello, *La Vierge et l'Enfant*, Musée du Louvre, vers 1450.





MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Quelques pistes de traitement du sujet

Proposée en classe de 4^{ème}, cette nouvelle de Maupassant ne présente pas de difficulté particulière. Elle surprend par sa chute, qui peut fournir un « scénario pédagogique » : être donnée à lire dans un second temps, après avoir étudié avec la classe les possibles dénouements.

Inscrite dans l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel », elle invite à sonder son réalisme et les limites de celui-ci. Quelle image de la société, des relations entre hommes et femmes, du mariage, est-elle donnée dans *L'Enfant* ?

Des problématiques possibles en classe de 4^{ème} :

- Quel(s) sens peut-on donner au titre de la nouvelle ?
- Quel regard le lecteur construit-il sur les personnages, au fil de la nouvelle ?
- De la dramatisation du récit à la portée critique : la nouvelle réaliste chez Maupassant
- Quels échos entre la nouvelle et le tableau de l'Atelier Donatello ?
- ...

Pistes d'explication de l'incipit

Les premières lignes de la nouvelle frappent par leur efficacité : en 30 lignes, les topoï de la rencontre amoureuse sont balayés ou écartés : première vue, premiers échanges (absents), promesses (absentes), mariage. En revanche l'incipit topique est saturé par l'évocation de la « vieille maîtresse » qui s'invite dans les préparatifs de mariage et dont les lettres s'imposent en lieu et place des mots d'amour que pourraient s'échanger Jacques et Berthe. L'intérêt de cette ouverture réside donc dans le jeu littéraire avec un motif topique, jeu cruel qui vient miner, dès le départ, la relation amoureuse qui semble pourtant sincère.

- Le titre de la nouvelle « L'Enfant » est programmatique et pose clairement le thème. C'est la naissance de l'enfant qui crée l'action et paradoxalement engendrera la relation entre les jeunes mariés. Dans le titre « L'enfant », comment comprendre l'article défini, puisque Berthe est désignée aussi comme « cette enfant » ?
- Portrait de Berthe : vision fragmentée d'abord, qui renvoie au blason (« un petit pied... les chevilles... ») cf « gentillesse », « mignardise » qui évoquent l'univers poétique du XVI^{ème} siècle et situent Berthe dans un autre espace-temps : elle est une sorte de jeune fille éternelle, qui enchante Jacques par sa « fraîcheur ». Ses « lèvres » s'opposent à celles de Jacques, sensuel (« ...à portée de ses lèvres »). Le lecteur ne sait rien d'autre que sa grâce et sa jeunesse, sa douceur et sa bonté : elle incarne à ce stade du récit un archétype d'idéal féminin.
- Innamoramento vu uniquement du point de vue de Jacques ; seul « il plut » indique la réciprocité du sentiment. Berthe demeure mystérieuse, inconnue du lecteur, vue uniquement par le prisme de Jacques.
- Portrait en creux de la vieille maîtresse : n'est pas nommée, désignée par une suite de périphrases qui soulignent l'attachement, jusqu'à « l'abandonnée » qui la place en victime, alors que la colère de Jacques se déchaîne contre elle. Le lecteur peut deviner la vanité de cette colère : « **prétendant** ignorer jusqu'à



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

son nom ». L'écriture « maladroite » ne la dépeint pas comme une menace, mais accentue sa place de victime.

- Poids des bienséances sociales signifié par la récurrence du pronom « on », qui conduit Jacques à faire ses preuves.



Un incipit remarquable de concision, qui laisse planer une menace sur un bonheur naissant. Menace issue davantage de ce qui se cache derrière le pronom « on » que de la maîtresse de Jacques. Les personnages sont peu dévoilés, réduits encore à des types. L'intérêt de la nouvelle va porter sur leur dévoilement et sur leur aptitude à affronter le drame que l'on pressent.

En fonction de la problématique choisie, la séquence peut :

- Partir de l'étude de l'image (Donatello) et étudier la place de la relation mère-enfant dans la nouvelle (approche transversale, études d'extraits, dénouement, analyse du titre)
- Partir de la réception de la nouvelle par les élèves : étude de l'incipit, horizons d'attente, puis lecture jusqu'à la mort de la maîtresse et analyse de la relation qui se crée avec les personnages. Travail d'écriture pour préparer la lecture du dénouement.
- En quoi cette nouvelle est-elle réaliste ? recherche de tous les marqueurs, mais aussi de ce qui peut s'en éloigner (Berthe est-elle un personnage réaliste ? question qui peut donner lieu à un travail d'écriture), cf écrits de Maupassant sur le réalisme.
- ...

Points de langue possibles :

- Forme du discours direct
- La ponctuation dans le discours direct

Étude de la langue (sujets donnés lors de l'entretien) :

Les expansions du nom, de « La nuit venue » à « pleine d'odeurs de printemps ».

La négation, du début de la nouvelle à « faire sa femme de cette enfant ».

Les compléments du verbe, de « un matin » à « les joues et les lèvres ».

Faites l'analyse syntaxique, de « Je prends la liberté » à « et digne de pitié ».

Ouverture

En prolongement, lecture du roman *Une vie* de Guy de Maupassant.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Suggestions bibliographiques

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

Histoire littéraire

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

Problématiques littéraires

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

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

Les instruments de travail

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

Ouvrages critiques

- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, 1975,
- BARTHES Roland, *Essais critiques*, Points, Gallimard, 1964,
- BÉNICHOU Paul, *Morales du Grand Siècle*, Idées, Gallimard, 1988,
- BOURDIEU Pierre, *Les Règles de l'art*, Seuil, « Points », 1998,
- ECO Umberto, *L'Œuvre ouverte*, Seuil, « Points », 1978,
- GENETTE Gérard, *Figures I et II*, Seuil, Coll. Points, 1969,
- GRACQ Julien, *En lisant en écrivant*, Corti, 1980,



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, « Tel », 1990,
- LANG Luc, *Délit de fiction (La littérature, pourquoi ?)*, Folio essais, 2011,
- RANCIÈRE Jacques, *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Hachette, « pluriel », 2011.
- RICHARD Jean-Pierre, *Poésie et profondeur*, et *Onze études sur la poésie moderne*, éd. du seuil, 1981,
- ROBBE-GRILLET Alain, *Pour un nouveau roman*, Minuit, 1963,
- ROUSSET Jean, *Forme et signification*, Corti, 1963,
- SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* éd. Gallimard, coll. « Folio », 1948,
- STAROBINSKI Jean, *L'Œil vivant*, Gallimard, 1961 ; *La Relation critique*, Gallimard, « Tel », 2001,
- TOURNIER, Michel, *Le Vol du Vampire*, Folio Essais, 1981.