



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES interne et CAER-CAPES

Section : Lettres modernes et lettres classiques

Rapport de jury présenté par : Catherine Mottet, présidente du jury

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

Table des matières

PROPOS LIMINAIRE DE LA PRÉSIDENTE DU JURY	2
BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION	4
Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES INTERNE ET DU CAER DE LETTRES MODERNES...	6
Quelques rappels des attendus rédactionnels et du cadre formel du dossier	7
La présentation du parcours : la double perspective d'un recrutement d'enseignants et de professeurs de lettres	8
La présentation d'une séquence d'enseignement : quelques éléments de définition	10
Rapport sur l'épreuve professionnelle d'admission du CAPES INTERNE et du CAER de LETTRES MODERNES.....	20
Cadre réglementaire et finalités de l'épreuve	21
Formulation des sujets.....	22
Déroulement de l'épreuve	23
Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES	36
Quelques remarques préliminaires	36
Le dossier de RAEP	36
Rapport sur l'épreuve d'admission du CAPES INTERNE ET DU CAER DE LETTRES CLASSIQUES	39
En latin :	39
En grec :	40

PROPOS LIMINAIRE DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Au seuil de ce rapport, je souhaite commencer par adresser mes remerciements les plus sincères à toutes celles et tous ceux qui ont permis le bon déroulement des épreuves écrites et orales du concours lors de la session 2025 : les membres du jury, pour leur rigueur, leur engagement, leurs qualités professionnelles et humaines ; nos interlocuteurs au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et à la division des examens et concours du rectorat de Lyon, pour leur réactivité et leur efficacité ; nos hôtes au lycée Saint-Exupéry de Lyon. Que monsieur le proviseur, madame la proviseure adjointe, monsieur Picard et l'ensemble de l'équipe ainsi que celle des appariteurs soient vivement remerciés pour la chaleur constante de leur accueil et le professionnalisme de leur organisation, renouvelés année après année. Je tiens aussi à saluer l'engagement généreux du directoire que j'ai l'honneur de présider et qui, avec moi, porte les valeurs du concours. Celles-ci, incarnées par chaque membre du jury et chaque intervenant, nous permettent d'offrir à nos candidats le meilleur accueil possible et l'attention la plus fine, afin d'assurer un recrutement objectif et pertinent des meilleurs professeurs.

Cette qualité d'accueil qui nous est chère me conduit cette année à attirer l'attention des candidats sur un phénomène devenu récurrent : un certain nombre de candidats admissibles ne se présentent malheureusement pas aux épreuves orales. Je souhaite en premier lieu dire aux futurs candidats concernés combien cette décision, quand elle relève de leur propre volonté, est regrettable : quelle que soit la fragilité de leur préparation, l'expérience de l'oral est formatrice, elle peut constituer un entraînement salutaire à une future réussite au concours. Leur présence sur le centre d'examen peut par ailleurs leur permettre d'assister aux oraux d'autres candidats, expérience également très constructive. Mais si leur absence est assurée, je tiens à leur rappeler, en second lieu, que les règles de la courtoisie consistent à en informer le service dont les coordonnées figurent sur leur convocation. Cette information est précieuse pour le directoire, alors en mesure d'apporter à l'organisation d'ensemble une souplesse dont peuvent bénéficier des candidats confrontés à des situations exceptionnelles (hospitalisation de personne proche, accident, avion retardé, etc.).

Comme tous les concours internes, celui-ci s'adresse à une large diversité de public¹. Chaque candidat doit être convaincu que la particularité de son parcours ne constitue aucunement un handicap, bien au contraire. Les professeurs des écoles, assistants d'éducation, fonctionnaires non-enseignants sont particulièrement bienvenus et invités à se préparer dans les meilleures conditions. En 2025, par exemple, douze professeurs des écoles sur vingt-sept admissibles, et douze assistants d'éducation sur dix-huit admissibles ont été admis au CAPES interne de Lettres modernes. L'âge ne doit pas non plus constituer un frein : nos lauréats ont cette année entre vingt-trois et cinquante-huit ans. Le jury est attaché à l'ouverture et à la diversité du public, gage de la richesse du corps professoral de demain. Il souhaite ici rappeler ce qui fonde la qualité d'un professeur de Lettres, indépendamment de son parcours antérieur, et ce qu'il souhaite pouvoir déceler chez un candidat à cette fonction, fût-ce de manière encore timide.

Un professeur de Lettres enseigne, quel que soit son niveau d'intervention, la langue française et la littérature. Pour devenir professeur de Lettres, il convient donc de disposer de compétences langagières (mise en pratique de la langue à l'oral et à l'écrit) et linguistiques (savoirs scientifiques sur le fonctionnement de la langue) ainsi que de connaissances littéraires qui émanent essentiellement

¹ Les conditions à remplir, comme toute information relative aux concours enseignants, sont à consulter sur le site : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-au-college-ou-au-lycee-general-le-capes-1394#item3>

des lectures menées tout au long de sa vie et de la réflexion qui les accompagne, dans le cadre universitaire ou personnel. Le CAPES interne et le CAER 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 classes² 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 dans le cas des professeurs contractuels, 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 ou pas : il s'agit de penser les choix qui guident ou pourraient guider sa façon d'enseigner, d'assurer une bonne connaissance des programmes et textes de référence et d'envisager 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'elles développent, constituent le bagage partagé par tous les bons professeurs de Lettres. C'est aussi cette 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.

La session 2025 est ma dernière année de présidence du CAPES interne de Lettres. Outre les remerciements sincères que j'ai formulés, je souhaite dire aux candidats combien il m'importe que ce concours interne leur permette de stabiliser leur situation au sein de l'éducation nationale ou, pour ceux qui viennent d'autres horizons, leur donne accès à un métier riche de sens, qui leur offre le compagnonnage quotidien de la littérature. Ce présent rapport 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. J'encourage vivement tous les futurs candidats à le lire avec attention : s'il rappelle les règles de chaque exercice, il en fixe aussi l'esprit. Je souhaite que chacun trouve ici réponse à ses questions et encouragement dans le chemin qui le mène vers le concours et vers l'exercice d'un métier exigeant mais essentiel.

² Pour les candidats non-enseignants, il s'agit de montrer son aptitude à se projeter dans la fonction, à partir d'observations de séance qui sont vivement conseillées par le jury.

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

CAPES INTERNE ET CAER-CAPES DE LETTRES MODERNES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	99	121
Nombre d'inscrits	846	424
	ADMISSIBILITÉ	
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	431	299
Note la plus basse des dossiers reçus	01	01
Note la plus haute des dossiers reçus	14	14
Moyenne des dossiers reçus	08,04	08,48
Nombre d'admissibles	224	193
Barre d'admissibilité	08	08
Moyenne des candidats admissibles	9,82	09,62
	ADMISSION	
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	196	173
Nombre d'admis liste principale	99	108
Nombre d'inscrits sur liste complémentaire	2	0
Note la plus basse des candidats présents	02	02
Note la plus haute des candidats présents	20	19
Barre d'admission	09	09
Moyenne des candidats présents	09,66	10,47
Moyenne des candidats admis	12,91	12,89

CAPES INTERNE ET CAER-CAPES DE LETTRES CLASSIQUES

	CAPES	CAER
Nombre de postes	8	2
Nombre d'inscrits	37	6
	ADMISSIBILITÉ	
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP reçus)	20 (9 en grec ou latin / 11 en français)	3 (1 en latin-grec / 2 en français)
Note la plus basse des dossiers reçus	04 pour les RAEP en grec ou latin 06 pour les RAEP en français	13 pour les RAEP en grec ou latin 7,5 pour les RAEP en français
Note la plus haute des dossiers reçus	11 pour les RAEP en grec ou latin 11 pour les RAEP en français	13 pour le RAEP en latin-grec 12,5 pour les RAEP en français
Moyenne des dossiers reçus	07,25 pour les RAEP en grec ou latin 08,5 pour les RAEP en français	13 pour le RAEP en grec ou latin 10 pour les RAEP en français
Nombre d'admissibles	13 (4 en grec ou latin / 9 en français)	3 (1 en grec ou latin / 2 en français)
Barre d'admissibilité	08	7,5
Moyenne des candidats admissibles	10 pour les RAEP en grec ou latin 09,06 pour les RAEP en français	13 pour le RAEP en grec ou latin 10 pour les RAEP en français
	ADMISSION	
Nombre de candidats non - éliminés (présents admission)	8	2
Nombre d'admis liste principale	06	2
Nombre d'inscrits sur liste complémentaire	0	0
Note la plus basse des candidats présents	07	13,5
Note la plus haute des candidats présents	20	15,5
Barre d'admission	9,3	13,17
Moyenne des candidats présents	12,75	14,5
Moyenne des candidats admis (total de l'admission)	14,67	14,5

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES INTERNE ET DU CAER DE LETTRES MODERNES

Rapport présenté par messieurs Vincent Blin et Damien Brunet, professeurs agrégés de Lettres modernes

Une année de concours demeure, quel qu'en soit le résultat, inoubliable pour quiconque s'y engage pleinement. Le jury a parfaitement conscience des difficultés inhérentes à ce type de préparation, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'un concours interne pour lequel les candidats doivent déjà composer avec les impératifs d'une vie professionnelle souvent accaparante et exigeante.

Le jury souhaite donc en premier lieu féliciter tous les candidats qui, cette année encore, ont su proposer des dossiers d'une pertinence et d'une inventivité remarquables.

L'obtention du concours vient justement récompenser le projet mûri – parfois de fort longue date – qui a conduit à la candidature, comme les efforts consentis par les candidats durant de nombreux mois pour que leur dossier satisfasse aux attentes de l'épreuve. En ce sens, si la préparation personnelle et le travail en autonomie sont des éléments indispensables à la réussite du concours, les candidats à la session 2026 auront tout intérêt à se rapprocher des offres de formation proposées par leurs académies respectives, qui leur permettront de bénéficier de conseils avisés dans le cadre de l'élaboration de leur dossier RAEP, comme de consolider leurs savoirs disciplinaires et didactiques.

Que les candidats de la dernière session, ainsi que de celles à venir, soient donc remerciés et félicités pour leur engagement et leur volonté de devenir des professeurs de lettres accomplis. Rappelons au demeurant que tous les candidats, quel que soit leur parcours personnel ou professionnel, ont une légitimité, une expérience et des qualités à faire valoir. Les professeurs contractuels comme les candidats exerçant dans d'autres disciplines ont une pratique quotidienne de l'enseignement ; tous ont déjà conçu et mis en oeuvre des séquences et des séances d'enseignement. Les candidats qui enseignent dans le premier degré maîtrisent souvent déjà divers savoirs didactiques et ont une habitude déjà bien ancrée des questions de différenciation. Les assistants d'éducation (AED) se présentant au concours profitent d'une expertise en matière de gestion des dynamiques de groupes. Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) savent apporter leur aide à des élèves aux profils spécifiques. Tous, répétons-le, présentent des qualités à même de soutenir leur projet de devenir des professeurs de lettres certifiés. Cette épreuve du concours les invite à mettre ces acquis tirés de leur expérience professionnelle au service d'une réflexion sur l'enseignement des lettres dans l'enseignement secondaire.

Avant de rappeler le cadre de l'épreuve, les membres du jury tiennent à préciser que la rédaction du rapport des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), qui constitue l'unique épreuve écrite du CAPES interne de lettres, n'est pas une simple formalité dont il faudrait s'acquitter. Elle est, à proprement parler, un pré-requis. C'est parce que le jury aura identifié dans ce document, soigneusement et personnellement élaboré, des qualités propres à la carrière de professeur de lettres dans l'enseignement secondaire, qu'il invitera son auteur à les confirmer lors de l'épreuve orale. En conséquence, tout recours à des solutions toutes faites, hors de toute réflexion ou expérimentation personnelle et sensible, tout recours à des outils supposés produire, sans investissement personnel, un RAEP supposé de qualité, ne saurait être une stratégie porteuse de satisfaction et de réussite. Le jury a identifié lors de la dernière session des plagiats, des « copier-coller » criants issus de sites pédagogiques ou éditoriaux. Lors des oraux, bien des candidats se sont trouvés en difficulté faute d'authentique préparation écrite, le RAEP constituant assurément une réelle préparation à l'oral ; construire ce dernier, c'est déjà se soumettre à l'épreuve d'admission.

Nous ne pouvons qu'encourager les candidats à la session 2026 à s'impliquer dans cette construction du dossier afin qu'il soit une pierre de touche de leur réussite au concours, et de leur plein épanouissement dans le métier de professeur.

Quelques rappels des attendus rédactionnels et du cadre formel du dossier

Le format de l'épreuve d'admissibilité du CAPES de lettres modernes est contraint et, avant même toute remarque concernant le contenu, il est attendu des candidats qu'ils sachent respecter ce cadre formel.

Le dossier compte au maximum huit pages hors annexes : deux pages sont dédiées à la présentation du parcours du candidat. Les six pages suivantes sont consacrées à la description d'une séquence permettant au jury d'évaluer la qualité de la réflexion portée sur l'enseignement des lettres dans le secondaire. Ces huit pages, qui ne sauraient être dépassées, doivent en revanche être pleinement investies : combien de candidats ne tirent pas suffisamment parti de l'espace qui leur est alloué pour déployer leur expérience et plus encore leur proposition pédagogique ! Les annexes en tant que telles ne devraient pas excéder dix pages, sous peine de diluer leur intérêt véritable. Leur choix a vocation à éclairer la présentation de la séquence d'enseignement retenue et à rendre perceptibles les démarches didactiques et pédagogiques entreprises par le candidat. Si la séquence doit être entièrement rédigée, les annexes, utiles et suffisantes, peuvent se présenter sous forme de tableaux, de documents donnés aux élèves, de traces de cahier de texte ou de cahier d'élève, de copies évaluées par l'enseignant et anonymées.

La réutilisation d'un même dossier d'une année sur l'autre est fortement déconseillée. Le jury mesure encore une fois l'investissement temporel et intellectuel qu'exigent l'élaboration et la présentation d'une nouvelle séquence. Mais elle est le gage d'une candidature à nouveau motivée et réfléchie.

Concernant les candidats venant d'autres disciplines ou degrés, il importe que leur réflexion intègre une nécessaire transposition vers les lettres et l'enseignement dans le secondaire : par exemple, un enseignement dispensé en classe de CM2 devra être envisagé à l'aune d'une classe de collège.

Comme pour tout travail écrit élaboré, il est bienvenu que le candidat structure sa présentation à l'aide de titres et d'intertitres. Une maîtrise minimum des outils de traitement de textes est donc requise, savoir-faire au demeurant aujourd'hui indispensable dans l'exercice du métier d'enseignant.

Il est malheureusement nécessaire de rappeler dans ce rapport que le dossier doit recourir à une langue et une syntaxe exemplaires, préalable évident à l'obtention d'un concours de lettres puisqu'il s'agit par la suite d'enseigner la maîtrise de la langue à des élèves. Un nombre significatif d'erreurs orthographiques ou grammaticales, *a fortiori* élémentaires, ou une syntaxe embarrassée, sont assurément rédhibitoires.

Le candidat se gardera également de recourir aux tics de langage du temps qui traduisent une pensée impersonnelle, qu'il s'agisse de clichés médiatiques ou d'anglicismes : (« *impacter* ; *se connecter à la nature* ; *impulser* »), tout comme on se gardera de recourir à un niveau de langue relâché : « les élèves que j'interroge se plantent (sic) ». La syntaxe est encore trop souvent erronée, notamment la construction des propositions relatives, quand il ne s'agit tout simplement pas de virgules mal placées finissant par ôter tout sens à la phrase. Le jury sait évidemment faire la différence entre quelques coquilles sporadiques et des erreurs que l'on pourrait qualifier de systémiques ; rappelons dès lors que les candidats ont tout intérêt, avant envoi définitif du document, à bien lire et relire leur production finale.

Le jury a pu s'étonner de constater, dans plusieurs dossiers, une réelle différence, de style entre la première et la seconde parties du dossier. Ces variations autorisent à penser qu'il ne s'agit pas du même auteur. Le jury est soucieux de lire des dossiers sincères, authentiques, originaux, qui

ne sont pas de simples "copier-coller" de propositions éditoriales ou pédagogiques glanées sur des sites ou dans des publications. Il met également en garde les futurs candidats contre la tentation de recourir à l'intelligence artificielle, assez souvent détectable et par conséquent rédhitoire dans un concours de recrutement d'enseignants qui attendront de leurs propres élèves un travail honnête et personnel.

Enfin, et quoi que l'on pense de son usage, rappelons que l'écriture inclusive est officiellement proscrite par l'Éducation Nationale et qu'un dossier RAEP n'est pas le lieu pour tenir des postures militantes.

La présentation du parcours : la double perspective d'un recrutement d'enseignants et de professeurs de lettres

Cette première partie du dossier vise à la fois à rendre compte de l'expérience acquise à l'aune d'un parcours de formation ou d'une carrière antérieurs, et davantage encore à dessiner en creux de riches promesses d'avenir en tant qu'enseignant de lettres. Cette partie ne doit pas prendre la forme d'un *curriculum vitae* présenté chronologiquement ; elle doit au contraire, comme pour la partie qui suivra, permettre au jury d'apprécier la capacité du candidat à identifier la cohérence et la singularité de son parcours, à opérer des choix pertinents et signifiants sur les aspects marquants de ce cheminement, qu'il choisira de mettre en avant. Les expériences, quelles qu'elles soient, doivent toujours être rattachées aux compétences acquises qui seront utiles dans le métier d'enseignant. Le candidat cherche ainsi à montrer en quoi le poste, la fonction ou le métier qu'il occupe actuellement lui confèrent des atouts réels dans l'exercice du métier d'enseignant. On pourra ainsi mentionner la présentation d'une candidate en poste en tant que AESH :

« L'exercice du métier [...] d'AESH m'[a] amenée à faire preuve d'écoute, tout particulièrement en laissant s'exprimer et en observant mes interlocuteurs. Pour communiquer efficacement avec eux, tout comme un professeur se doit de le faire avec ses élèves, j'ai appris à modifier mon langage en le simplifiant (absence d'emploi du vocabulaire technique et usage d'un vocabulaire compréhensible par chaque élève accompagné). En classe, j'ai répété les propos du professeur intervenant, les ai expliqués, ou synthétisés sous forme de supports (par exemple une carte mentale sur la poésie destinée à un élève de sixième). Par ailleurs, en tant qu'AESH présente en cours de français (de la sixième à la troisième), j'ai pu observer la pratique pédagogique de professeurs, voir comment ils mettent en œuvre leur enseignement, notamment en faisant appel à la participation des élèves et en leur faisant s'approprier le sens des notions abordées. »

Il sera évidemment apprécié que les candidats professeurs des écoles, ou titulaires de diplômes en sciences du langage, ou en sciences de l'éducation notamment, mettent en avant les bénéfices d'une solide formation, ou le fruit de pratiques dans le domaine des enseignements adaptés, qu'il s'agisse d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Quelle que soit leur expérience, les candidats sont invités à faire preuve de sincérité comme de lucidité, à éviter les récriminations trop marquées à l'encontre de l'institution comme les auto-panégyriques trop appuyés. Au-delà des expériences professionnelles ou des formations spécifiques, tous les types d'expériences permettant d'acquérir des compétences utiles dans l'exercice du métier trouveront naturellement leur place dans le dossier. On songe ainsi à ce candidat relatant son bénévolat auprès de seniors :

« En parallèle de mon parcours académique, j'ai eu l'opportunité de m'engager au sein d'une maison de retraite, où j'ai pris part à des activités culturelles. Cette expérience a profondément marqué ma vision de l'éducation et m'a révélé l'importance capitale de la culture, de l'art et de la

communication intergénérationnelle au sein de tout environnement éducatif. Mon temps passé aux côtés de personnes d'âges variés m'a enseigné que l'éducation ne se limite pas à la transmission de connaissances académiques, mais englobe également la création de liens humains cordiaux. J'ai vu comment la culture et l'art transcendent les générations et cette expérience m'a rappelé que la transmission des connaissances est ancrée dans la capacité à tisser des connexions et à promouvoir une compréhension mutuelle. L'une des initiatives les plus marquantes au sein de cette maison de retraite a été la création d'un club de lecture intergénérationnel »

Pour terminer, le jury apprécie les dossiers dans lesquels le candidat évoque ses liens personnels avec la discipline qu'il souhaite enseigner, en tant que langue, le français, et pratique artistique, la littérature. Les candidats souhaitent, certes, devenir des enseignants, mais des enseignants de lettres avant tout ! Sans verser dans le récit de vie trop intimiste, le jury a lu avec plaisir lors de la dernière session les candidats capables de mettre en avant les raisons ayant présidé à leur goût pour le français et, partant, pour la littérature :

« Dès l'école élémentaire, les enseignants et ma famille ont su me faire découvrir et aimer le français : les uns m'ont transmis la rigueur nécessaire, notamment en orthographe et en grammaire, les autres ont stimulé mon imagination. Ainsi, les enseignants d'élémentaire m'ont sensibilisée à des procédés mnémotechniques, cousins des manipulations syntaxiques, favorisant l'apprentissage et la compréhension des leçons de langue, ce qui m'a fortement intéressée. Quant à ma famille, elle a veillé à cultiver mon amour des mots par l'entremise de travaux créatifs autour de la langue ainsi qu'au développement de mon imagination grâce à l'invention d'histoires, à la pratique de jeux de mots ainsi qu'à la lecture de nombreux contes ».

Si, évidemment, tout le monde n'a pu bénéficier d'un même cadre familial stimulant, tous les candidats auront, à un moment de leur parcours, éprouvé le choc d'une rencontre avec le monde littéraire ; ainsi, certains d'entre eux n'hésitent pas à relater ces rencontres, adolescents ou jeunes adultes, à un âge déterminant dans la construction des goûts et des personnalités, comme c'est le cas de cette candidate évoquant ses études universitaires d'anglais :

« J'ai appris à aimer la poésie avec le romantisme anglais : Shakespeare, Keats, Shelley et Wordsworth entre autres. Les personnages complexes et torturés de *Wuthering Heights* d'Emily Brontë ou de *Frankenstein* de Mary Shelley m'ont captivée. Je me suis intéressée à la lecture d'auteurs contemporains comme William Faulkner, Virginia Woolf, Ernest J. Gaines ou encore Toni Morrison dont le titre *Beloved* m'a profondément marquée. Travailler la lecture d'œuvres complexes comme celles de James Joyce ou Henry James, bien que parfois déroutantes, m'a appris que le plaisir de lire se fait parfois au prix d'efforts certains ».

Parfois, enfin, le simple goût de la transmission de l'amour que l'on porte aux livres suffira à justifier de son désir de devenir professeur de lettres :

« Hier soir, j'ai pris un livre et j'ai lu tout seul, maîtresse !". Sourire appuyé et regard pétillant, cette phrase de Luca, élève de CP, est l'une des raisons pour lesquelles j'enseigne et ne me projette dans aucun autre métier. Je me doute qu'il a eu besoin d'aide, nous sommes en début d'année ; mais la fierté et le plaisir que j'éprouve à l'énoncé de cette phrase sont incontestables et je les éprouve d'autant plus que cet élève connaît des difficultés. »

Les candidats, *in fine*, ne devront jamais négliger qu'ils s'engagent dans une profession où, d'une certaine manière, tout commence par un livre.

La présentation d'une séquence d'enseignement : quelques éléments de définition

Rappelons en préambule que le candidat doit mettre en avant, « à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter ».³ Quoi que le mot n'apparaisse pas en tant que tel, il sera donc attendu du candidat qu'il présente ce que l'on désigne sous le nom de « séquence d'enseignement », ou une simple partie d'une "séquence d'enseignement".

Dès lors, il pourrait être intéressant de se poser cette question préalable, dont la réponse pourrait sembler aller de soi mais qui exige en réalité que l'on s'y attarde plus longuement, afin de dissiper tout malentendu : que désigne-t-on précisément par « séquence d'enseignement » ?

D'après le Bulletin Officiel, il s'agit d'un « ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps, et organisées autour d'une ou plusieurs activités, en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement ». ⁴ Le syntagme « ensemble de séances » ne fixe donc pas de nombre arrêté. On peut, dans ses pratiques annuelles, proposer de brèves séquences de cinq ou six séances, comme des séquences au long cours qui en comptent au moins le double. Il peut être intéressant de varier le rythme proposé aux élèves au cours de l'année, afin d'offrir des temps de respiration et de mettre en œuvre une ou deux séquences plus courtes au sein de sa progression annuelle. Quoi qu'il en soit, plus que le nombre de séances, c'est la pertinence du projet pédagogique qui importe, l'articulation au sein de la séquence entre les activités relevant des grands champs de la discipline, en lien avec les objectifs d'apprentissage visés. La séquence doit permettre un propos construit et étayé, l'exploration d'une œuvre ou d'un corpus, la réponse à la problématique choisie et l'évaluation des compétences et des savoirs acquis par les élèves, au regard des objectifs de séquence visés.

La notion de continuité évoquée dans la définition demeure également un point central pour maîtriser l'épreuve. Il s'agit de réfléchir à la cohérence et à la progressivité de sa séquence, de trouver un fil conducteur qui révèle et sous-tend la dynamique du travail des élèves. Ce fil directeur organise fermement et intimement la séquence puisqu'il en irrigue chaque strate : il se manifeste au sein d'une explication de texte, d'une séance dédiée à la langue ; il relie une activité à la suivante ; il articule une séance à celle qui l'a précédée et à celle qui la suivra. Les meilleurs candidats sont ceux qui ont pu également justifier la place de la séquence présentée au sein d'une progression annuelle.

Il faut envisager sa séquence comme un récit complet, avec un début, un milieu et une fin, un sens de la progression, des temps de respiration et d'appropriation, des péripéties et, idéalement, un dénouement heureux pour tous ! Comme le protagoniste principal d'une histoire, les élèves, comme le professeur, devront idéalement sortir enrichis et accomplis d'une séquence d'enseignement comme d'une année scolaire.

La question « d'une ou plusieurs activités » doit elle aussi être interrogée. Il serait en réalité malvenu de proposer une séquence qui serait fondée sur des séances systématiques et déclinées à l'identique. La variété des activités proposées aux élèves est un critère à considérer attentivement dans la rédaction du RAEP puisqu'elle constitue un attendu de l'épreuve : pratique de l'oral, de l'écrit ; étude de la langue ; entrée littéraire, historique, anthropologique ; travaux individuels et de groupes ; travaux d'invention, d'analyse littéraire, de réflexion, de synthèse, d'appropriation... : la diversité des situations, des activités et des consignes sera nécessairement attendue, même au sein d'une séquence avec une forte dominante thématique ou linguistique. Il ne s'agira évidemment pas

³ site [Les épreuves du Capes interne et du Caer-Capes section lettres | devenirenseignant.gouv.fr](http://Les_épreuves_du_Capes_interne_et_du_Caer-Capes_section_lettres_|_devenirenseignant.gouv.fr)

⁴ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°35, 1992.

de tout mélanger dans un joyeux fourre-tout mais de tisser harmonieusement ces différentes activités entre elles.

Les « objectifs fixés » mentionnés dans la définition de la séquence sont également un point essentiel à faire-valoir dans le cadre du concours. Si étudier un texte en classe induit de travailler une multitude de savoirs et de savoir-faire, il est essentiel de déterminer un ou deux objectifs spécifiques qui sont autant de compétences à faire acquérir aux élèves. Et il convient de les expliciter dans le dossier, sans préjuger d'un implicite suffisant pour que le lecteur-évaluateur compense par ses efforts de réflexion une expression imprécise, allusive, ou ambiguë. Là encore, l'idée de progressivité et de réflexivité est importante : quels objectifs en début, en milieu, en fin de séquence ? quels prérequis ? quelles évaluations formatives ? quelle évaluation sommative ? quelles balises pour préparer cette évaluation finale ? On pourra, à titre d'exemple très simple, mentionner la présentation d'une séance proposée à une classe de cinquième au sein d'une séquence intitulée « Explorer le monde : à la découverte d'autrui et de soi-même » :

« La troisième séance, intitulée « Donner à voir le jamais-vu », aborde le texte d'un explorateur qui a influencé Christophe Colomb, Marco Polo, auteur du « *Livre des Merveilles ou Le Devisement du monde* » (1298-1299). Le texte est extrait du livre premier (chapitre XVI) et s'intitule : « De la ville de Baldachi ». L'objectif de la séance est triple : il s'agit déjà de s'interroger sur le sens des représentations qui sont données des autres cultures, de découvrir comment l'écriture permet de rendre compte d'une altérité inédite et enfin de comprendre les motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs. Les dominantes de cette séance seront la lecture et l'écriture. »

Enfin, et quoique la chose semble aller de soi, rappelons que « les programmes d'enseignement » demeurent le cadre qui structurent les pratiques. Les intitulés programmatiques ou les attendus chronologiques, souvent très vastes, autorisent, certes, beaucoup de liberté pédagogique ; pour autant, il est évidemment attendu des candidats que leur travail, les œuvres soumises aux élèves, les activités proposées et les objectifs visés s'inscrivent explicitement dans le cadre des programmes. Leur connaissance comme leur consultation s'avèrent de fait précieuses puisqu'ils suggèrent déjà nombre d'activités et de pistes possibles pour façonner une séquence.

De la nécessité d'une problématisation

Un des éléments fort attendu par le jury, et encore bien trop rarement présent dans les RAEP, consiste en ce que la séquence présentée par le candidat fasse appel à un questionnement. Celui-ci prend la forme d'une problématique pédagogique, question transmise aux élèves, ou élaborée avec eux, qui régira le déroulé de la séquence et à laquelle les élèves seront à même de répondre à l'issue de celle-ci. Cette problématique permet au professeur d'atteindre son objectif didactique –ce qu'il souhaite enseigner-. Elle constitue en fait une forme de mise en scène, au sein de la classe, de l'objectif que s'est assigné le professeur.

Trop souvent encore, certaines séquences sont exposées sans le moindre questionnement problématique. D'autres en énoncent un si grand nombre que l'on est en peine de trouver l'orientation principale de la séquence pédagogique. Quelques séquences enfin s'ouvrent sur des problématiques peu pertinentes ou mal ciblées parce que vite abandonnées.

Le jury aura néanmoins eu, à plusieurs occasions, le plaisir de lire des dossiers convoquant ce niveau de questionnement. Ainsi, dans un dossier consacré aux *Métamorphoses* d'Ovide trouve-t-on les formulations suivantes :

« Cette séquence a été conçue autour de l'objectif suivant : « Comment amener les élèves à dépasser la littéralité d'un texte narratif relatant un processus de métamorphose pour en saisir la portée symbolique et didactique ? »

Ma problématique de séquence sera dès lors la suivante : "En quoi la métamorphose est-elle la révélation de la véritable nature d'un personnage ?" Cette problématique m'aura permis de m'inscrire dans la thématique de sixième : "Le monstre, aux limites de l'humain". Les élèves ont découvert cette séquence à travers le titre : « Les métamorphoses révélatrices. »

Autre exemple tiré d'une séquence consacrée au chapitre « Dire l'amour » en 4e :

« L'objectif principal que j'ai souhaité atteindre à l'issue de cette réalisation entend remettre en question l'emploi de la parole dans l'expression des mouvements de l'amour : comment fixer quelque chose qui se meut, quelque chose de vivant, justement une « chose » parfois incommode à nommer ? Cet objectif est reformulé dans une problématique qui se concentre principalement sur les moyens existants pour « Dire l'amour », cette dernière étant complétée par une brève question qui interroge la nature indicible de l'amour : « De quels moyens les poètes disposent-ils pour exprimer leurs sentiments, notamment amoureux, et qu'est-ce qui justifie leur emploi ? »

Sans être pour autant rédhibitoire, l'absence d'une problématique nuira nécessairement à la présentation de sa séquence donc à l'appréciation que le jury portera sur elle.

De la didactique à la pédagogie ; de la séquence théorique à sa mise en œuvre dans une classe en mouvement

Nous avons pu le montrer précédemment, le questionnement didactique⁵ est une réalité propre à n'importe quel enseignant. À l'instar de M. Jourdain faisant œuvre de prose sans le savoir, quiconque s'adonne à la conception de cours pratique de fait la didactique. Pour autant, le jury s'attend à être confronté, dans la lecture des RAEP, à des questionnements didactiques qui témoignent de la réflexion d'un candidat.

Il sera inutile de multiplier les références d'ouvrages, plus encore d'en plaquer pour satisfaire artificiellement à cette attente. De fait, le professeur est un perpétuel lecteur et un perpétuel chercheur, ce qui le conduit à fréquenter toute littérature susceptible de l'aider à penser ses cours. Son exigence de sincérité et d'honnêteté le poussera ainsi à citer, avec précision, les ouvrages qui peuvent contribuer à le faire entrer dans une carrière. Une candidate évoque ainsi la mise en place d'un atelier pédagogique autour du « Lire et Comprendre », inspiré de la méthode Goigoux telle que décrite dans *Lector & Lectrix* ; une autre emprunte une idée à l'ouvrage *52 méthodes pratiques pour enseigner* de Rémy Danquin. Si le jury apprécie ces références assumées et assimilées, il attend essentiellement du candidat l'expression de ses interrogations quant à l'expérience relatée : quelles ont été les conditions de la réussite ? Ou, a contrario, quels motifs peuvent expliquer des résultats décevants chez les élèves, ou une adhésion relative ?

S'il est attendu du candidat qu'il pose les enjeux théoriques préalables à une situation d'enseignement, il sera inutile voire contre-productif de déployer des termes jargonnants. On mettra donc en garde les candidats contre la déclinaison, voire la récitation de modèles théoriques fournis par les sciences de l'éducation : les candidats devront avoir un usage toujours clair et circonstancié

⁵ De façon très schématique, la didactique est centrée sur le contenu à transmettre. Elle vise à analyser les savoirs et à organiser les processus d'apprentissage en identifiant les concepts essentiels à enseigner. Elle cherche également à anticiper les difficultés potentielles liées à la compréhension de ces concepts ainsi qu'à identifier les pré-requis indispensables au regard des publics visés ainsi que les représentations que pourraient avoir ces publics de ces concepts.

La pédagogie, quant à elle, est davantage tournée vers l'apprenant. Elle cherche à étudier le fonctionnement du groupe des individus entre eux, s'intéresse à la motivation des élèves, à la meilleure façon de conférer du sens à leurs apprentissages, à organiser par des gestes concrets la mise en place de la séquence d'enseignement en classe. Elle réfléchit enfin aux nécessaires dispositifs à mettre en place pour favoriser une différenciation efficace.

des expressions telles que « approche actionnelle », « co-construction pédagogique », « méthode itérative », « enseignement explicite », « progression spiralaire ». L'emploi d'un tel jargon didactique, s'il témoigne d'une volonté de faire progresser tous les élèves, cache encore trop souvent une insuffisance des interrogations sur les enjeux littéraires et peut desservir le candidat si ces termes, visiblement plaqués dans le propos, ne permettent pas d'éclairer la réflexion qu'il porte sur sa séquence. Au-delà de la didactique, il est donc attendu de la présentation de la séquence qu'elle mette en avant les gestes concrets et les situations de classe vécues par l'enseignant. Il est nécessaire de présenter les consignes données aux élèves, leurs questions, hésitations, tâtonnements et temps de réflexions, notamment lors de la séance ou des séances sur lesquelles le candidat aura choisi de mettre l'accent.

Rappelons en effet que, s'il est attendu du candidat qu'il présente une séquence dans son intégralité, il lui faut détailler tout particulièrement une ou deux séances de son choix. Par conséquent, il convient d'explicitier, même brièvement, le contexte (type d'établissement) et surtout de présenter la classe dans laquelle la séance a été mise en place. Le candidat restituera idéalement toutes les étapes du travail, de la préparation *ab abstracto* des séances jusqu'à leur réalisation effective face à un groupe complexe, pluriel et vivant. De fait, tout le travail de l'enseignant est déterminé par les élèves qu'il aura face à lui. On conseillera évidemment d'éviter au passage de tenir des propos trop définitifs à l'égard du groupe ou de tel ou tel élève : tout enseignant connaîtra au cours de sa carrière des moments de découragement, mais nul ne ferait ce métier au long cours s'il n'était convaincu qu'il existera toujours des leviers pour emmener avec soi tous les élèves, même ceux apparemment les plus inertes ou réfractaires ! Le jury valorisera donc la description éclairante des mises en situations de classe, la restitution des interactions avec les élèves, la mention des consignes précises qui auront pu leur être proposées, tout ce qui donnera à voir déjà une pratique réelle et effective du métier ou une projection convaincante dans la carrière. Voici comment un candidat présente une séance en sixième consacrée à l'histoire de Narcisse et d'Echo :

« J'ai commencé par donner aux élèves une photocopie du texte afin de travailler sur les différents événements organisant la structure de ce récit en surlignant les moments déterminants. J'ai ensuite demandé aux élèves de relever l'élément qui selon eux déclenchait l'intrigue de l'histoire. Les élèves ont su rapporter la phrase suivante : "Narcisse vivra tant qu'il ne se connaîtra pas", répondit le devin." Un élève a remarqué qu'il s'agissait d'une "sorte de devinette" en plus d'un présage. Je leur ai demandé ce que la lecture de cette phrase apportait au récit, quelle émotion en résultait ; quelques élèves sont parvenus à remarquer le "suspens" qui émanait de cette prémonition (je n'ai pas évoqué les appellations *foreshadowing* ou "préfiguration" avec mes élèves.). J'ai conclu ces observations en leur expliquant qu'il s'agissait d'un procédé narratif intitulé "présage" et qu'il ajoutait une "tension dramatique", syntagme que j'ai alors dû expliciter. Ensuite, je leur ai demandé si ce procédé leur rappelait une autre histoire. Une élève a évoqué le conte *La Belle au bois dormant* avec la mauvaise fée qui jette un charme mortel sur la princesse ».

Le jury sait en outre apprécier les dossiers dans lesquels le candidat se rend capable de montrer une véritable réflexion autour de l'hétérogénéité au sein de la classe et de proposer des pistes pour la différenciation. C'est le cas d'une évaluation sommative proposée par un candidat à l'issue d'une séquence en classe de sixième intitulée « Rusé Renart », qui offrait différents niveaux d'objectifs, d'aide et de questionnements selon que les élèves se définissent comme lecteurs débutants (« objectif : identifier les éléments clés de l'histoire et reformuler de manière simple »), lecteurs intermédiaires (« objectif : approfondir la compréhension des intentions et émotions des personnages ») ou lecteurs avancés (« objectif : analyser les relations entre les personnages, le style du texte et ses enseignements implicites »). De la même façon, enfin, la prise en compte par de nombreux candidats des élèves souffrant de divers troubles de l'apprentissage est appréciée, tout comme la volonté d'encourager et de valoriser les élèves en grande difficulté.

L'enseignement des lettres : des savoirs et savoir-faire multiples

Nous l'avons mentionné précédemment : le cours de français requiert de s'appuyer sur des tâches et activités variées, tant sont vastes les compétences à faire acquérir aux élèves. Trop de dossiers négligent encore d'offrir des activités dépassant les seules lectures et analyses de textes. Viser des compétences de lecture est évidemment nécessaire, mais l'on peut et l'on doit aussi développer des compétences d'écriture. Que les candidats pensent, pour ces dernières, à s'appuyer sur des copies d'élèves en annexe. Il peut être particulièrement fructueux de montrer différents stades d'un même travail au cours de plusieurs séances, avant l'évaluation finale ou d'indiquer l'étayage mis en place comme dans le passage suivant, dans le cadre d'une séquence en quatrième consacrée aux transformations monstrueuses :

« La séance d'écriture intitulée "Ma transformation en monstre" était une séance d'évaluation sommative de séquence. A partir de l'affiche lexicale et du tableau de suivi de lecture synthétisant les différentes transformations croisées au fil des lectures (lycanthropes, doubles maléfiques, créatures indéterminées), les élèves ont eu à rédiger un récit de métamorphose. Le sujet était le suivant : « Imaginez un récit de transformation pour lequel un caractère physique ou moral de votre personnage sera conservé ou renforcé après sa métamorphose ». Je leur ai par ailleurs donné une grille de relecture permettant de s'assurer que leur récit indiquait bien la cause de la métamorphose, les éléments physiques les plus terrifiants mis en valeur par cette transformation ainsi que la dynamique de cette transformation ».

Nous invitons également les candidats à ne pas négliger les compétences orales, de plus en plus sollicitées au lycée notamment. Le travail sur l'oral reste le parent pauvre de nombre de dossiers. Penser une véritable didactique de l'oral permettrait par exemple de mesurer les obstacles auxquels est confronté un élève chargé de lire de manière expressive un texte qu'il découvre, pour mieux penser les étapes qui lui permettent d'exprimer par la voix un sens qu'il aura au préalable construit et compris, ou que la mise en voix permet d'interroger.

Enfin, le travail sur la langue reste trop peu abordé par les candidats ; les meilleurs dossiers sont ceux qui s'y confrontent, et qui mettent l'accent sur une séance de langue en particulier, en apportant un véritable éclairage sur la façon dont ce travail est mis en place et peut par ailleurs servir le sens d'un texte. On pourra mentionner le passage suivant à propos d'une pièce de Marivaux en classe de quatrième :

« Chaque point de grammaire a été traité d'une manière inductive, à partir de l'explication du texte et d'un relevé préalable de toutes les occurrences du point étudié ; par exemple, dans le cadre de l'explication linéaire de la scène XVIII, p.85, nous avons vu les valeurs de l'impératif. Les élèves connaissaient déjà pour certains la construction et la formation de l'impératif ; les occurrences relevées nous ont toutefois permis de rappeler les spécificités de ce mode, son caractère défectif notamment. J'ai ensuite lu moi-même les répliques de cette scène afin de rendre les élèves sensibles aux différentes nuances de l'impératif. Ils ont ainsi compris et verbalisé, selon les différentes répliques mises en voix, que l'impératif est un mode du verbe qui, contrairement à ce que les élèves pensent parfois, n'exprime pas seulement l'ordre et la défense, mais le conseil, l'exhortation, la prière, l'hypothèse. »

La littérature : un recrutement de professeurs de lettres avant tout

Nous l'avons rappelé lors du passage concernant la présentation du parcours du candidat : le CAPES interne de lettres vise à recruter des professeurs de lettres.

Le jury attend donc des candidats qu'ils sachent mettre en avant des compétences d'analyses littéraires précises et fines. Le dossier devra nécessairement articuler les problématiques didactiques et pédagogiques avec les connaissances disciplinaires du candidat, et compter de brefs passages d'analyses textuelles, quel que soit le niveau de classe considéré dans le dossier. Le jury n'attendra pas le même degré d'aboutissement sur ce point selon que le dossier présente une séquence destinée à une classe de première ou s'adressant à des élèves de sixième ; pour autant, aucun dossier ne devrait faire l'économie de présenter la mise en oeuvre en classe de compétences d'analyse textuelle. On pourra donner comme exemple ces quelques bribes de réflexions autour d'un extrait du chapitre 39 du *Dernier jour d'un condamné* avec une classe de seconde :

« Hugo vise dans cet extrait à retranscrire les souffrances physiques mais aussi morales du condamné, ce qui passe notamment par tout un usage de la gradation lexicale, à travers des termes que nous avons demandé aux élèves d'organiser selon leur intensité, du moins intense au plus intense. L'étude de cet extrait nous a également offert l'opportunité de revenir sur plusieurs notions clés abordées en cours, concernant notamment les registres. Le principal registre mobilisé dans cet extrait est, en effet, le registre pathétique, qui vise à susciter la compassion du lecteur face au supplice enduré par le condamné. L'utilisation de termes comme « agonie », « angoisses » ou « tortures » accentue ce registre et permet aux élèves de mieux comprendre comment l'auteur cherche à toucher le lecteur émotionnellement. De plus, le registre polémique est également présent, notamment à travers l'ironie et les questions rhétoriques que Hugo utilise pour dénoncer la peine de mort et ses défenseurs ».

Nous pourrions également référer à ces brèves analyses de détail quant à l'emploi adjectival dans un extrait de *La Colonie* de Marivaux, à destination d'une classe de quatrième :

« Quand on lit son texte attentivement, on est frappé par le petit nombre des adjectifs qualificatifs dont use l'auteur. Or, il y a dans cette scène XVIII quatre adjectifs qualificatifs, ce qui est relativement beaucoup pour lui, en une douzaine de lignes. Ces adjectifs qualificatifs, justement parce qu'ils sont rares chez Marivaux, ont d'autant plus de force : « On vient d'apercevoir une foule innombrable de sauvages qui descendent dans la plaine pour nous attaquer. » Ici, par l'adjectif « innombrable » est évoquée l'image des « sauvages » ; on pense évidemment, au XVIII^e siècle, aux Indiens d'Amérique et à tout l'imaginaire qui leur est alors associé. Les élèves ont remarqué que l'adjectif « innombrable » est postposé au nom ; nous avons souligné ensemble qu'il indiquait ici une propriété et une qualité objective atténuées cependant par le contexte comique et décalé d'une réalité scénique. »

Les candidats gagneront également à montrer une connaissance variée des textes littéraires ; si la fréquentation des oeuvres dites patrimoniales constitue un attendu à ce niveau de recrutement, le jury apprécie également le fait qu'un candidat puisse convoquer des exemples issus de littérature contemporaine, preuve d'un rapport vivace et actuel à la littérature. Un candidat a su ainsi, en classe de seconde, proposer à ses élèves en lectures cursives, dans le cadre d'une séquence consacrée aux genres biographiques, des textes de littérature française récents comme *Les Enfants endormis* d'Anthony Passeron ou encore *Croire aux Fauves* de Nastassja Martin. Il ne sera également jamais inutile de se référer à un texte de critique littéraire afin d'éclairer un aspect d'une oeuvre ou d'un texte présenté aux élèves, manifestant la capacité du candidat à penser les textes littéraires à l'aune des apports de la critique universitaire. Plus largement, enfin, l'ouverture culturelle sera toujours la bienvenue et l'on valorisera les dossiers qui ne renoncent pas à convoquer des oeuvres ou genres artistiques pouvant être considérés comme exigeants ; on pense ainsi à la candidate qui, pour ouvrir sur la question des *Métamorphoses* en classe de sixième, initie ses élèves à l'analyse de toiles de

Rubens ou de Dali. Nous devons à nos élèves, et plus encore à ceux issus des milieux les moins favorisés, de ne pas renoncer à nous montrer ambitieux quant aux références et apports culturels et artistiques que nous sommes à même de leur apporter.

L'originalité, marque d'une appropriation personnelle des textes

Il commence à être difficile de surprendre favorablement le jury dès lors que ce dernier découvre une énième étude de *La Parure* en classe de quatrième ou de *La Belle et la Bête* en sixième. Assurément, *La Belle et la Bête* de madame Leprince de Beaumont ou *La Parure* de Maupassant sont à faire lire aux élèves qui, contrairement aux professeurs et membres d'un jury, n'auront peut-être pas le goût ni l'occasion d'y revenir. Néanmoins, les enjeux de ces deux œuvres ne se limitent pas au schéma narratif des contes pour la première, ni aux caractéristiques du réalisme pour la seconde. Le jury a salué des séquences permettant de mettre en lumière les visées différentes voire divergentes des versions de Mme de Villeneuve et de Mme Leprince de Beaumont, ou de considérer des *scenarios* alternatifs pour la nouvelle de Maupassant puisque les élèves s'étaient émus de la cruauté de celui que l'auteur propose.

Sans considérer que l'originalité soit une qualité en soi, on attend des candidats qu'ils puissent présenter une séquence dans laquelle des textes canoniques sont abordés sous l'angle d'une réflexion personnelle, ou bien des textes originaux et inattendus trouvent une place, ce qui sera également le gage d'une conception et d'une pensée originales. Une candidate, lors d'une séance en classe de sixième consacrée à « dire le lieu en poésie », propose un choix de textes, voire d'auteurs, rares : « Dans les mers » extrait de *La Commune* de Louise Michel (1830-1905), « Le chemin du moulin » de Sabine Sicaud et « Terre-Lune » de Boris Vian (1920-1959). A défaut de faire montre d'originalité dans les choix des ouvrages étudiés, on pourra s'essayer à l'analyse de passages moins convenus surtout si l'on étudie un ouvrage très attendu : plutôt que de donner à lire le seul aveu de Phèdre à Oenone concernant l'amour qu'elle porte à Hippolyte, il pourrait être pertinent de faire découvrir la même déclaration, faite par Aricie à sa confidente. Faute, enfin, de se démarquer par le choix de l'œuvre ou de l'extrait, on pourra tâcher de proposer aux élèves des activités moins attendues. Ainsi, un candidat se propose d'étudier avec des élèves de seconde la fameuse préface du *Dernier jour d'un condamné*. Il s'emploie ainsi à sortir du sempiternel questionnaire de lecture encore trop souvent convoqué dans les explications de textes en axant le travail des élèves selon un angle spécifique, celui de l'oral :

« Lors de ma quatrième séance, qui a duré une heure, j'ai choisi d'axer le travail des élèves sur l'argumentation orale, en me fondant sur les trois arguments énoncés dans la « Préface de 1832 », que Victor Hugo dénonçait vigoureusement. Après la relecture des trois arguments principaux avancés par les partisans de la peine de mort, nous avons travaillé sur les contre-arguments [que développe] Hugo pour les réfuter. Pour cela, j'ai formé trois groupes composés de trois à cinq élèves, chaque groupe préparant une mini-plaidoirie pour défendre un contre-argument spécifique utilisé par Victor Hugo pour dénoncer la peine capitale. Malgré des défis conséquents, comme la gestion du stress ou le bon usage des connecteurs logiques, les présentations orales ont permis aux élèves de structurer leurs idées et d'affiner leur capacité à argumenter. (...)J'ai conclu cette séance par une discussion collective sur l'effet de ces arguments, une synthèse des points clés dégagés par leurs travaux réflexifs et la distribution d'une grille d'auto-évaluation aux élèves. »

Les candidats ne doivent du reste pas hésiter, pour se démarquer dans le cadre du concours et pour se préparer activement à leur entrée dans le métier, à proposer des séquences autour d'objets d'étude plus rarement convoqués, comme c'est le cas par exemple de la littérature d'idées et, plus encore, de la presse. On pourra ainsi mentionner la séquence proposée par une candidate à destination d'une classe de quatrième, dont l'originalité constitue un atout :

« L'objectif primordial de cette séquence consacrée à la figure du journaliste consistera à conférer du sens aux apprentissages, tant dans l'accompagnement de l'évolution des élèves dans la discipline que dans l'éco-système éducationnel du cycle et ses compétences transversales (parcours citoyen en particulier) afin de développer chez les élèves une pensée personnelle éclairée. [...] Ainsi, pour me guider dans la construction et le pilotage de cette séquence, je proposerai comme problématique didactique : « comment une éducation aux médias et à l'information peut-elle permettre aux élèves d'affiner leurs analyses textuelles tout en développant leur esprit critique ? » Avec les élèves, au regard de notre thème d'étude et du corpus associé, je proposerai la problématique pédagogique suivante : « en quoi le journaliste joue-t-il un rôle central dans la transmission des informations qui permettent au public de penser le monde ? »

Le jury mesure évidemment la difficulté qu'il pourrait y avoir, surtout en début de carrière, ou en étant issu d'autres métiers, disciplines ou degrés, à élaborer seul des séquences intégrales. Il saura dès lors apprécier la sincérité des candidats qui reconnaissent les emprunts tout en essayant de mettre en avant des éléments d'appropriation : « Bien que mon objectif à long terme soit de construire mes propres études de textes, je m'appuie actuellement principalement sur les études de textes proposées par les manuels scolaires ».

La réflexivité : un indispensable retour sur ses pratiques

Un des points cruciaux attendus par le jury, encore trop négligé dans les dossiers, quand il n'est pas tout bonnement ignoré, tient à la capacité du candidat à faire un pas de côté, quelle que soit sa situation professionnelle au moment où il candidate, pour proposer au moins l'amorce d'un examen critique de la séquence telle qu'élaborée et présentée.

Cet attendu doit vraiment être compris des candidats, dans la mesure où il sera discriminant dans le cadre du recrutement opéré par le CAPES interne.

Le métier d'enseignant est, par essence, un travail de formation continue : un professeur apprend à enseigner tout au long de sa vie professionnelle, de sa première à sa dernière année de carrière. Au-delà même des formations professionnelles dispensées par l'institution, ou des lectures ayant trait à la didactique et aux sciences de l'éducation qui viendront nourrir leurs réflexions pédagogiques, les professeurs ont vocation à sans cesse interroger leur pratique, à remettre en question telle ou telle manière de procéder en classe, d'interagir avec les élèves, d'aborder un texte ou une notion, de préparer une évaluation ou encore de la corriger.

Il sera donc nécessairement attendu des candidats que ces dimensions réflexives trouvent une place de choix dans leur dossier, qu'il s'agisse à chaque étape de questionner les choix opérés et les éventuels ajustements à apporter, ou d'offrir à l'issue du dossier une analyse qui revienne en profondeur sur ce qui a été opérant ou non au cours de la séquence, sur les raisons de ce constat et sur ce que le candidat pourrait mettre en œuvre pour procéder différemment. Il ne s'agit en aucun cas de se morigéner par principe mais bien de questionner, avec recul et lucidité, ses pratiques pédagogiques à l'aune d'une séquence vécue véritablement en classe. La démarche de réflexivité, de justification comme d'amendement peut porter sur toutes sortes d'éléments. Tâchons d'en évoquer quelques-uns, assortis de quelques exemples.

Pour commencer, les candidats auront intérêt à justifier, dans le cadre de leur séquence, le choix du corpus sélectionné ; aucun choix de texte ne va de soi ni ne relève de l'évidence et devrait toujours être brièvement expliqué. On pourra prendre exemple sur cette candidate qui, à propos d'une séance en classe de sixième intitulée « Écrire les sentiments : bonheur et joie en poésie », prend le temps d'opérer une brève justification des textes sélectionnés :

« Lorsque ma sœur et moi... » de Théodore de Banville : désigné « poète du bonheur » par Charles Baudelaire, Théodore de Banville a su tout particulièrement dans ce poème évoquer les relations chaleureuses entre frère et sœur ainsi qu'entre une mère et ses enfants (celle qui gronde puis console), notamment grâce au jeu de rimes, assonances et à l'emploi de nombreux adjectifs qualificatifs évoquant des sensations, par exemple : « calme et doux ». Au regard du thème de la séquence « Bonheur et joie en poésie », le choix de ce texte m'est donc apparu opportun. Jacques Prévert quant à lui communique dans son poème « Le Jardin », sous la forme d'un dialogue avec celle qu'il aime. Si ces deux poèmes ont été présentés l'un après l'autre, c'est pour mieux se focaliser sur leur ressemblance, ce qui fait selon moi l'unité du corpus : chacun des auteurs relate un souvenir heureux, certes, mais s'adresse également directement à l'être aimé. »

Il est également attendu du candidat qu'il soit à même d'interroger la progressivité d'une séquence ou d'une séance. Idéalement, aucune séance ne saurait trouver sa place à un autre moment de la séquence si la progression a été réellement pensée. Le mode d'évaluation des acquis des élèves doit aussi constituer un objet d'interrogation et d'analyse, en appréciant la pertinence des évaluations formatives ou sommatives. De même, certains des objectifs, des textes choisis ou des consignes de travail peuvent être réexaminés à l'aune des travaux réels des élèves. On peut voir un tel aménagement opéré en cours de séquence dans un dossier d'une candidate consacré à l'étude de la presse :

« Pourtant au début, je me suis heurtée à un problème que je n'avais pas assez anticipé : un certain défaut de vocabulaire. En effet, au terme de la deuxième séance, de nombreux élèves n'avaient pas répondu à deux questions données pour un travail à la maison, pour une raison simple : ils ne savaient pas ce que signifie le mot « presse », que j'avais utilisé dans ma formulation. Cela a déterminé mon choix de positionner rapidement une séance supplémentaire de vocabulaire autour des mots du journalisme. »

La réflexivité, on l'aura compris, pourra et devra donc porter sur tous les aspects de l'enseignement des lettres, qu'il s'agisse évidemment de la lecture de textes littéraires, mais également des compétences orales ou de l'étude de la langue. Dans un autre dossier, une candidate présente une séance de grammaire consacrée à l'étude des types de propositions subordonnées en envisageant les limites du travail proposé. Elle fait d'abord le constat que le texte support, la lettre XCIX des *Lettres persanes*, donné sans étude préalable, présente une difficulté majeure puisqu'il s'agit « d'une œuvre où règne l'hypotaxe, qui plus est dans la langue du XVIIIe siècle ». En outre, demander aux élèves de commencer par repérer le mot subordonnant entraîne des confusions : « les pronoms interrogatifs « qui » et « que » présents dans les citations suivantes « Qui pourrait le croire ? » et « Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? » ont été assimilés par certains élèves à des conjonctions de subordination ou des pronoms relatifs et non à des pronoms interrogatifs, notamment pour les élèves rencontrant des difficultés à identifier les phrases complexes. » Face aux difficultés constatées, elle propose de reprendre ce point de grammaire lors d'une séance ultérieure et surtout, exprime la nécessité de changer de texte support lors d'une prochaine séance sur la subordination.

Ces retours sur les propositions pédagogiques qui ont été avancées, au même titre que sur le déroulé de la présentation de séquence, dénotent une aptitude à l'analyse critique et donc à l'évolution des pratiques pédagogiques décrites dans le cadre du RAEP : les candidats sont donc fortement encouragés à y consacrer une part non négligeable de leur dossier.

Adapter une séquence pour les candidats issus d'autres disciplines ou degrés : quelques pistes possibles

Nombreux sont les candidats à être issus d'autres disciplines, degrés, voire métiers au sein de l'Éducation nationale. Si pour certains d'entre eux, il sera possible de se rapprocher d'un enseignant de lettres afin de pouvoir prendre en charge tout ou partie d'une séquence d'enseignement, beaucoup devront jouer le jeu de la transposition, qu'il s'agisse par exemple pour un professeur de langue d'imaginer une adaptation de la thématique proposée à l'aune des programmes en classe de français, ou pour un enseignant du premier degré d'imaginer quelle forme une étude menée en cours moyen 1 ou 2 pourrait prendre en classe de 6e. Chaque candidat, selon son parcours et sa fonction, saura trouver une solution afin de montrer sa capacité à se projeter, réellement ou théoriquement, dans l'enseignement des lettres et du français. Évoquons ici quelques exemples précis proposés par certains candidats cette année. Certaines réflexions pourront ainsi porter sur le choix des textes ou livres étudiés, comme pour cette étude des *Métamorphoses* d'Ovide en classe de CM2 :

« Si [j'avais dû] mener cette séance au cycle 4, le choix de l'adaptation de l'œuvre aurait été différent, j'aurais choisi une adaptation mettant en évidence la dimension poétique du texte d'Ovide comme celle de Marie Cosnay qui traduit le "carmen" d'Ovide par "poème" et a recours à des vers libres. Dans ce cas, j'aurais dû sélectionner certains "livres", l'étude de l'œuvre complète n'étant pas possible en raison de son volume trop important. On aurait aussi pu envisager la traduction de Danièle Robert dans une édition bilingue, intéressante de surcroît pour des élèves latinistes, et qui conserve toute la dimension poétique du texte. »

D'autres réflexions pourraient porter sur le programme d'enseignement à proprement parler ; ainsi, dans le dossier suivant, une candidate en poste dans le premier degré réfléchit à la façon dont elle pourrait mener une étude de la langue au cycle 4 :

« . Au cycle 4, j'aurais proposé une séance de grammaire sur les types et les formes de phrases en demandant aux élèves d'effectuer un classement des phrases dans lesquelles ils avaient surligné les marques de ponctuation. Ce classement aurait conduit à une analyse plus poussée du rôle et de la fonction de chaque type de phrase en posant aux élèves les questions suivantes : les phrases déclaratives du passage donnent-elles une information, énoncent-elles un fait, une idée ou un jugement ? Les phrases interrogatives sont-elles partielles ou totales ? Les phrases injonctives donnent-elles un ordre, une interdiction, une prière ou un conseil ? Pour chaque phrase exclamative, quel est le sentiment exprimé ? »

Les candidats issus d'autres disciplines pourront également proposer des pistes d'adaptation, comme cette candidate qui, enseignante la langue arabe en classe de sixième, envisage à partir du travail sur un extrait de *Sinbad le marin* une transposition en français consistant à lire et étudier le conte dans son intégralité.

Au terme de ce rapport, les rédacteurs espèrent qu'il sera utile aux futurs candidats et leur souhaitent une année de préparation riche et stimulante.

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

Rapport présenté par Pierre LANQUETIN-DELAHAYE, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de Lettres.

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

« Il faut aussi s'interroger sur la finalité ultime des œuvres que nous jugeons dignes d'être étudiées. En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit ces œuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant il se comprend mieux lui-même. La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. »⁶

Le jury⁷ tient à saluer, à l'orée de ce rapport, l'engagement de tous les candidats qui n'ont pas démerité face à cette épreuve professionnelle décisive pour le classement final. Si quelques-uns font malheureusement le choix de renoncer le moment venu, d'autres admettent avec bonheur qu'elle constitue un temps d'intense réflexion et qu'elle permet de regarder avec lucidité la dimension intellectuelle du travail de préparation pour ne pas dire d'invention auquel chaque enseignant est confronté dans l'organisation des apprentissages de ses élèves.

Ce rapport, qui se situe dans le sillon tracé par les comptes-rendus qui l'ont précédé, cherchera lui aussi à attirer l'attention sur l'image que certaines prestations offrent de notre discipline. Si l'explication de texte se doit d'atteindre, comme nous le rappellerons, un niveau universitaire en mobilisant pour ce faire les outils, entre autres rhétoriques, qui soutiendront la pertinence du propos, le projet de séquence et les séances qu'il déploie doivent nous interroger sur les savoirs à construire. Considérer qu'une liste de figures de style, qu'un assemblage plus ou moins éclairé de termes appartenant au lexique théâtral ou bien encore que la transmission *ex abrupto* d'éléments contextuels gravitant autour du texte et corsetant toute entreprise herméneutique

⁶ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2006.

⁷ Que mes collègues qui ont contribué à ce rapport par leurs précieux apports trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

constituent des objets centraux de savoir, c'est se méprendre sur les enjeux de formation et c'est embrasser le métier avec une conscience disciplinaire sinon erronée du moins amplement schématique. Qu'on se le dise : l'une des caractéristiques les plus essentielles et les plus nobles de l'enseignement du français, c'est bien l'acquisition d'une autonomie intellectuelle, qui s'incarne dans une littérature suffisamment assise pour être émancipatrice, qui se nourrit des grandes questions socio-anthropologiques perpétuellement explorées par la littérature, dans le but d'offrir à chacune et chacun la possibilité d'exercer en toute humanité sa pleine citoyenneté.

Cadre réglementaire et finalités 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 langue. »⁸

Convenons-en d'emblée, le temps de préparation de 2h30 dévolu à chaque candidat impose un rythme de préparation soutenu. Afin de pouvoir se concentrer sur les enjeux du corpus, il est nécessaire que chacun maîtrise l'ensemble des programmes, du collège comme du lycée⁹. En plus d'accompagner la problématisation que l'analyse fine des entrées littéraires et de formation personnelle ou bien des objets d'étude affermira, d'aider à formuler le projet d'apprentissage, ils éclairent la nature des prérequis et le panel d'activités à partir desquels la séquence sera en mesure de se déployer. Trop de candidats déplorent encore maladroitement ne pas connaître tel ou tel niveau de classe : or, tout enseignant peut avoir à exercer de la 6e en section de technicien supérieur., Rappelons parallèlement que la structuration en cycles pour le collège impose *a minima* d'identifier attendus et repères de progressivité dans la segmentation des apprentissages. À ce titre, le jury ne s'interdit pas de demander aux candidats d'établir des rapprochements ou d'identifier des échos ou résonances d'une entrée à l'autre : quoi de plus normal dès lors d'interroger, comme ce fut le cas, sur les liens entre « Se raconter, se représenter » en classe de troisième et « Le roman et le récit du XVIIIe au XXIe siècle » en classe de seconde pour ouvrir un temps de réflexion sur le choix des formes narratives ?

⁸ 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>.

⁹ Arrêté du 25 janvier 2021, *op. cit.*

Cette année, le jury constate que le temps de passage de 40 minutes offert aux candidats lors de la première partie de l'épreuve peine à être approché de manière raisonnable. De nombreuses prestations, qui n'ont que faiblement embrassé la densité et les enjeux du corpus ou qui réduisent l'explication de texte à la sélection de quelques faits d'écriture, se disqualifient d'elles-mêmes. L'absence de propositions argumentées de lectures cursives, la simple mention du titre d'une séance d'étude de la langue, l'omission des critères d'évaluation de la tâche finale exposent parallèlement le temps de parole à un épuisement prématuré. Le propos se révèle souvent mal articulé et les bilans intermédiaires synthétiques trop rares : ces éléments constituent pourtant des jalons efficaces auxquels il faut penser pour que l'ossature de la séquence présentée ne perde pas de vue ses objectifs et maintienne des points d'ancrage.

Signalons enfin que la nature professionnelle de l'épreuve implique à la fois de contrôler sa posture et de soigner particulièrement ses modalités d'expression. Le jury, qui se veut courtois et bienveillant, n'en attend donc pas moins des candidats. Il s'agit d'abord de partager avec sincérité un propos incarné qui fait montre de solides compétences communicationnelles. La centration excessive sur des notes, l'évitement du regard ou bien encore la faiblesse tonale galvaudent substantiellement la prestation. Les manifestations de surprises, notamment infralangagières, au moment d'une question ("Oh la la !") au même titre que les métadiscours dramatisés sur la qualité de la performance ("Je dis n'importe quoi...!") sont ensuite à bannir. De nombreuses maladresses d'expression émaillent encore le discours. La liste suivante n'a pas pour fonction de partager quelques éléments saillants d'un plaisant bêtisier, mais plutôt d'appeler l'attention des candidats sur des termes ou tournures à rectifier sans délai : confusions sémantiques entre *mettre à jour/mettre au jour*, *détoner/dénoter* ou bien encore *avoir convenu/être convenu* ; *après que* + subjonctif ; emploi inexact de la locution prépositionnelle «*de par* pour introduire des compléments circonstanciels de cause ou de la locution adverbiale «*du coup* comme lien logique de conséquence ; mention de «*trois petits points* en lieu et place des points de suspension ; ou bien encore tics journalistiques ou clichés tels qu' *impact* ou «*faire bouger les lignes* . Il nous faut insister à nouveau sur la syntaxe spécifique des subordonnées interrogatives indirectes ; formulées approximativement lors de l'annonce de la problématique, elles éclipsent la qualité littéraire de l'intention et affadissent concurremment ce moment capital de tension.

Formulation des sujets

Les sujets sont toujours présentés pour information de la manière suivante.

Exemple 1 : Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français au cycle 4, en classe de 3e, en vous inscrivant par exemple dans le questionnement de culture littéraire et artistique : « Agir sur le monde – Agir dans la cité : individu et pouvoir ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°3, Charlotte DELBO, *Auschwitz et après. I. Aucun de nous ne reviendra* (1965). La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

[Suit un dossier composé de textes se faisant l'écho de la Première et la Seconde Guerres mondiales.]

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 roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle ». Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n° 3, Denis DIDEROT, *Jacques le Fataliste et son maître* (1796). La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

[Suit un dossier composé de quatre extraits du roman de Diderot.]

Déroulement de l'épreuve

Première partie

Rappels de la nature des documents à exploiter

Les rapports du jury des années précédentes insistent à juste titre sur la nature différente des documents qui peuvent constituer le corpus. Quelques-uns sont assortis d'une mention « document complémentaire » qui sert à aiguiller la trajectoire du mouvement de problématisation et à charpenter l'exposé. Qu'il s'agisse d'un texte de critique, d'un article de presse ou d'un extrait de revue, ces prolongements du sujet n'ont pas vocation à être étudiés pour eux-mêmes et ne peuvent pas intégrer la séance en raison des difficultés de lecture qu'ils engendreraient chez les élèves. L'extrait de 2009 « La fabrique des héroïnes », article de la revue *Clio, Femmes, Genre, Histoire* en marge du corpus sur les héroïnes offrait par exemple de solides appuis à la réflexion littéraire relative aux vertus et valeurs de l'engagement des femmes, moins enclines à s'inscrire dans une logique guerrière. Cette frontière posée, les candidats pouvaient interroger les caractéristiques d'un héroïsme au féminin, clairement décorréées d'un idéal viril et qui célébrait avant tout un héroïsme de dépassement de soi.

Le document iconographique (tableau, photographie, tapisserie, etc.) qui accompagne parfois les textes du corpus ne doit pas être réduit à une quelconque fonction illustrative. L'image en tant que

telle se prête aisément à la lecture et offre des pistes fécondes d'activité et de réflexion comme ce fut dans un corpus poétique qui s'intéressait à des scènes nocturnes et à ce que l'état entre veille et sommeil donnait à voir du monde. L'œuvre *Nuit étoilée* de Van Gogh qui faisait partie du corpus dépeignait une vision hallucinée, souffrante et magnifiée du monde, qui dialoguait avec la plupart des textes. Elle invitait à s'interroger sur la sensibilité de l'artiste, ce qu'elle provoquait chez le spectateur et ce qu'elle révélait conséquemment d'un rapport au monde et d'une intériorité.

De la compréhension des documents aux enjeux du corpus

Il s'agit en premier lieu de partir des documents et de leur lecture fine pour démêler l'écheveau des textes et commencer à circonscrire rapprochements et tensions, que ceux-ci soient d'ordre générique ou thématique par exemple. La démarche, foncièrement inductive, se nourrit parallèlement de références d'histoire littéraire qui ont paru parfois plaquées de manière artificielle. La mobilisation de ces connaissances contextuelles est une condition pour consolider la compréhension des textes du corpus. Ainsi, plusieurs candidats ont été mis en difficulté dans leur lecture d'extraits des *Précieuses Ridicules* de Molière : ne sachant identifier la préciosité comme tendance littéraire des années 1650 qui a renouvelé la représentation des codes amoureux et galants à travers une réflexion sur le langage, l'approche a éludé la charge satirique de la pièce. Les personnages, au regard du texte complémentaire de Madeleine de Scudéry, n'étaient pas de vraies précieuses, mais bien des femmes soucieuses d'échapper à leur condition de bourgeoises. Le corpus sur la figure de l'héroïne a donné lieu quant à lui à une lecture unilatérale : les candidats ont lu les textes du Moyen Âge sans prendre en compte leur contexte ou leurs spécificités, ce qui les a sensiblement aplanis.

Une lecture est aussi une forme d'engagement : il est question d'oser proposer des pistes, de se confronter aux obstacles du corpus et non pas d'adopter des stratégies de contournement. Le corpus élaboré à partir de *Jacques le Fataliste* de Diderot a entraîné des erreurs de lecture et des attitudes d'évitement particulièrement marquées. Comme certains passages du texte « résistaient » – l'intervention de Jacques, du Maître et de l'hôtesse a par exemple été insuffisamment commentée –, les candidats les ont simplement escamotés, ce qui a parfois fortement réduit l'intérêt puis la justesse de l'analyse. Des textes complets, comme le « Clair de lune » de Verlaine, qui évoque entre autres « masques et bergamasques », ont effrayé certains candidats qui ont contre toute attente choisi de les ignorer. Or, le jury attend que le candidat embrasse, dans sa prestation, la totalité du corpus.

Le jury appelle de même les candidats à la vigilance sur l'ironie qui travaillait certains textes de leur surface à leur profondeur. Cette forme de complicité intellectuelle avec le lecteur, construite il est

vrai sur un principe déroutant de non coïncidence entre le dit et le pensé, ne doit pas échapper aux candidats car toute méprise de la sorte entraîne les contre-sens les plus retentissants. L'enjeu est clairement identique pour la question de l'autodérision qui exprime une vive conscience de ses propres ridicules et ouvre de la sorte la voie à la mise à distance critique. Il en était ainsi dans un sonnet de Ronsard dans lequel la tonalité pathétique du tableau précédemment construite était concurrencée voire minée par une antithèse spectaculaire qui détournait la plainte en regard distancié sur soi lors d'un geste final d'autodérision pleinement assumé.

Problématisation

Les candidats œuvrent à formuler une problématique, que celle-ci porte sur un objet littéraire (exemple : comprendre les caractéristiques du conte), ou sur un questionnement plus ouvert, d'ordre axiologique ou socio-anthropologique, à destination des élèves (exemple: pourquoi le lecteur s'identifie-t-il davantage au héros ? / Quelle image cette pièce de théâtre donne-t-elle des rapports sociaux ?). Le jury souhaite que les candidats s'emparent plus systématiquement de la problématisation, et surtout que celle-ci engage, outre une simple formule, l'ensemble du projet d'apprentissage de la séquence. Concernant un corpus relatif au travail dans le roman par exemple, la problématique pouvait porter sur une dimension littéraire à partager ou ériger avec les élèves : « La littérature porte-t-elle un regard singulier sur le sens à donner au travail et sur les voies de l'accomplissement de soi ? ».

Des problématiques restent trop à distance des textes, ou se rapprochent trop nettement des formules des entrées thématiques du programme. Le risque est ainsi de ne pas prendre en considération la singularité du corpus proposé. Plus encore, cette problématisation permet de mettre en relation les différents textes, de souligner ce qui les rapproche et ce qui les singularise. Les prestations les plus convaincantes ont correspondu à une approche sensible des questions humaines sous-tendues par les corpus, mises en lien avec le problème qu'ils posaient du point de vue de l'écriture, de la parole ou de la langue. Une candidate a ainsi remarquablement saisi le questionnement à l'œuvre dans un corpus sur la guerre, les deux conflits mondiaux du XXe siècle en soulignant la tension quant à la difficulté d'écrire l'indicible et la nécessité de témoigner de l'horreur de la guerre.

Nous souhaitons présenter aux candidats la manière très souple dont il est possible de déterminer des problématiques. Dans le cadre d'un corpus de cette session qui invitait à explorer particulièrement la représentation de l'héroïne et de ses actions en classe de cinquième, il était par

exemple vivifiant de formuler des problématiques capables de conjuguer le domaine anthropologique au domaine littéraire. On pouvait ainsi explorer la capacité de la littérature à faire vivre l'héroïsme des femmes : *L'héroïne est-elle un héros au féminin ?* Il était tout aussi judicieux et recevable d'envisager la question sous l'angle de la réception, en s'intéressant à la manière dont la littérature fait vivre l'héroïsme des femmes : *La littérature met-elle en valeur l'héroïsme des femmes et participe-t-elle à sa reconnaissance ? L'héroïsme féminin n'est-il qu'un genre littéraire ?* C'est enfin le lien entre actes et paroles qui pouvait être interrogé au même titre que les valeurs dont l'héroïne se fait porteuse comparativement à celles incarnées par le héros : *N'y a-t-il que d'héroïsme en actes ?* Ces exemples sont la preuve qu'un même corpus peut donner lieu à des projets de lecture problématisés variés, dès lors qu'ils correspondent à la singularité des textes. Ils deviennent alors le fil rouge de la séquence.

Structuration de la séquence et articulation des séances

Le jury déplore à nouveau cette année quelques faiblesses récurrentes dans la structuration de la chaîne didactique suivante : besoins – prérequis – objectifs – apprentissage – évaluation. Cet enchaînement logique mérite donc d'être considéré avec attention. Dans le cadre de la présentation du projet de séquence, des candidats, en lieu et place de lire les textes, se saisissent des constituants qu'ils dominent, par exemple l'organisation du cours, ou se lancent dans des digressions sur la constitution des groupes au sein de la classe. À plusieurs reprises, nous avons entendu des candidats qui, sans avoir véritablement parlé des textes composant le corpus, se mettent à égrener des séances qu'ils croient attendues de l'institution : « séance 1 : brainstorming sur la condition des femmes au XVIIIe siècle », « séance 2 : séance de langue sur les temps du récit », « séance 3 : *google drive* en lien avec la lecture analytique de tel extrait », etc. Quand nous posons alors la question suivante : « Qu'attendez-vous que les élèves travaillent dans telle séance ? », ils ne sont pas en mesure d'identifier clairement les contenus. Les outils numériques, qui sont censés dynamiser les différentes activités de lectures, sont dans ce cas purement déconnectés de l'analyse elle-même et sont mis en avant comme des fétiches vides. La forme prévaut sur le fond et le jury ne saura pas ce que le candidat retient du texte ni vers quels enjeux il guide, en toute connaissance, ses élèves. Le jury se montre donc particulièrement soucieux de voir proposer des gestes pédagogiques précis déployés avec les élèves, qui ne tiennent pas tant à leur quantité qu'à leur qualité : deux ou trois questions et/ou activités clairement établies et circonscrites dans leurs consignes et attendus permettent aisément de mener et de présenter une séance d'explication de textes telle que le candidat désirerait la mener en classe.

Il convient de surcroît d'ajuster le projet de séquence au sein de la progression annuelle. Une candidate a situé de manière convaincante sa séquence invitant les élèves à réfléchir sur la dimension héroïque de la dame dans des textes tirés du Moyen Âge en classe de cinquième après un travail sur le questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». En effet, la fuite de Didon rapportée par Christine de Pizan dans un des textes fait du voyage l'occasion de se soustraire à la violence du roi son frère et d'examiner le mythe du récit de fondation relatif à la ville de Carthage. La candidate a tissé habilement un lien avec le programme de sixième et le questionnement « Résister au plus fort : ruses, mensonges, masques » puisque l'intelligence du stratagème était une des modalités de l'héroïsme au féminin étudié.

Lorsque le corpus s'appuie sur des extraits issus d'une même œuvre, les candidats omettent fréquemment de proposer une analyse didactique interrogeant l'enseignement de l'œuvre intégrale. Comment est-elle lue par les élèves ? Est-elle réduite à une succession d'extraits constituant un simple groupement de textes ? L'approche transversale de l'œuvre – par les personnages, les thèmes, la réception – est-elle envisagée ? Ces ferments constituent le substrat de toute organisation didactique et doivent faire l'objet d'une attention plus systématique de la part des candidats.

Modalités de mise en œuvre : libérer les activités d'un certain académisme

Les activités qui rythment les apprentissages peinent fréquemment à convaincre et témoignent tout à la fois d'un manque d'ambition et d'inventivité. Le jury s'étonne encore que la fixation des entrées du schéma narratif constitue en littérature un objet d'enseignement en soi. Ce qui aurait tout intérêt à primer, quand on traite par exemple du conte en sixième, ce n'est pas avant toute chose le repérage de l'élément perturbateur, mais plutôt la manière selon laquelle ce récit bref ouvre un espace narratif symbolique, qui joue des normes sociales et culturelles et reflète des pans substantiels de l'inconscient collectif. Le croisement avec d'autres champs artistiques comme la musique a été apprécié. Une candidate a proposé une mise en voix slamée du poème « Georgia » de Philippe Soupault avec un dispositif choral pour intégrer tous les élèves, même les plus timides et le plus en difficulté avec l'oral.

Plus surprenant, nous regrettons la multiplication des entrées d'ordre méthodologique où le « discours sur la méthode » efface toute logique de questionnement intellectuel et sensible. Si l'objectif n'est pas de toute évidence d'éliminer purement et simplement la dissertation et le commentaire des exercices à travailler au lycée, ils ne peuvent pas être les seules voies d'entrée dans l'œuvre et, à une autre échelle, dans le texte. On croit à tort que la réforme du lycée de 2018, qui n'a pas renouvelé l'écriture d'invention comme exercice certificatif écrit des épreuves anticipées de

français, a effacé cette dernière des pratiques de classe. Les programmes insistent au contraire sur l'importance des écrits d'appropriation à pratiquer. Sans nous livrer à un fervent plaidoyer, les gestes appropriatifs soutiennent la rencontre et le dialogue sincère entre les élèves et l'œuvre et développent les compétences d'interprétation de manière tout aussi assurée. La précieuse définition construite par Shawky-Milcent¹⁰ synthétise avec acuité les motifs de l'innutrition, du tissage et du « vivre avec » qu'ils énergisent : « L'appropriation désigne le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans ma mémoire. » La séquence, comme elle l'explique, peut ainsi donner corps à des travaux littéraires renouvelés tels que le classement de phrases prélevées (florilège), l'analyse de moments d'identification avec un personnage (journal de personnage), la possibilité d'écrire sur sa propre réception (édition enrichie), voire l'envie de prolonger ou détourner (écrit d'intervention). La parodie, trop rarement mobilisée, est pourtant l'un des signes les plus explicites du degré de connivence littéraire atteint avec une œuvre auquel s'arrime en outre une dimension jubilatoire manifeste !

Comment terminer sans évoquer le carnet de lecteur et les malentendus qui le nimrent ? Parfois simple succédané de la fiche de lecture ou plus fréquemment excroissance sans boussole dédiée au recueil de productions écrites, il devrait pourtant accompagner, grâce au recueil des émotions et des représentations mentales par exemple, les interstices offerts à la liberté du lecteur et nourrir, dans son association au débat interprétatif par exemple, une réception du texte à hauteur de sujet-lecteur. Les meilleures prestations qui l'ont convoqué ont accepté pour cela qu'il soit avant tout, plutôt qu'un nouvel écrit formalisé, un objet d'analyse pour l'enseignant au service de l'expérience de lecture de ses élèves et de leur inventivité.

Construire les évaluations et notamment la tâche finale

La cohérence interne de la séquence dépend de la capacité à orchestrer les apprentissages conduisant à l'évaluation finale. Au cours de la préparation, il est conseillé d'identifier rapidement quel sujet de production, écrite ou orale, permettrait aux élèves de réinvestir les compétences construites. Une candidate propose non sans adresse de récrire le dénouement romanesque de *L'Ancre de Miséricorde* de Pierre Mac Orlan en inventant une péripétie qui sauve de la pendaison

¹⁰ *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, 2016.

Jérôme Burns. Ce faisant, elle invite à mobiliser les procédés de dramatisation étudiés dans le cadre de cette séquence en sixième dédiée au récit d'aventure.

Trop souvent, les critères d'évaluation conjoints ne sont pas mentionnés au jury. Quand c'est le cas, ils se centrent majoritairement sur une norme linguistique et évacuent de fait les dimensions créatives ou esthétiques qui rendent pourtant davantage compte d'une identité littéraire et d'une posture d'auteur en construction. La production orale, clairement reléguée au rang de figurante, n'interroge qu'exceptionnellement les compétences à développer et la manière singulière dont elles s'enracinent dans le déroulé séquentiel selon que la tâche finale appelle une production sans interaction (monogérée) ou faisant appel, en raison d'une situation de communication plus dialogique, à des temps improvisés (polygérée).

Le jury regrette enfin que les évaluations formatives dont l'ambition louable est de situer les élèves dans leurs apprentissages et de jeter le cas échéant les bases de parcours différenciés, s'effacent systématiquement devant une évaluation sommative devenue omnipotente, souvent elle-même dérivée d'un modèle certificatif. Ce fut le cas de nombreuses propositions de troisième qui ont soumis, de façon quasi-systématique, un « brevet blanc » comme si la répétition et l'entraînement étaient les seuls vecteurs de réussite. Outre que ce choix privilégie des pistes méthodologiques peu stimulantes, il ne pense pas à tirer profit des informations apportées par les évaluations réalisées ponctuellement. Il s'agit bien cependant, plus que de répondre à des questions, de construire des compétences de lecture et d'interprétation au-delà du cadre nécessairement plus étiqué de l'examen. Une candidate a proposé de manière perspicace l'utilisation d'un journal de séquence en classe de seconde, comme outil pour consigner les activités menées, afin de favoriser l'autonomie des élèves, de les inviter à réfléchir sur leurs apprentissages et de leur permettre de suivre l'évolution de leur parcours de manière active et personnelle.

Séance de langue

La séance de langue se révèle souvent approximative voire foncièrement allusive. Elle n'établit pas les corpus d'occurrences sur lesquels s'appuie l'observation et qui doivent être clairement partagés avec le jury. Elle ne recourt que très peu aux manipulations syntaxiques attendues qui seules permettent pourtant de déterminer la nature ou la fonction des mots ou groupes de mots étudiés. Peu d'approches envisagent plus globalement le contenu notionnel acquis et son approfondissement. Certains candidats manifestent de réelles fragilités quant à l'acquisition de ces notions, en évoquant par exemple les « extensions du nom », en lieu et place des « expansions du

nom » ; d'autres oublient ce qui doit être construit par les élèves en citant, contre toute attente, des cas absents du texte-support. Au cycle 3¹¹, les recommandations concernant les expansions du nom sont bien d'exclure des exemples observés tout complément du nom autre que groupe prépositionnel nominal ou bien encore de privilégier les formes les plus canoniques. . D'autres proposent encore de traiter les discours rapportés direct et indirect sans faire état d'enjeux énonciatifs et en citant en exemple des phrases relevant du discours narrativisé ! Plus surprenant, les questions essentielles sont écartées et demeurent clairement impensées d'un point de vue didactique. Quelles sont, sans céder à l'inflation terminologique, les connaissances linguistiques nécessaires ? Comment consolider les compétences linguistiques ? Quelle place de l'oral et de l'écrit dans ce processus ?

Concernant les démarches et les situations d'apprentissage, peu de candidats sont en mesure de justifier le choix de déployer un chantier de grammaire au-delà, semblent-ils confesser, d'un simple effet de mode. Il faut rappeler que l'intérêt des démarches hypothético-déductives est bien d'insister sur l'observation puis la manipulation et de faciliter ainsi les temps d'institutionnalisation et d'automatisation. L'expertise attendue des enseignants les légitime pleinement dans l'orchestration de ces temps spéculatifs et réflexifs gratifiants.

Plus surprenant, des pans entiers du programme ne sont jamais convoqués par les candidats pour qui les temps du récit au passé semblent trop souvent constituer la colonne vertébrale de l'étude de la langue. En plus de donner une vision monolithique, ces choix sont encore vecteurs d'erreurs incompréhensibles : c'est l'aspect sécant ou non-sécant de l'imparfait et du passé simple qui les sépare et non pas une étrange et très relative rapidité d'exécution de l'action. La formation des mots, les modalités de la complémentation verbale, la ponctuation sont sensiblement délaissées alors que ces notions offrent des pistes de travail salutaires et qu'elles peuvent faire appel à la créativité des élèves.

Nous souhaitons enfin attirer l'attention des futurs candidats sur la manière selon laquelle l'étude de la langue doit s'envisager au lycée. Le jury regrette trop souvent le simple calque maladroitement transposé des entrées du cycle 4. L'ambition est bien celle de soutenir et renforcer les compétences de lecture, d'interprétation et d'expression des lycéens. C'est bien ainsi que les textes réglementaires le formulent : « *Les compétences de compréhension et d'expression et les connaissances linguistiques sont complémentaires ; elles se nourrissent et s'éclairent mutuellement : une connaissance des principes*

¹¹ *La Grammaire du français du CP à la 6^e*, <https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment>.

de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison rend l'expression plus sûre et, inversement, la possession d'un vaste vocabulaire ou l'aisance à bâtir des phrases sont renforcées par le regard réflexif que la grammaire porte sur les discours.¹² » Il suffit, pour que chacun puisse s'en convaincre, d'envisager par exemple les questions de parataxe à l'époque classique pour comprendre combien cet effacement des liens logiques nourrit au besoin l'expression stylistique de certains moralistes dans leur entreprise de circonscription du délitement des valeurs de l'honnête homme.

Explication de texte

L'explication de texte s'ouvre par la lecture de l'extrait que les candidats ont à commenter – le paratexte, qui ne joue qu'un rôle explicatif ou d'éclairage contextuel, n'a pas à être mis en voix. Est-il utile de rappeler que ce moment fait entendre la saveur du texte que l'analyse a permis de mettre au jour et l'engagement du candidat dans la compréhension et l'interprétation ? Si l'explication *déplie* le sens pour apprécier sa trajectoire et en mesurer les enjeux, la lecture à haute voix dessine l'aventure du sens par les modulations du son. Le jury a ainsi pu apprécier que l'impératif « Écoute », répété à l'attaque du poème en prose « Ondine » d'Aloysius Bertrand, soit d'abord soufflé dans un chuchotement puis énoncé de manière plus insistante pour rendre compte de la manifestation d'une présence étrange, à mi-chemin entre rêve et réalité, entièrement tissée par les sons. La candidate a fait aussi entendre le rythme de tout un paragraphe du même poème fondé sur les reprises par anadiplose comme autant de vagues dont le mouvement trace les contours de l'univers aquatique d'Ondine : « Chaque flot est un ondin qui nage dans le courant, chaque courant est un sentier qui serpente vers mon palais, et mon palais est bâti fluide, au fond du lac ». On s'étonne que de nombreux candidats déforment la prononciation des noms propres, aussi bien des auteurs que des personnages. Ainsi avons-nous entendu les altérations suivantes qui trahissent des confusions phonologiques et qui déparent ce moment décisif : **Pierre Mac Orlane* (au lieu de Pierre Mac Orlan), **Petit Morgeat* (Petit Morgat), **Magdelone* (Magdelon), **Georgibus* (Gorgibus).

Certains candidats oublient de préciser quelle méthode ils adoptent pour l'explication de texte et, quand ils optent pour l'analyse linéaire, le repérage et l'identification des différents mouvements demeurent flous. L'interprétation doit s'épanouir à partir d'un projet de lecture formulé avec clarté et auquel l'exposé prend soin de se rattacher chemin faisant. Les problématiques qui s'articulent autour des mots interrogatifs « comment » ou « en quoi » doivent parfois faire l'objet de récritures plus abouties : mal calibrées, elles constatent un phénomène technique ou appellent une simple

¹² BOEN spécial numéro 1 du 22 janvier 2019.

description quand l'exercice commande un mouvement de tension intellectuelle plus ferme. C'est ainsi que pour l'explication d'un texte de Dany Laferrière, le jury aurait préféré se voir proposer « Comment Dany Laferrière transforme-t-il son expérience de l'exil linguistique en une source d'enrichissement littéraire et personnel ? » plutôt que « Comment ce texte traite-t-il de l'exil ? ».

Le jury incite les candidats, pour éviter le périlleux écueil de la paraphrase ou celui du technicisme aride au service d'un commentaire qui ne serait qu'autotélique, à s'appuyer sur tous les procédés d'écriture qui peuvent se rencontrer dans la chair du texte. Seuls quelques-uns ont ainsi fait cas de la forme encadrée et de la structure miniaturisée symbolique du poème précédemment cité d'Aloysius Bertrand : la fenêtre, elle-même resserrée dans les losanges de ses vitraux, ouvre et clôt le poème. Elle impose des limites formelles étroites qui contrastent avec l'ampleur donnée à l'espace dans lequel évolue Ondine, son père et ses sœurs. Créature élémentaire, elle convoque les trois autres éléments (« du feu, de la terre et de l'air ») pour déployer l'espace, suggérer une forme d'immensité et susciter une vision cosmique chez le lecteur à laquelle ces mots de Bachelard pouvaient faire écho : « La miniature est un des gîtes de la grandeur »¹³. La valeur aspectuelle de certains temps et mode verbaux, l'expressivité de constructions syntaxiques, l'étymologie, les discours rapportés ont souvent été négligés. Par exemple, à la fin de l'extrait de *La Retraite de Monsieur Bougran*, les candidats ont généralement mal perçu l'ironie de Huysmans car ils n'ont pas repéré le discours indirect libre. *A contrario*, une candidate a tardivement mais judicieusement relevé l'oxymore « ces heureuses noises » lorsque, découvrant l'immixtion du discours rapporté dans le récit, elle a compris la visée satirique du monologue intérieur. Des poèmes particulièrement denses d'un point de vue thématique ou exigeants littérairement ont pu donner lieu à des explications naviguant efficacement entre les remarques stylistiques et les effets de sens, entre l'analyse savante et l'exégèse sensible.

Seconde partie

Question de grammaire

Cet exercice redouté qui ouvre la phase d'entretien reste particulièrement abordable s'il est précédé d'un honnête travail de préparation durant l'année¹⁴. Si on mesure aisément le niveau d'épuisement et la difficulté qu'il peut y avoir à s'emparer au débotté d'une question de grammaire,

¹³ *Poétique de l'espace*, PUF, 1957.

¹⁴ Les rapports des sessions précédentes proposent des pistes bibliographiques dont nous rappelons la pertinence.

cela n'excuse pas les manques les plus remarquables, qu'ils soient le signe d'une certaine labilité terminologique ou de connaissances parcellaires. L'improvisation aboutit ainsi à des contre-performances souvent rédhitoires. Faute de maîtriser la notion de pronom et ses paradigmes, une candidate ne commente par exemple que deux types, personnel et impersonnel, et en vient à identifier « lui » comme un pronom impersonnel dont la fonction serait COD ! Un autre affirme qu'une même phrase ne peut comporter à la fois des propositions subordonnées et des indépendantes coordonnées. Il ne s'agit, réaffirmons-le, ni de piéger les candidats, ni d'ergoter mais bien de mettre de futurs professeurs en situation de répondre, avec le degré d'expertise suffisant et en toute assurance, aux questions susceptibles de leur être posées par exemple en classe lors d'un temps d'exploration grammaticale. L'entretien laisse bien sûr aux candidats la possibilité de réviser leur analyse, qui peut être faussée sous le coup de l'émotion ou de la fatigue.

Les réponses les plus convaincantes traitent quant à elles des occurrences selon une approche structurée qui examine le champ de la notion et ses délimitations définitionnelles, établit ultérieurement un classement raisonné des exemples présents dans le passage concerné puis aborde le cas échéant quelques faits de langue moins circonscrits ou problématiques pour conclure. Le questionnement du jury peut ensuite permettre d'affiner et consolider l'analyse ou de corriger certaines erreurs, notamment par le biais de comparaisons ou de manipulations. À ce titre, il convient de privilégier des critères d'ordre syntaxique, comme la pronominalisation ou l'extraction en « c'est [S] qui » pour identifier la fonction sujet, plutôt que de faire appel à des traits sémantiques plus discutables tels que « Qui est-ce qui + Verbe ? ».

Quelques exemples de questions posées pendant cette session 2025 :

- **concernant les classes grammaticales ou groupes de mots** : les déterminants et l'absence de déterminants, les adjectifs, les pronoms, les prépositions/les groupes prépositionnels, le morphème « que » ;
- **relatifs aux fonction syntaxiques** : la fonction sujet, les compléments d'objet, les compléments circonstanciels, les expansions du nom ;
- **portant sur le verbe** : l'infinitif, les modes verbaux, les temps de l'indicatif, le conditionnel ;
- **s'intéressant à la phrase (syntaxe, types ou formes)** : les propositions subordonnées, la phrase complexe, l'interrogation, la négation.

Entretien

Cet échange avec le jury, pour lequel l'aptitude au dialogue et la réactivité sont valorisées, permet de reprendre éventuellement des éléments de la question de grammaire ou de l'étude du texte puis d'approfondir la motivation des choix didactiques et pédagogiques. Le jury apprécie ainsi la capacité des candidats à amender ou nuancer éventuellement leur propos ou à le pousser plus avant quand certaines pistes n'ont été qu'effleurées.

L'absence d'une culture littéraire éclectique, qui permettrait aux candidats d'aiguiser leurs intuitions sur le corpus, ternit ponctuellement la qualité de cet entretien. Certains ont certes des connaissances, mais elles restent souvent trop superficielles et à hauteur de manuel. Interrogée sur la question du libertinage, une candidate n'a pu se référer ni à *Dom Juan* ni aux *Liaisons dangereuses* pour en déterminer des paradigmes définitoires viables et tangibles. Contribuer à l'édification de repères chronologiques stables chez les élèves suppose de posséder soi-même, sans excès d'érudition, les repères qui jalonnent l'histoire littéraire. Les registres, qui peuvent constituer des points d'entrée pertinents à mobiliser lors de la présentation de la séquence pédagogique, ne sont pas suffisamment maîtrisés dans leur définition la plus évidente par les candidats : le merveilleux n'équivaut pas, ne serait-ce que pour des questions de visées auctoriales, au fantastique ; les concepts de "tragique" et de « pathétique », trop souvent confondus, ne sont pas synonymes et le seul fait que le dénouement « se termine mal » n'est pas un indice concluant. Gare enfin aux raccourcis téléologiques : s'il est possible de discuter d'éventuels aspects révolutionnaires du *Mariage de Figaro*, il est moins prudent de considérer que la pièce ou bien même les écrivains des Lumières sont responsables de la Révolution.

Lorsque la réflexion porte sur la sélection de la lecture cursive associée à la séquence, le candidat doit trouver les équilibres entre littérature patrimoniale, littérature contemporaine ou de jeunesse. Chacun conviendra volontiers qu'il est difficile de comprendre le choix de proposer *Les Confessions* de Rousseau en découverte autonome pour une classe de troisième. Le rôle joué par la lecture cursive est d'ailleurs rarement explicité de même que ses modalités éventuelles d'exploitation. Si comme l'affirme Yves Reuter¹⁵, on ne peut considérer qu'il existe des formes de littérature « mauvais genre », moins dignes que d'autres, le jury est en droit d'attendre qu'un candidat qui propose la lecture d'un manga puisse citer complémentaires un roman d'aventures plus canonique, ne serait-ce que pour penser la construction de parcours de lecteur potentiellement différenciés.

¹⁵ Revue *Pratiques*, n°54, juin 1987.

Concernant la présentation détaillée des séances, les suggestions demeurent encore trop souvent éloignées des consignes précises données aux élèves, notamment dans les études textuelles. Peu de remarques portent sur la manière de favoriser la mobilisation des élèves en variant par exemple les formes d'entrées dans l'œuvre. Certains candidats proposent un catalogue de dispositifs pédagogiques sans en questionner les enjeux. Quel est l'intérêt d'opter, au-delà de la seule déclaration, pour la classe inversée ? Dans quel cadre et à quelles conditions un enseignement de type explicite se justifie-t-il ? Quelles catégories de rituel exploiter et pour quelles ambitions ? Le jury ne manque pas d'interroger lors de l'entretien ces choix qui semblent davantage céder à une sorte de partage mécanique qu'à un agir professionnel raisonné.

Conclusion

Cette épreuve, si riche d'exercices variés, parvient ainsi à concilier la vigueur d'une première strate de réflexion didactique et son pragmatisme pédagogique, souvent élaborés récemment en classe, et le lent échafaudage d'une culture littéraire et artistique qui s'enracine dans une conscience de lectrice ou de lecteur passionné. Le jury tient à remercier sincèrement les candidats qui ont su partager avec lui la sensibilité qui les animait et qui n'ont pas borné leur ambition à l'exécution moins exaltante d'un projet pour lequel la littérature n'amenait pas nos élèves à penser le monde avec plus d'envie et de clarté.

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité du CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par madame Ariane Portelli, professeure agrégée de lettres classiques

Quelques remarques préliminaires

Le jury veut attirer l'attention des futurs candidats sur le fait qu'en plus du français, un titulaire du CAPES interne ou du CAER de lettres classiques doit être en mesure d'enseigner le latin et le grec. Ainsi, un candidat, qui ne maîtriserait qu'une seule des deux langues mais serait animé d'un désir réel de partager son goût pour celle-ci, doit commencer par s'inscrire au CAPES interne ou au CAER de lettres modernes puis passer la certification complémentaire en latin ou en grec.

Dans ce rapport, nous chercherons à expliciter les attentes du jury concernant l'élaboration d'un dossier ayant pour but de reconnaître des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) de manière à aider les candidats des sessions à venir dans la préparation de cette épreuve.

Le dossier de RAEP

Pour rappel, le candidat ne doit pas consacrer plus de deux pages à la présentation de son parcours professionnel. La proposition de séquence et son analyse ne doivent pas excéder, quant à elles, six pages, hors annexes. Le candidat veillera donc à ne pas proposer un dossier trop court tout en se gardant bien de céder à la tentation du délayage.

Le jury attend du candidat une maîtrise des règles élémentaires de typographie et de mise en page. Il n'est pas acceptable qu'un candidat ne justifie pas le corps de son texte, change sans raison apparente de police ou de taille de caractères, laisse en blanc de grands espaces dans la page ou n'organise pas son propos en paragraphes. Heureusement, il ne s'agit là que de cas à la marge.

Ce concours visant à recruter des professeurs de lettres, il est naturel que le jury soit particulièrement sensible à la qualité de l'expression. Pourtant, comme les années précédentes, celui-ci déplore de trop nombreuses erreurs d'accords, des constructions syntaxiques fautives et une approximation lexicale qui nuit à la clarté du propos. Le candidat doit avoir une expression fluide et concise. L'emphase, les tournures trop relâchées ou un vocabulaire jargonnant sont à bannir. Nous recommandons donc aux futurs candidats de procéder à plusieurs relectures de leur dossier de RAEP espacées dans le temps.

Le parcours professionnel

Dans cette première partie du dossier, le candidat doit retracer son parcours professionnel et non rédiger un *curriculum vitae*. Il ne s'agit pas pour lui de produire une liste exhaustive et chronologique de ses expériences professionnelles et encore moins de rédiger une lettre de motivation. Au cours de ces deux quelques pages, entièrement rédigées, il doit déjà faire preuve de ses capacités réflexives.

Compte tenu de la spécificité de ce concours de lettres classiques, le candidat est invité, par exemple, à rendre compte des occasions qu'il a eues de suivre un enseignement de langues anciennes. Il peut, sans tomber dans un lyrisme excessif, en profiter pour expliquer d'où lui vient cette appétence pour les langues et cultures de l'Antiquité. Le candidat est aussi encouragé à choisir, parmi toutes ses expériences professionnelles, aussi éloignées en apparence soient-elles du professorat, celles qui, selon lui, mettent le mieux en évidence les compétences qui lui seront utiles dans son futur métier d'enseignant de lettres classiques. Nous rappellerons que le candidat ne doit alors se livrer ni à son propre panégyrique ni à l'énoncé de généralités sur le métier d'enseignant. Certains candidats réussissent de manière très pertinente ce difficile exercice en manifestant une vraie prise de conscience des responsabilités du métier.

L'exposé et l'analyse d'une expérience pédagogique

Il serait regrettable que les futurs candidats considèrent cette seconde partie du dossier comme un passage obligé n'ayant comme seule finalité que celle d'être admissibles au concours. En effet, les meilleurs dossiers sont ceux qui montrent que les candidats se sont saisis de cette opportunité pour mener une réflexion sincère et honnête sur leur pratique professionnelle depuis l'élaboration du projet de séquence jusqu'aux améliorations et prolongements possibles de celle-ci. Ce serait donc une erreur de présenter une expérience pédagogique jugée idéale et conçue pour des élèves parfaits de même qu'il serait peu judicieux de se contenter d'énumérer des titres de séquences auxquels seraient associées les compétences travaillées. Dans les deux cas, une prise de recul est impossible. Il est, en revanche, très encourageant que des candidats en pleine construction de leur posture professorale osent partager leurs tâtonnements et leurs doutes au fur et à mesure de l'exposé des séquences. C'est une preuve de clairvoyance et un gage d'évolution positive dans le métier. Les candidats éviteront l'écueil de réduire leur analyse rétrospective à une forme d'autocritique convenue ne procédant d'aucune véritable réflexion sur leurs situations d'enseignement ou à une lamentation déplorant la faiblesse du niveau des élèves. L'autosatisfaction naïve est tout autant à proscrire. Elle témoigne bien souvent d'une méconnaissance des véritables enjeux de l'enseignement et ne leurre en aucun cas le jury.

Le choix de la problématique de la séquence est donc primordial. C'est autour de cette colonne vertébrale que doivent s'organiser toutes les activités de la séquence. Le candidat ne peut donc se contenter de proposer en guise de problématique une entrée de programme ou une thématique mise en avant par les manuels comme « L'épanouissement de la démocratie athénienne » pour une classe de troisième en grec. Le jury a particulièrement apprécié les dossiers dans lesquels les candidats s'interrogeaient sur les connaissances qu'ils cherchaient à transmettre à leurs élèves et sur les compétences qu'ils souhaitaient construire chez eux de manière à leur proposer, pour l'ensemble de la séquence, un questionnement stimulant et à leur hauteur.

Lors de la description du déroulement de sa séquence, il est vivement recommandé au candidat de justifier la pertinence des activités et des textes proposés au regard de la problématique choisie. Il doit aussi expliciter les stratégies et les dispositifs mis en place pour l'étude des textes et

des séances de langue afin que le jury comprenne le travail effectivement mené en classe avec les élèves. Il faut ensuite que le candidat juge si ceux-ci ont permis à ses élèves d'atteindre les objectifs qu'il avait lui-même définis en amont de la séquence et propose des ajustements pertinents. Des copies d'élèves peuvent à cet effet être déposées en annexes mais elles ne sont utiles que si elles sont fournies en nombre raisonnable et servent de support à une analyse authentique des échecs et des réussites des élèves. Les ressentis du professeur et de ses élèves ne peuvent être considérés comme les seuls critères d'évaluation d'une séquence.

Les dossiers qui présentent une séquence en français

Un candidat à un concours de lettres classiques possède des connaissances culturelles et littéraires élargies au monde antique. Le jury regrette que trop peu de candidats n'aient le réflexe de recourir à ce savoir pour enrichir leurs cours de français. Des notions précises sur les cultures de l'Antiquité peuvent pourtant avantageusement éclairer la compréhension de certaines œuvres littéraires ou picturales de la Renaissance ou de l'époque classique, pour ne citer que deux exemples parmi tant d'autres. De même, expliquer l'étymologie d'un mot en facilite bien souvent la mémorisation pour les élèves. Nous encourageons les futurs candidats à envisager, au moment de l'élaboration de leur projet de séquence, un prolongement éventuel avec les langues et les cultures de l'Antiquité sans que celui-ci ne soit factice.

Les dossiers qui présentent une séquence en langues et cultures de l'Antiquité

Nous commencerons par rappeler que, dans son enseignement, le candidat doit chercher à développer les connaissances culturelles et littéraires de ses élèves, leurs savoirs linguistiques et leurs compétences langagières en contribuant à leur formation en tant qu'individus et citoyens. Ainsi, à moins d'explicitement les ponts faits entre un projet centré sur la civilisation et les attentes du programme, il semble peu pertinent de choisir comme support au dossier de RAEP une séquence consacrée à la production d'un jeu de cartes à partir de personnages célèbres de la mythologie gréco-latine ou la conception d'un jeu de stratégie militaire en classe de troisième en latin. Au regard de l'esprit de cet enseignement, une séance consacrée à un travail de scansion sur un passage de *L'Énéide* de Virgile visant à mettre en valeur le terme « *Augustus* » n'est pas non plus judicieuse si elle ne s'inscrit dans une réflexion plus générale sur les moyens de la propagande impériale. En revanche, certains choix pédagogiques des candidats se révèlent tout à fait justes. Une candidate a présenté une séquence très riche construite autour de la notion de *dignitas*. Ne s'appuyant pas sur les seuls documents proposés par les manuels, elle a su transposer un savoir académique nourri de ses recherches personnelles en savoir scolaire que ses élèves ont alors pu s'approprier.

Nous mettons en garde les candidats des sessions à venir contre la tentation de faire disparaître complètement de leur projet de séquence l'étude de la langue au profit d'activités estimées plus ludiques et donc jugées plus plaisantes pour les élèves. Nous leur déconseillons tout autant de proposer une séance de langue décrochée de l'activité de lecture et de compréhension. Les meilleurs dossiers sont ceux dans lesquels les candidats ont présenté des pratiques cherchant à donner du sens à l'apprentissage de la langue et à renouveler l'exercice de la traduction. Nous renvoyons les futurs candidats aux rapports de jury des sessions 2022 et 2023 dans lesquels ils pourront trouver des références précieuses sur ces nouvelles modalités d'enseignement.

Nous tenons à souligner que l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité doit aussi permettre aux élèves d'améliorer leur capacité à lire et à écrire en langue française. Il est regrettable

que cette dimension soit la grande oubliée des dossiers de RAEP alors même que l'exercice de la traduction s'y prête particulièrement bien.

Enfin, à travers la lecture de ces dossiers de RAEP, le jury a pu, à sa grande satisfaction, constater la vitalité de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

Rapport sur l'épreuve d'admission du CAPES INTERNE ET DU CAER DE LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par madame Ariane Portelli, professeure agrégée de lettres classiques

Lors de la session 2025, 11 candidats ont passé l'épreuve d'admission des concours internes en lettres classiques : 8 pour obtenir le CAPES et 3 pour obtenir le CAER. Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre de bonnes voire de très bonnes prestations et s'en réjouit.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de se préparer tout au long de l'année aux deux parties de l'épreuve d'admission, étant donné que le coefficient qui est affecté à cette épreuve est deux fois plus important que celui attribué au dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle qui permet d'accéder à l'admissibilité (RAEP).

Pendant la première partie de cette épreuve, le candidat doit élaborer, pour un niveau de classe donné et à partir d'un corpus de textes imposé, un projet de séquence d'enseignement accompagné d'une séance de langue et présenter au jury une explication littéraire, de niveau universitaire, du texte indiqué dans le libellé du sujet. Les attentes du jury sont les mêmes que pour le CAPES interne de lettres modernes et c'est pourquoi nous invitons les candidats à consulter le rapport du jury de lettres modernes.

La seconde partie de l'épreuve commence après une courte pause. Le jury distribue au candidat un texte latin ou grec ne dépassant pas six lignes. La langue est imposée par le jury. Après avoir pris connaissance du texte et avoir réfléchi à une traduction, le candidat doit lire à haute voix les quelques lignes proposées et les traduire. Les textes retenus pour l'épreuve ne présentent pas de difficultés particulières que ce soit sur le plan syntaxique ou sémantique. Le candidat n'a pas accès à un dictionnaire mais bénéficie de l'aide du jury et peut s'appuyer sur quelques notes de vocabulaire proposées par les concepteurs du sujet. Cet exercice dure une dizaine de minutes. Pendant la demi-heure qui suit, le jury revient sur la première partie de l'épreuve ce qui donne l'occasion au candidat de préciser, approfondir ou corriger certains de ses propos.

Pour la session 2025, les textes qui ont été soumis aux candidats sont les suivants :

En latin :

- Tite-Live, *Histoire romaine*, 33,1,4 ;
- Ovide, *Métamorphoses*, I, v. 645-650.

Io, transformée en vache, retrouve son père Inachus

Decerptas senior porrexerat[1] Inachus herbas ;
Illa[2] manus lambit[3] patriisque dat oscula palmis

Nec retinet lacrimas, sed, si modo verba sequantur,
Oret opem nomenque suum casusque loquatur.
Littera pro verbis, quam pes in pulvere[4] duxit,
Corporis indicium mutati triste peregit[5].

Ovide, *Métamorphoses*, I, v .645-650.

[1] *porrigo, is, ere, porrexi, porrectum* : tendre, présenter, offrir.

[2] *Illa* désigne ici Io.

[3] *lambo, is, ere* : lécher.

[4] *pulvus, pulveris, m.* : poussière.

[5] *perago, is, ere, egi, actum* : exposer, livrer.

En grec :

- Platon, *Ménon*, 91,d ;
- Diodore de Sicile, *Bibliothèque historique*, IV, 9-10

Naissance d'Héraclès

Ἀλκμήνη δὲ τεκοῦσα καὶ φοβηθεῖσα τὴν τῆς Ἥρας ζηλοτυπίαν[1], ἐξέθηκε τὸ βρέφος[2] εἰς τὸν τόπον ὃς νῦν ἂν π' ἐκείνου καλεῖται πεδῖον[3] Ἡράκλειον· καθ'ὄν δὴ χρόνον Ἀθηνᾶ μετὰ τῆς Ἥρας προσιοῦσα, καὶ θαυμάσασα αὐτοῦ παιδίου τὴν φύσιν, συνέπεισε τὴν Ἥραν ὑποσχεῖν[4] τὴν θηλήν[5].

Diodore de Sicile, *Bibliothèque historique*, IV, 9-10.

[1] ζηλοτυπία, ας (ή) : jalousie.

[2] βρέφος, εος-ους (τὸ) : enfant, nouveau-né.

[3] πεδῖον, ου (τὸ) : champ.

[4] ὑποσχεῖν : infinitif aoriste actif de ὑπέχω, présenter.

[5] θηλή, ῆς (ή) : sein.

Même si elle n'est pas suffisante, la connaissance des deux langues anciennes est une condition nécessaire à l'obtention des concours internes de lettres classiques. a ainsi pu demander à une candidate qui avait fait preuve d'une grande aisance en latin l'équivalent de *illa* en grec et à telle autre qui avait proposé une traduction parfaite du texte grec l'équivalent du pronom relatif ὃν en latin.

Nous encourageons les futurs candidats à rafraîchir ou consolider leurs connaissances dans les deux langues et à renouer avec la pratique du petit grec et du petit latin en s'exerçant sur des œuvres de genres variés. Les bienfaits de cette lecture régulière en édition bilingue ne sont plus à démontrer.

Quelques précisions sur l'exercice de traduction improvisée

Avant de le traduire, le candidat doit lire le texte à haute et intelligible voix. Cette lecture ne doit ni être fautive ni relever du déchiffrement laborieux mais être suffisamment expressive pour rendre compte du sens du texte. Nous nous félicitons que des candidats aient même témoigné d'une aisance suffisante pour faire ressortir certains effets de style mais ne cachons pas notre étonnement face à d'autres candidats qui ont confondu la prononciation des lettres χ et ξ ou encore ont hésité sur la prononciation des diphtongues. De la même manière, il est peu compréhensible qu'un candidat ayant suivi un enseignement approfondi de grec écorche le nom d'un personnage aussi célèbre que Protagoras.

Au regard des conditions de passation de l'épreuve, le jury n'attend naturellement pas une traduction parfaite du passage. Cet exercice de traduction improvisée est, avant tout, l'occasion pour le jury d'observer la manière dont le candidat procède pour entrer dans l'exercice de la traduction et quels sont ses réflexes face à un texte en latin ou en grec. Le candidat peut ainsi construire sa traduction à haute voix, pas à pas, par unités de sens successivement identifiées. Au moment où il prend connaissance du texte, le candidat peut déjà repérer les verbes, identifier leurs sujets puis leurs compléments et délimiter les différentes propositions.

Trop peu de candidats se saisissent de toutes les informations livrées en marge du texte comme le titre ou le chapeau introductif proposé pour l'extrait, les notes, le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre. Or, ces informations peuvent leur permettre de mobiliser des connaissances culturelles susceptibles de les aider dans leur traduction. De fait, bien connaître la mythologie gréco-latine peut s'avérer très utile pour traduire un passage des *Métamorphoses* d'Ovide rapportant les retrouvailles de la jeune Io avec son père ou encore tel passage de Diodore de Sicile relatant une des circonstances de la naissance d'Héraclès.

Le lexique reste un des grands écueils de cet exercice mais ne doit pas représenter un obstacle insurmontable pour le candidat. Si la traduction de certains mots n'est pas donnée, c'est que ces derniers sont soit très usuels soit transparents. Le candidat doit alors avoir le réflexe de trouver des mots français dérivés ou celui de décomposer le mot à traduire de manière à retrouver un radical connu. Ainsi, un candidat aurait pu proposer une traduction approximative du nom latin *anfractus* en le rapprochant du nom français anfractuosités ou retrouver le sens du verbe grec ἐξέθηκε en identifiant l'aoriste indicatif actif de τίθημι et en s'appuyant sur sens du préfixe ἐκ-.

Pour conclure, le jury tient à souligner le sérieux avec lequel la majorité des candidats de la session 2025 a préparé cette épreuve.

CAPES interne de lettres

Épreuve orale

Textes et document

1. Victor HUGO, « NUITS DE JUIN », section « Sagesse », *Les Rayons et Les Ombres*, (1840)
2. Aloysius BERTRAND, « ONDINE », *Gaspard de la nuit*, (1842)
3. Paul VERLAINE, « CLAIR DE LUNE », *Fêtes galantes*, (1869)
4. Philippe SOUPAULT, « GEORGIA », *Georgia, Épitaphes, Chansons*, (1926)
5. Vincent VAN GOGH, *Nuit étoilée (cyprès et village)*, (1889), huile sur toile, 74 x 92 cm, Museum of Modern Art, New-York

Sujet

Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de **français au cycle 4, en classe de 3^e**, en vous inscrivant par exemple dans le questionnaire de culture littéraire et artistique : « **Regarder le monde, inventer des mondes - Visions poétiques du monde** ».

Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de **l'explication du texte n°2, Aloysius BERTRAND, « ONDINE », *Gaspard de la nuit*, (1842)**. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue.

Texte 1 : Victor HUGO, « NUITS DE JUIN », section « Sagesse », *Les Rayons et Les Ombres*, (1840)

NUITS DE JUIN

L'été, lorsque le jour a fui, de fleurs couverte
La plaine verse au loin un parfum enivrant ;
Les yeux fermés, l'oreille aux rumeurs entr'ouverte,
On ne dort qu'à demi d'un sommeil transparent.

5 Les astres sont plus purs, l'ombre paraît meilleure ;
Un vague demi-jour teint le dôme éternel ;
Et l'aube douce et pâle, en attendant son heure,
Semble toute la nuit errer au bas du ciel.

28 septembre 1837.

Texte 2 : Aloysius BERTRAND, « ONDINE », *Gaspard de la nuit*, (1842)

ONDINE

. Je croyais entendre
Une vague harmonie enchanter mon sommeil,
Et près de moi s'épandre un murmure pareil
Aux chants entrecoupés d'une voix triste et tendre.

CH. BRUGNOT, Les deux Génies.

— « Écoute! — Écoute! — C'est moi, c'est Ondine qui frôle de ces gouttes d'eau les losanges sonores de ta fenêtre illuminée par les mornes rayons de la lune; et voici en robe de moire, la dame châtelaine qui contemple à son balcon la belle nuit étoilée et le beau lac endormi.

5 »¹ Chaque flot est un ondin qui nage dans le courant, chaque courant est un sentier qui serpente vers mon palais, et mon palais est bâti fluide, au fond du lac, dans le triangle du feu, de la terre et de l'air.

10 » Écoute! — Écoute! — Mon père bat l'eau coassante d'une branche d'aulne verte, et mes sœurs caressent de leurs bras d'écume les fraîches îles d'herbes, de nénuphars et de glaïeuls, ou se moquent du saule caduc et barbu qui pêche à la ligne! »



Sa chanson murmurée, elle me supplia de recevoir son anneau à mon doigt pour être l'époux d'une Ondine, et de visiter avec elle son palais pour être le roi des lacs.

15 Et comme je lui répondais que j'aimais une mortelle, boudeuse et dépitée, elle pleura quelques larmes, poussa un éclat de rire, et s'évanouit en giboulées qui ruisselèrent blanches le long de mes vitraux bleus.

¹ » : cette disposition des guillemets remonte au Moyen Âge.

Texte 3 : Paul VERLAINE, « CLAIR DE LUNE », *Fêtes galantes*, (1869)

CLAIR DE LUNE

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmant¹ masques et bergamasques²
Jouant du luth et dansant et quasi
Tristes sous leurs déguisements fantasques.

5 Tout en chantant sur le mode mineur
L'amour vainqueur et la vie opportune,
Ils n'ont pas l'air de croire à leur bonheur
Et leur chanson se mêle au clair de lune,

10 Au calme clair de lune triste et beau,
Qui fait rêver les oiseaux dans les arbres
Et sangloter d'extase les jets d'eau,
Les grands jets d'eau sveltes parmi les marbres.

¹ Que vont charmant : le verbe « aller » suivi du participe présent est une tournure médiévale.

² Bergamasques : danses folkloriques en vogue au XVIII^{ème} siècle.

Texte 4 : Philippe SOUPAULT, « GEORGIA », *Georgia, Épitaphes, Chansons*, (1926)

GEORGIA

Je ne dors pas Georgia
je lance des flèches dans la nuit Georgia
j'attends Georgia
je pense Georgia
Le feu est comme la neige Georgia
La nuit est ma voisine Georgia
j'écoute les bruits tous sans exception Georgia
je vois la fumée qui monte et qui fuit Georgia
je marche à pas de loups dans l'ombre Georgia
je cours voici la rue les faubourgs Georgia
Voici une ville qui est la même
et que je connais pas Georgia
je me hâte voici le vent Georgia
et le froid silence et la peur Georgia
je fuis Georgia
je cours Georgia
les nuages sont bas ils vont tomber Georgia
j'étends les bras Georgia
je ne ferme pas les yeux Georgia
j'appelle Georgia
je crie Georgia
j'appelle Georgia
je t'appelle Georgia
Est-ce que tu viendras Georgia
bientôt Georgia
Georgia Georgia Georgia
Georgia
je ne dors pas Georgia
je t'attends
Georgia

Document 5 : Vincent VAN GOGH, *Nuit étoilée (cyprès et village)*, (1889), huile sur toile, 74 x 92 cm, Museum of Modern Art, New-York.

