

Concours : CAPES interne et du CAER

Section : LETTRES

Options : lettres modernes et lettres classiques

Session 2017

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Renaud Ferreira de Oliveira
Président du jury

Session 2017

SOMMAIRE

CONCOURS LETTRES MODERNES	3
I. Construire son dossier RAEP : penser des choix.....	3
II. Témoigner de connaissances et de compétences.....	6
III. Faire état d'une réflexion.....	11
EPREUVE D'ADMISSION	14
I. Connaître les exigences de l'oral d'admission	14
II. Travailler les différentes étapes de l'épreuve orale	17
Deuxième temps : l'entretien.....	21
CONCOURS LETTRES CLASSIQUES	23
I. Données statistiques	23
II. Une épreuve professionnelle : savoirs savants et transposition didactique	23
L'oral d'admission – l'épreuve de langues anciennes	28
Annexes	30

CAPES INTERNES ET CAER DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Bilan de l'admissibilité et de l'admission 2017

➤ Lettres Modernes

	CAPES	CAER
Nombre de postes	119	133
Nombre d'inscrits	1423	669
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	659	424
Nombre d'admissibles	281	237
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	251	210
Nombre d'admis	119	133
Barre d'admissibilité	10	9
Barre d'admission	10	9.33
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	11.12	10.68
Moyenne des admis	11.93	11.69

➤ Lettres Classiques

	CAPES	CAER
Nombre de postes	17	10
Nombre d'inscrits	73	22
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	25	11
Nombre d'admissibles	18	10
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	15	9
Nombre d'admis	7	7
Barre d'admissibilité	7	7
Barre d'admission	8.33	9.33
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9.22	9.20
Moyenne des admis	10.38	10.33

CONCOURS LETTRES MODERNES

épreuve d'admissibilité du RAEP

Le CAPES interne de Lettres et le CAER correspondant ont vu leurs modalités modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013. Les rapports des années 2014, 2015 et 2016 en ont déjà largement précisé les attentes. Le jury salue tout d'abord le sérieux avec lequel la majorité des candidats se présentent à cette épreuve et le soin qu'ils mettent à présenter le dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP) qui constitue l'épreuve d'admissibilité des CAPES et CAER internes de Lettres. La grande qualité des meilleurs dossiers témoigne de la lecture attentive qui a été faite des précédents rapports où sont expliqués les enjeux et les écueils à éviter. Il est indéniable, pour cette année encore, comme le mentionnait en son début le rapport de 2016, que les exigences essentielles sont globalement de mieux en mieux appréhendées. Néanmoins le jury a observé en cette session un certain nombre d'erreurs ou de maladroites notables : il y voit la preuve qu'au fur et à mesure que l'épreuve est mieux cernée, la vigilance est moindre.

Le présent rapport rappellera par conséquent, dans un premier temps, comment se succèdent, en un tout cohérent, trois étapes, si l'on compte les annexes. Il ne s'agit pas de joindre des feuillets épars mais bien de **travailler à un dossier qui, dans son unité même, fait sens.**

Il importe également de rappeler la finalité du RAEP : le dossier doit permettre au jury de reconnaître à la fois une expertise disciplinaire et une pratique réfléchie, compétences fondamentales d'un professeur, autant que la capacité à faire preuve d'éthique. Le rapport reviendra dans un second temps sur **l'expression des compétences attendues.**

Il convient enfin, mais ce rapport suit sur ce point ceux des précédentes sessions, de rappeler que le dossier se présente comme **la présentation de réflexions successives en cours de recherche** : l'une a présidé à la construction du projet présenté, l'autre exprime le recul pris par rapport à la pratique. Un dossier RAEP de qualité ne peut faire l'économie ni de la première ni de la seconde.

Les remarques qui suivent sont illustrées par les contributions diverses des membres du jury : qu'ils en soient tous ici chaleureusement remerciés. Nous précisons également que le substantif « candidat » est employé dans son sens exclusivement générique.

I. Construire son dossier RAEP : penser des choix

1.I.1. Présenter correctement son dossier

Si le jury constate avec satisfaction que les candidats parviennent de plus en plus aisément à comprendre l'enjeu des contraintes formelles imposées dans l'élaboration du dossier, il regrette néanmoins que beaucoup, plus nombreux cette année, ne s'en tiennent pas aux **règles élémentaires de rédaction** : le nombre réglementaire de pages, la rédaction soignée du propos, les règles typographiques usuelles pour ce type de travail. On conseillera vivement à chacun de relire les textes officiels et les précédents rapports qui précisent ces recommandations : les candidats qui n'en tiennent pas compte se mettent d'avance en difficulté en donnant aux examinateurs le sentiment de méconnaître les attentes ou les finalités de ce dossier.

La présentation même a paru également, dans un grand nombre de dossiers, plus relâchée. Si le jury a parfaitement conscience de la difficulté que représente la composition d'un dossier dans un calendrier contraint et de la lourdeur de son élaboration, il tient à rappeler

ici que le concours présenté est celui du CAPES interne ou CAER de Lettres. **Il n'est ainsi pas possible de donner à lire un document qui malmène la syntaxe, l'orthographe grammaticale ou même lexicale.** Si les erreurs de frappe, qu'il est pourtant possible de traquer au prix de relectures attentives, sont jugées avec un regard conciliant, les incorrections ne peuvent en revanche que desservir très largement le candidat, quelle que soit par ailleurs la qualité de son propos. Le jury ne reprendra pas ici la liste longue et coûteuse d'erreurs trop souvent commises mais rappellera qu'il est sage de consulter, en cas de doute, les ouvrages scientifiques (dictionnaires, grammaires d'usage...) qui font référence en la matière. Il peut être également prudent de ne pas privilégier le passé simple de l'indicatif pour faire le récit d'une expérience pédagogique, comme cela est souvent fait ; au-delà des maladroites textuelles, il y a souvent là des risques d'erreur largement préjudiciables.

Bien présenter son dossier, c'est déjà faire acte d'une première préparation qui révèle un candidat renseigné ; c'est également témoigner, dans l'aisance de la rédaction et dans le respect du code orthographique, de qualités essentielles pour le professeur de français, ce qu'est tout professeur de Lettres. S'il ne suffit pas d'écrire juste, le jury tient à rappeler néanmoins l'importance de ce prérequis.

I.2. Comprendre les articulations, créer des liens

Le dossier RAEP est constitué de deux parties complémentaires, l'une présentant le parcours professionnel du candidat, l'autre proposant l'analyse d'un projet pédagogique. Si les travers les plus pénalisants dans l'une ou l'autre semblent en recul, beaucoup peinent encore à articuler chacune de ces deux grandes étapes, comme à trouver dans l'usage des annexes un levier utile à la démonstration.

Les rapports précédents ont donné un éclairage positif dans la mesure où les écueils qui y sont signalés sont de moins en moins récurrents : on trouve ainsi moins fréquemment d'exposés de type « récit de vie ». En revanche, plus nombreux sont ceux qui prennent comme architecture d'ensemble la simple énumération du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, pensant qu'il suffit d'illustrer chacune par le récit d'une expérience. Certains dossiers se sont d'ailleurs malencontreusement limités à une liste au sein de laquelle sont énumérées des compétences rapidement validées par ce qui relève souvent de l'anecdotique. Plus largement, le jury rappelle que les rapports des sessions antérieures ne peuvent fonctionner comme de simples livres de recettes qu'il suffirait d'appliquer : les démarches citées l'an passé ne sont que des illustrations ; elles ne peuvent constituer des modèles à dupliquer. **La présentation d'un parcours personnel gagne à être organisée en fonction des choix qui structurent l'ensemble du dossier pris dans sa globalité.** Comment comprendre ainsi qu'un candidat qui présente longuement dans une première partie sa maîtrise de l'outil numérique n'y fasse jamais référence dans le déroulement de la séquence ensuite développée ? Quelle valeur accordée au récit d'une expérience antérieure menée auprès de publics en difficulté, en situation de handicaps lourds, quand le projet pédagogique est ensuite détaillé sans le moindre souci d'une différenciation, pourtant utile au vu des annexes présentées ?

Le jury est bien conscient de la difficulté de cet exercice qui conduit à un retour sur soi, dans le cadre des activités professionnelles engagées antérieurement. Les candidats exposent le plus souvent des parcours diversifiés, riches et féconds pour l'enseignement. Il y a un véritable intérêt, sans pour autant s'y restreindre exclusivement, à **attester la maîtrise de compétences** spécifiques dont la suite du dossier peut montrer l'exercice.

De la même façon, les meilleurs dossiers ont articulé judicieusement la deuxième partie et les annexes, qui ne peuvent être une suite inorganisée de documents surajoutés. On insistera donc une nouvelle fois sur **l'intérêt des annexes** qui présentent des réalisations écrites d'élèves. Ces productions sont un excellent moyen de vérifier l'adéquation entre le projet et son

exécution, de mesurer les compétences acquises par les élèves, et aussi – mais ce n'est pas accessoire – d'apprécier le mode d'évaluation des professeurs. Bien souvent certains se mettent en difficulté en présentant en annexes des documents pauvrement annotés et comportant de nombreuses erreurs orthographiques. Le jury pointe cette année tout particulièrement une tendance malencontreuse à l'abondance, qui au mieux n'apporte rien, au pire amoindrit la crédibilité du projet développé. Tel candidat fournit des productions d'élèves pour illustrer un projet d'écriture, sur lesquelles les commentaires de l'enseignant sont réduits et allusifs, en aucun cas marqueurs d'un accompagnement dans la tâche. Tel autre donne les photocopies de poèmes canoniques – et donc connus – pour éclairer une séquence orientée sur le travail de l'oral. Un autre candidat, en revanche, pour étayer un travail identique, présente avec pertinence les étapes successives qui ont mené à la constitution collective de grilles d'évaluation à l'oral. Nombreux encore sont ceux qui fournissent des copies d'élèves – souvent excellentes – sans pour autant montrer la pertinence de ce choix ou établir sa justification. A l'inverse, le jury s'interroge sur l'absence de travaux d'élèves dans des dossiers qui placent pourtant au cœur de la réflexion une problématique d'écriture.

Il est donc clair que le dossier ne peut être élaboré dans la discontinuité : chaque élément qui le constitue doit offrir un éclairage complémentaire. C'est bien à **la maîtrise d'un choix organique** qu'il faut d'abord travailler : choix des expériences présentées au regard de la démonstration développée dans la situation d'enseignement, choix des annexes propres à illustrer ce même projet. De la même manière, tronquer l'une ou l'autre (réduire la première partie à un catalogue, ne pas joindre d'annexes) c'est risquer d'affaiblir la clarté du propos didactique.

I.3. Donner du sens à son propos

Il vient d'être rappelé que le dossier, dans le respect des attentes, compris comme un tout organisé, fait état, dans son architecture comme dans sa facture, des compétences requises au CAPES ou au CAER de Lettres. Il serait bien évidemment imprudent de penser que ces dimensions formalistes sont à elles seules garantes de succès. La coquille peut être belle ; vide, elle n'a pourtant que peu de valeur. Le jury tient ici à rappeler **l'importance de construire un propos intelligible, nourri et sensé.**

Le rapport de la session 2016 insistait très précisément sur la nécessaire problématisation, globale et déclinée, du dossier. Nous renvoyons les candidats à cette lecture, essentielle, dans la mesure où cette année encore nombre de dossiers s'égarèrent dans un propos développé « sans fil rouge ». Beaucoup enchaînent ainsi une première partie qui vise l'exhaustivité des qualités requises et une deuxième partie qui se résume souvent à un catalogue où rien n'est suffisamment détaillé pour faire sens. Le jury rappelle qu'il est préférable, là encore, de faire des choix (une dominante écriture, un travail croisé entre littérature et Histoire des Arts, des activités pour exercer l'oral...), de les expliciter en développant le contenu, pour **justifier précisément ce qui est en jeu.**

De nombreux dossiers présentent une telle suite de séances qu'il est impossible de les détailler toutes. Beaucoup citent des ouvrages ou des articles : Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Bruno Bettelheim *Psychanalyse des contes de fées*, Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Anne Vibert « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Dominique Bucheton « Les postures enseignantes »... Ils ne donnent pourtant que très rarement matière et sens à ce qui n'est alors que références sans appropriation ou d'exploitation. Très souvent, il est simplement fait mention de ces textes essentiels mais de manière allusive, comme si leur contenu était une chose si bien partagée qu'il suffisait de s'en tenir à une évocation succincte. Mais les examinateurs ne peuvent s'en satisfaire, et quand on leur présente une référence, ils veulent s'assurer qu'elle est utilisée à bon escient et en toute

connaissance. Le jury attire l'attention sur ce travers qui semble cette année plus fréquent que dans lors des précédentes sessions. Il convient de comprendre que l'enjeu du dossier est de **témoigner d'une pensée construire et d'un véritable effort réflexif**. Pourquoi se référer au « sujet-lecteur » si les quelques séances de lecture proposées consistent exclusivement à faire répondre les élèves aux questions stéréotypées d'une page de manuel qui n'interrogent jamais sur la lecture ? En quoi le renvoi aux travaux de Bucheton est-il pertinent si la description des activités ne donne jamais à voir des gestes professionnels propices à l'apprentissage des élèves ?

Cet apport scientifique – assurément nécessaire comme cela sera rappelé plus loin – ne peut être en lui-même garant de qualité ; telle ou telle référence n'est jamais en soi un sésame à convoquer si elle ne donne pas sens à ce qui est décrit. Sans l'expression d'une innutrition réelle, les citations d'ouvrages, même majeurs, donnent l'image d'un vide préjudiciable.

II. Témoigner de connaissances et de compétences

II.1. Une certaine éthique

Le jury se félicite de la fréquente mention au référentiel de compétences qui définissent la fonction de l'enseignant dans l'exercice de ses responsabilités, preuve du souci des candidats de s'en approprier l'esprit et la lettre. Il convient ici de faire néanmoins deux mises au point.

Quelques dossiers – heureusement marginaux – ont commis **l'erreur grossière des plagiats**. Nous rappellerons sans détour qu'une telle pratique ne peut être acceptée de la part de professeurs : qu'ils soient en exercice ou qu'ils s'apprêtent à le devenir, ils sont, ou seront, eux-mêmes en situation d'enseigner à leurs élèves les dangers de la fraude, quelle qu'elle soit, autant que les obligations liées à la propriété intellectuelle. Si les candidats sont invités à se documenter, ces recherches ne peuvent pas laisser libre cours au simple « copié-collé », contraire au sens même de l'acte d'enseignement.

Il est un autre champ pour lequel le jury souhaite attirer l'attention des candidats. Le dossier RAEP doit faire état d'une description de situation d'enseignement vécue et analysée comme telle. C'est évidemment rappeler ici **la présence nécessaire des élèves**, convoqués non pour être un simple faire-valoir des qualités de l'enseignant, mais bien comme une attention constante à soutenir. Les examinateurs sont sensibles aux éléments de réalité qui donnent au dossier son authenticité : l'hétérogénéité de la classe, qui implique des dispositifs spécifiques conçus pour la réussite des élèves ; les évaluations, vrais témoignages des acquis ou des impasses éventuelles. Il ne s'agit ici d'exprimer ni un enthousiasme béat ni une analyse qui évacue tout ce qui peut faire obstacle au déroulé souhaité. On ne fait pas le choix « d'une séance qui a marché », – même si elle a pu effectivement bien fonctionner ! – mais d'une séance dont l'analyse, rétrospectivement, a un intérêt particulier. Il ne suffit pas ainsi de dire que la classe est hétérogène, ce qui est la norme, mais de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves d'accéder aux savoirs et d'exercer les compétences ciblées. Les examinateurs ont souvent regretté que des dispositifs soient cités comme tels, sans prise en compte des élèves pour lesquels ils avaient été mis en place : un candidat évoque par exemple un Enseignement Pratique Interdisciplinaire sans jamais s'interroger sur ce que les élèves en comprennent ou sur les liens qu'ils tissent entre les disciplines convoquées. A l'inverse, un dossier présente la lecture d'une œuvre intégrale en classe de 6^{ème}, *Qui êtes-vous monsieur le loup ?*, en posant avec pertinence le diagnostic des entrées en lecture très inégales d'un élève à l'autre. Le projet de séquence et le déroulé des séances sont alors les réponses

apportées au constat initial. Les évaluations formatives décrites mesurent les progrès et permettent de réajuster les processus d'apprentissage. Il ne suffit donc pas de dire que les élèves se livrent à telle ou telle activité mais de faire comprendre le sens du projet, la manière dont il a été conçu pour répondre à la situation toujours spécifique de telle ou telle classe. Les élèves ne peuvent pas être cités comme des agents chargés de jouer une partition écrite loin d'eux. Le jury insiste sur cet impératif essentiel : la valeur de la séquence présentée, et son évaluation, ne se résument pas seulement à la pertinence de son contenu ; il est important de ne pas négliger la manière dont **cette séquence prend en compte les élèves pour lesquels elle est conçue**. Ajoutons enfin qu'il est peu pertinent de développer une expérience très lointaine : un projet autour de la presse mené en 2007 est, par exemple, trop largement décalé de l'actualité autant que des programmes.

II.2. Une expertise disciplinaire linguistique et littéraire

Le jury félicite cette année encore les candidats véritablement soucieux de partager leur passion pour la littérature ou leur amour de la langue française. Il est bien évident que ces qualités, essentielles, retiennent toute l'attention des examinateurs. Il semble cependant important de préciser là encore les attentes.

Nombreux sont ceux qui, dès les premières lignes, de façon certes touchante, assurent qu'ils ont toujours aimé lire ou qu'ils ont toujours apprécié la langue française. Il faut préciser que ces affirmations ne sont pas suffisantes pour autant.

La grande majorité des candidats choisissent de présenter, à un moment du dossier, une activité centrée autour de **l'étude de la langue**, qu'il s'agisse du détail d'une séance ou qu'un fait linguistique fasse l'objet d'une évaluation. Le jury est parfaitement conscient de la spécificité de cette session, année de la mise en œuvre des nouveaux programmes de collège. Il n'était pas exigé, au regard des conditions particulières qui sont celles de la rédaction d'un dossier RAEP remis tôt dans l'année scolaire, un travail où se déclinent les nouvelles préconisations en la matière. Pour cette année, les dossiers qui s'inscrivaient dans les anciens programmes et ceux qui s'ancraient dans les instructions officielles de 2016 ont été également traités. En revanche, précisons que l'objet de savoir, quel qu'il soit, ne peut être enseigné que s'il est dominé, clairement compris ou conceptualisé. Rappelons ainsi l'intérêt à relire quelques ouvrages utiles, *Le Grévisse de l'Enseignant*¹, pour ne citer qu'un exemple, ou à explorer les ressources mises à disposition sur le site EDUSCOL², utiles pour le collège, mais au-delà également. Les leçons sur l'apprentissage du passé simple, par exemple, très souvent décrites, où se mêlent artificiellement et de façon peu opérante, les savoirs morphologiques et les notions stylistiques, gagneront en efficacité si l'apprentissage y est mieux structuré autour d'objectifs précis et explicites.

Il ne suffit pas davantage de dire à des élèves en classe de Première que le roman de Flaubert *Madame Bovary* est « le plus beau roman du XIX^e siècle », avis nécessairement subjectif, pour donner aux élèves l'envie de le lire. Il ne suffit pas non plus d'écrire dans un dossier que Robbe-Grillet « illustre le nouveau roman » pour convaincre le jury de la maîtrise

¹ *Le GREVISSE de l'ENSEIGNANT*, J.-C. Pellat, S. Fonvielle, Magnard 2016

² <http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-etude-langue.html> (Cycle 3) ou <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html> (Cycle 4).

des connaissances nécessaires pour en assurer l'étude. Il est vrai que le format du RAEP contraint à des choix et qu'il serait vain de se lancer dans un exposé long, intégralement théorique, en laissant de côté l'usage que l'on fait de ces connaissances. Néanmoins il convient de ménager dans ces six pages un espace pour montrer que **la culture générale du professeur de Lettres** n'est pas un vain mot, que les travaux qu'il souhaite conduire avec ses élèves relèvent d'un fondement humaniste solide. Les examinateurs apprécient lorsque les savoirs du candidat ne se bornent pas aux frontières exigües du manuel en usage. Les références extérieures sont un bon moyen d'évaluer la finesse et la cohérence du projet didactique. Il s'agit de montrer qu'on est allé dans ses recherches au-delà de ce que l'on a exprimé devant les élèves. Cette **curiosité intellectuelle** doit être manifeste dans le dossier. Lorsque l'on travaille sur une œuvre, il est pertinent de se documenter et de se nourrir de textes critiques récents. Recommandons par exemple à propos du réalisme – très souvent à l'honneur – la lecture d'Antoine Compagnon, *Le démon de la théorie*, (chapitre « le monde »), ou, pour traiter le personnage d'Yvain, celle des analyses d'E. Baumgartner : il y aurait là moyen de comprendre que le personnage d'Yvain, parce qu'il épouse très tôt Laudine, n'illustre pas la problématique traditionnelle de l'amour courtois. Il ne s'agit pas d'exiger des candidats une omniscience, que ne prétendent pas avoir non plus les examinateurs, mais d'attester, dans les limites de l'exercice, les connaissances actualisées nécessaires à la construction d'un travail devant des élèves, quelle que soit la classe. Cette maîtrise garantit aussi l'enthousiasme pour l'étude que tout professeur est censé transmettre à ses élèves.

Cela suppose bien évidemment un **travail d'adaptation et de transposition**, mais c'est précisément sur la manière dont on doit exploiter en classe un savoir savant que doit porter le RAEP.

II.3. Une maîtrise didactique et pédagogique

Il vient d'être rappelé qu'un dossier RAEP ne peut faire ni l'économie des élèves, ni celle de connaissances précises et précisément exploitées. C'est insister là sur une dimension majeure, et encore trop souvent mal comprise, du développement attendu pour cette épreuve d'admissibilité. Le jury renvoie aux rapports précédents, notamment à celui rédigé pour la session 2016, où est clairement rappelée **la nécessaire problématisation du dossier** et explicitement précisé ce que l'on entend par problématiser : « c'est transposer le questionnement du professeur sur les objectifs généraux qu'il vise avec les élèves en un questionnement accessible à ces élèves et servant de fil conducteur à une séquence.³ » Si l'on rappelle ici ce qui a déjà été largement développé lors des sessions antérieures, c'est que de trop nombreux dossiers, présentant d'indéniables qualités par ailleurs, pâtissent largement de cette faiblesse. Très souvent absente des dossiers, la problématique est mal formulée ou mal orientée, comme celle-ci : « Comment peut-on représenter la figure du monstre dans un conte merveilleux et comment cette dernière mène-t-elle à la réflexion ? ». Cette problématique n'interroge que les moyens mis en œuvre dans le conte. Elle incite l'enseignant à ne proposer aux élèves qu'une collecte laborieuse de données et l'exonère de s'interroger véritablement sur les enjeux des textes. Ces derniers sont alors trop souvent considérés comme de simples *prétextes*. On prendra encore comme exemple tel candidat étudiant *Le Médecin malgré lui* sans problématiser son projet de lecture ; les différentes scènes de la comédie donnent alors lieu à

³ http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/interne/60/2/rj-2016capes-caer-interne-lettres_modernes-lettres_classiques_614602.pdf

une suite d'« activités » qui passent totalement à la trappe le texte littéraire : prétexte à une mise en scène, prétexte à une étude de grammaire, prétexte à une étude comparative sur les différents niveaux de langue. Le jury apprécie à l'inverse les travaux qui s'appuient sur le style, les registres et l'écriture. On a ainsi pu lire avec intérêt un dossier consacré à *Un cœur simple* qui, loin de vouloir donner une définition du réalisme, propose de réfléchir à l'importance du personnage de la bonne dans la littérature du XIX^{ème} siècle et au caractère spécifique de Félicité. Le jury a également apprécié une séquence construite pour une classe de 4^{ème} dont le propos n'était pas de définir le fantastique de façon générale mais de questionner l'écriture en s'interrogeant sur la fonction des objets (portrait, veston...) dans la nouvelle fantastique. Un autre dossier peut encore illustrer l'intérêt d'une problématique efficace : « Comment le mythe d'Orphée offre-t-il des variations poétiques spécifiques pour dire le monde ? ». Le candidat y expose un projet ambitieux, construit autour d'un corpus très cohérent (« El Desdichado » de Nerval, « Notre vie » de Eluard, « Eurydice » et « Elégie » de Supervielle) où s'articulent avec pertinence les lectures et le projet d'écriture pour amener les élèves à développer leur sensibilité poétique. Les examinateurs ont valorisé l'originalité d'un projet construit et cohérent, qui permet à chacun de faire sien le mythe d'Orphée en éveillant son jugement esthétique. Ces quelques exemples montrent que le titre de l'objet d'étude, tel que l'inscrivent les programmes, n'est jamais en soi une problématique : « Dire l'amour » ne suffit pas à donner du sens à un groupement de poèmes, pas plus que « La question de l'homme » ne constitue un champ suffisamment délimité pour étudier en classe de Première *Les Mains sales* de Sartre.

Au-delà de ces rappels au sujet de la problématisation, le jury insistera encore tout particulièrement, pour cette session, sur deux autres points : la lecture instructive des programmes qui conduit à des transpositions réfléchies et la description cohérente des activités.

Si le jury entend la difficulté à construire un projet didactique et à en déployer le scénario pédagogique, il rappelle que, dans cette tâche qui est le quotidien du professeur de Lettres, les sites officiels fournissent des pistes et apportent des ressources⁴. Ajoutons que le candidat doit prendre conscience qu'il ne peut s'acquitter à bon compte des exigences des programmes, qu'il s'agisse de ceux de 2008 ou de 2016, en se contentant de les mentionner dans la première page, comme en préambule. Il convient au contraire d'y revenir régulièrement, non seulement pour montrer qu'ils sont compris mais aussi qu'ils contraignent le projet présenté. Les nouveaux programmes de collège, par exemple, suggèrent pour chaque entrée des travaux possibles, qu'il s'agisse d'œuvres ou de thématiques transversales. Au-delà des titres donnés, il est important de se saisir de l'esprit de ces préconisations qui invitent à confronter des écritures génériques distinctes, à rapprocher des époques différentes pour inviter les élèves à saisir, par exemple, les échos intertextuels. Ajoutons une mention particulière pour la spécificité de cette session, déjà évoquée plus haut dans ce rapport : le jury n'a fait cette année aucune distinction entre les dossiers qui faisaient état de séquences d'enseignement inscrites dans les anciens programmes de collège et ceux qui relataient des contenus récemment expérimentés dans le cadre du collège 2016. Il est en revanche essentiel de concevoir l'intérêt d'une réflexion qui pense la transposition, en termes d'objets d'étude, mais également au niveau des modalités nouvelles (Enseignement Pratique interdisciplinaire, Accompagnement Personnalisé) comme au niveau des compétences à travailler dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵. Il ne suffit pas de « recycler » un travail en saisissant au vol un mot-passerelle (ainsi en a-t-il été du terme « conte »...) qui serait le seul

⁴ Sur Eduscol, pour le cycle 3 : <http://eduscol.education.fr/pid34159/francais.html> et pour le cycle 4, <http://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

garant d'un transfert réussi. Un exemple : la problématique lue dans un dossier, « comment les contes nous mettent-ils face au merveilleux ? », pour aborder le thème « le monstre aux frontières de l'humain », occulte totalement la dimension anthropologique contenue dans l'objet d'étude. Un autre candidat propose au contraire une entrée plus pertinente : « comment, dans les contes, les monstres peuvent-ils se révéler humains ou comment les hommes peuvent-ils se montrer monstrueux ? ». Il est donc tout particulièrement nécessaire de lire attentivement les nouveaux programmes pour opérer **les transpositions intelligentes** attendues.

Plus largement encore, au-delà de ces adaptations nécessaires et de cette prise en compte réflexive, le jury appelle à la vigilance les candidats qui témoignent d'expériences menées en dehors de classes de collège ou de lycée. Si les pratiques différentes de celles du second degré sont toujours intéressantes, il est dans ce cas essentiel de **penser le transfert**. On peut ainsi regretter les raccourcis pédagogiques, sans aucun fondement ni réflexion, d'un candidat chargé de cours à l'Université qui relate les échanges spontanés menés avec ses étudiants, en opposant de manière très caricaturale cette pratique à ce qu'il ferait avec des collégiens à qui il faudrait « dicter » les cours ! On peut aussi évoquer un dossier rendant compte d'une expérience intéressante menée en Cours Préparatoire, mais réduisant la transposition possible des pratiques dans le second degré à une liste de problématiques déclinées selon les thématiques et objets d'étude. **Il appartient au candidat de questionner les compétences à développer, à partir de ses expériences professionnelles, pour devenir professeur de Lettres dans le second degré.**

Le jury souhaite enfin aborder la question de la description des activités menées dans le cadre du projet didactique. Les pratiques pédagogiques sont en effet souvent présentées de façon trop négligée, ne serait-ce que parce que la forme narrative fréquemment adoptée n'est guère adaptée. C'est bien pourtant à **l'analyse des démarches** que le dossier doit tendre. Tous les choix opérés par les candidats doivent être justifiés. La référence au programme scolaire est certes une forme essentielle de justification, mais elle ne saurait suffire. Il faut être convaincu par ce qu'on propose et par la pertinence de son projet. On doit montrer ce qu'on en attend, les compétences visées par les élèves, mais aussi le plaisir, les connaissances qu'ils peuvent en retirer. On ne doit pas hésiter non plus à présenter les problèmes nécessairement soulevés, et la manière dont on compte les résoudre. De plus, le lien explicite entre les diverses activités menées en classe, sur la durée d'une séquence, est lui aussi objet d'analyse. Les examinateurs regrettent par exemple que dans un dossier présentant une séquence sur le genre tragique, les objectifs se limitent à l'étude des conventions d'écriture, en lien avec des révisions sur les discours rapportés, faisant ainsi totalement fi de la dimension littéraire et spectaculaire du théâtre. Les activités décrites dans un grand nombre de dossiers se limitent à la succession immuable d'exercices qui ne varient finalement que très peu, quel que soit le thème abordé, quels que soient les textes étudiés. Rappelons qu'il n'y a pas d'enchaînement cohérent en dehors du projet d'étude ; les activités d'écriture ou de lecture ne trouvent leur sens que par rapport à la question globale qui les relie. Que penser d'un travail autour du récit d'aventures qui ne déroule que des activités de langue consacrées à la pronominalisation ? Il est indispensable que le candidat comprenne la nécessité d'établir entre les différentes activités menées avec les élèves **des liens logiques et des rapports de continuité**. Les activités, une fois terminées, ne sont le plus souvent pas exploitées, les compétences acquises ne sont guère réinvesties. Il suffirait souvent de peu de choses pour établir une cohérence entre tous ces temps, lesquels ne doivent pas être exécutés en fonction d'un cahier des charges, qui n'existe nulle part en tant que tel, mais selon une progression harmonieuse et constructive. Il en est ainsi d'un dossier qui présente un travail, intéressant par ailleurs, en classe de 5^{ème}, problématisé maladroitement (« En quoi des écrivains peuvent-ils nous sensibiliser à la protection de la

nature ? »), dans lequel plusieurs « principes » ne dépassent jamais le langage convenu, le développement répétant qu'il est de bon ton de proposer : « l'évaluation bienveillante », la « gestion [de la difficulté et] de l'hétérogénéité ». Ce sont des préoccupations pédagogiques essentielles mais le dossier ne donne pas d'exemples précis et actualisés de démarches différenciées ou d'évaluation par compétences qui pourraient servir à l'ajustement des contenus en fonction des besoins et des capacités des élèves. Un autre exemple enfin, celui de la carte heuristique qui semble devoir trouver désormais place dans tout dossier ! Il ne s'agit pas ici de faire le procès d'un processus d'apprentissage assurément pertinent. En revanche, il convient de comprendre que cette activité n'a de sens que si elle participe à l'acquisition des compétences visées par le projet ou si elle s'intègre dans une démarche de différenciation. La carte peut être féconde si elle est destinée, par exemple, à nourrir un exercice d'écriture. Mais la plupart du temps, elle constitue un projet en soi et ne débouche sur rien d'autre qu'une illustration colorée, d'ailleurs souvent jointe en annexe. Cet exemple n'est pas anecdotique : il illustre précisément l'impasse dans laquelle se retrouvent ceux qui font de l'activité une finalité en soi au lieu d'y voir des étapes, des paliers, des vecteurs d'apprentissage. La description d'activités n'est pas de l'ordre du récit, elle est bien au contraire **objet d'analyse**.

Le dossier RAEP se caractérise en effet, au-delà du témoignage vivant et enthousiaste d'une pratique d'enseignement, par la capacité du candidat à **analyser un parcours** – c'est l'objet de la première partie – et à porter **un regard d'expert** sur le travail présenté. C'est sur cette posture que le jury souhaite attirer l'attention dans le dernier temps de ce rapport.

III. Faire état d'une réflexion

Là encore, ce rapport a sans nul doute des accents de redite. Le précédent titrait par exemple « Adopter une posture réflexive »... La nécessité de revenir sur ce point suffit à montrer toute la difficulté que beaucoup de candidats rencontrent toujours en ce domaine. Si les meilleurs dossiers parviennent à témoigner d'un véritable retour sur expérience, beaucoup restent piégés dans une conclusion qui, au mieux, ébauche une piste de réflexion en brossant un constat rapide, ou naïvement enthousiaste, ou tout aussi inutilement critique. Il convient de s'interroger sur la place que doit occuper la réflexion dans l'architecture du dossier.

III.1. Témoigner d'une pensée

De nombreux candidats s'essayaient indéniablement à cette analyse et le jury est conscient des efforts fournis. Mais les dossiers contiennent trop souvent encore des remarques exclusivement menées après la mention des activités conduites en classe, dans un dernier paragraphe maladroit et décevant. Certaines formules du type « les élèves ont adoré », « la classe était très enthousiaste » ne peuvent suffire à valider une activité ; à l'inverse, le manque d'entrain n'est pas nécessairement l'indice d'un échec. Il faut donc aller plus loin et **interroger** les raisons d'un éventuel enthousiasme, **mesurer** les compétences acquises à l'issue d'une activité, **analyser** éventuellement les problèmes rencontrés pour **envisager les remédiations**. Il n'est pas question ici de donner une liste des formulations qui seraient en elles-mêmes gages d'une réflexivité efficace. Il faut que le professeur montre qu'il est capable de prendre du recul par rapport à ce qui se produit dans la classe, même si c'est lui qui l'a impulsé. Quand une activité ne fonctionne pas comme on le souhaiterait – ce qu'il n'est jamais honteux de reconnaître – il faut prouver qu'on est à même d'aller au-delà : l'enseignement n'est fait que de

ce tissage d'ajustements. Nombreux se limitent à n'envisager que des solutions à l'emporte-pièce souvent exprimées dans un conditionnel peu éloquent : « il aurait fallu mieux différencier » ; « on aurait pu donner plus de temps aux élèves » ; « j'aurais dû mieux expliciter les consignes » ; « l'évaluation aurait dû être décalée ». Les examinateurs ont trop souvent l'impression que les candidats considèrent ce temps du dossier comme une sorte de passage obligé sans en percevoir véritablement l'intérêt. Il est ainsi inutile de mentionner qu'une différenciation aurait été nécessaire si les annexes en regard présentent des copies d'élèves qui relèvent toutes d'un même profil ; il est tout aussi maladroit de regretter en fin de dossier de ne pas avoir suffisamment « travaillé les compétences orales » si les objectifs du projet décrit visaient un travail d'écriture. Par ces quelques exemples, nous tenons à rappeler que ce temps de réflexion doit obéir à la cohérence de l'ensemble : il n'est donc pas question d'un acte de contrition final au cours duquel l'on s'excuse de ne pas avoir développé tel ou tel point supposé attendu pour ce concours. Fort heureusement, des dossiers, souvent les meilleurs, témoignent d'une **appropriation dynamique** : c'est dans le mouvement même de l'exposé que s'exprime la pensée réflexive. Un candidat écrit par exemple au tout début de son développement :

« Je présenterai ici un travail mené dans une classe de 4^{ème}, à partir de l'étude de *L'Avare* de Molière, conçu pour traiter la question « Individu et société : confrontations de valeurs ? » définie dans les programmes de 2016. Je dois préciser que ce travail avait déjà été mené au cours d'une autre année, toujours en 4^{ème}, quand il s'agissait d'inviter les élèves à entrer dans l'étude du genre théâtral (« faire rire, émouvoir, faire pleurer »). Il m'avait semblé que la transposition était aisée et j'avais donc dans un premier temps construit mon projet de façon similaire. Il m'est apparu très vite qu'il me revenait de mettre autrement au travail mes élèves si je voulais atteindre mes objectifs. C'est au détail de ces transpositions que je vais tout particulièrement m'intéresser. »

Ces quelques lignes montrent que l'analyse associe ce qui relève de la description et ce qui ressort de l'appréciation réflexive. L'exposé ne peut être le simple récit d'un travail mené en cours, narration accumulative de séances ; il ne trouve son sens que dans le bilan conduit au regard des objectifs, des attentes, des difficultés comme des bonnes surprises. C'est bien la capacité révélée à dépasser le déroulement chronologique pour saisir la cohérence d'un projet global et pensé comme tel qui est évaluée.

III.2. Restituer une évaluation

La présentation des évaluations données aux élèves reste un point souvent difficile à traiter, d'autant plus qu'elles semblent un passage obligé dont l'exploitation reste ou floue ou vaine. Il ne suffit pas de dire que les élèves ont réussi le devoir, ou d'ajouter aux annexes des copies souvent peu utiles pour avoir réglé « la question de l'évaluation. » Trop de dossiers confondent d'ailleurs le bilan de l'évaluation finale donnée aux élèves et le bilan didactique de la séquence : c'est une superposition trompeuse et largement dommageable. Un devoir peut être en effet réussi au terme d'une séquence didactiquement insuffisante ; il est donc important de ne pas faire des résultats des élèves le seul baromètre capable d'évaluer la pertinence du travail mené en amont. C'est la raison pour laquelle il est souvent maladroit de présenter comme « pièces justificatives » des copies excellentes dont les examinateurs ne peuvent guère tirer d'enseignement particulier quant aux compétences de l'enseignant. Au contraire, une copie, moins réussie mais intelligemment annotée, est un témoin bien plus fiable que deux pages de dossier qui égrènent des séances sans recul analytique.

Si, d'autre part, l'on trouve pertinent de présenter dans son dossier l'évaluation conçue, il est important de s'interroger sur le sens à lui donner dans la perspective du dossier RAEP : quelles compétences du candidat révèle-t-elle ? En quoi permet-elle d'apprécier la capacité de l'enseignant à exercer ses élèves sur des points ciblés, dans la cohérence d'un parcours régulé ?

Comment aide-t-elle à créer du lien entre les différentes séances décrites ? Un candidat s'est par exemple livré à un exercice difficile mais intéressant : il a construit son exposé autour des évaluations proposées à ses élèves. Partant ainsi d'un contrôle à simple visée diagnostique pour faire l'état des compétences rédactionnelles dans sa classe de sixième, il a ensuite présenté ce qu'il souhaitait donner à faire au terme de quatre semaines d'entraînement (le portrait d'un monstre gentil). Les deux temps d'évaluation formative, analysés dans le détail, ont aussi permis de comprendre les ajustements effectués pour adapter le déroulé de la séquence aux contraintes rencontrées. Le dossier, au lieu de fournir la liste chronologique des séances et des activités, se présente comme « le démontage analytique » du processus d'évaluation : l'état des lieux, les objectifs visés, le parcours mis en place pour les atteindre, les remédiations nécessaires au fil des séances, le bilan en termes de compétences atteintes. Il s'agit bien là de restituer une évaluation, et donc d'**en comprendre la finalité autant que la mise en œuvre**, et non de l'ajouter comme pièce ultime au dossier.

En conclusion, le jury est convaincu des efforts réels des candidats qui se livrent à l'exercice difficile de l'élaboration d'un dossier RAEP pour cette épreuve d'admissibilité. Il est attendu que chacun soit capable de **rendre compte** d'un projet. Le développement est ainsi moins le récit d'activités que **l'explication d'un processus mis en place**, moins une description inscrite dans une temporalité que **la justification de choix cohérents**.

EPREUVE D'ADMISSION

La réussite au concours passe par une épreuve orale exigeante. Les membres des commissions du jury ont eu à cœur de réunir leurs observations et de formuler des propositions qui aident les futurs candidats à se préparer de façon optimale.

La lecture des rapports de jury est impérative pour qui veut se présenter au concours en connaissance de cause. Ce présent rapport est à lire et à exploiter en même temps que les rapports des années précédentes, riches de conseils dont certains ne seront pas repris ici : la lecture du [rapport 2014](#) (cadre, le déroulement et les enjeux de l'épreuve) comme celle des [rapport 2015](#) et [2016](#) sont vivement recommandées.

L'[arrêté du 19 avril 2013](#) qui fixe les contenus de l'épreuve est bien connu : les étapes et leur mise en œuvre sont généralement bien gérées par les candidats. Le caractère oral de l'épreuve est aussi pris en compte : le jury a pu souvent apprécier, d'une part, une expression claire et rigoureuse, d'autre part, la volonté d'échanger sans inquiétude ni réticence, en participant à un débat ouvert. Un entraînement dans les conditions les plus proches du concours fera progresser.

I. Connaître les exigences de l'oral d'admission

Le jury souligne que l'épreuve d'admission est affecté d'un coefficient 2.

1. Se préparer à une épreuve longue

Les candidats sont convoqués pour 2h30 de préparation : ils sont accueillis, puis installés en salle de préparation par les appariteurs après avoir tiré leur sujet. A l'issue de ce temps de préparation, il faut affronter deux fois quarante minutes d'oral, qui correspondent aux deux temps de l'épreuve : un exposé puis un entretien, séparés l'un de l'autre par une courte pause. L'ensemble mérite donc une concentration et une résistance auxquelles il faut être entraîné.

2. S'exprimer correctement

Les candidats à un CAPES de lettres doivent s'exprimer de façon irréprochable. Le jury peut chaque année apprécier des candidats dont l'expression, fine et précise, sert la prestation et fait honneur à leur métier. Mais il regrette tout aussi régulièrement l'usage chez certains d'un langage relâché, peu susceptible de servir de modèle à leurs élèves, et difficilement acceptable le jour d'un concours : oubli systématique de « ne » dans les négations, formulation incorrecte des interrogatives (« le romantisme c'est quoi ? »), « ouais », « OK OK »... Pour progresser à cet égard, les candidats auront intérêt à s'observer (ou se faire observer) dans leur conduite de classe afin d'identifier leurs faiblesses et de travailler à leur correction.

3. Convoquer des savoirs littéraires, linguistiques et didactiques

L'ensemble de la prestation doit s'appuyer sur une culture solide, nourrie par un goût pour la littérature et une pratique de lecteur, ainsi que par des savoirs universitaires solides et actualisés.

Les connaissances littéraires sont souvent lacunaires et ne permettent pas de tirer parti des textes, y compris des grands classiques. Le jury a trop souvent regretté des méconnaissances lourdes en histoire littéraire au sens le plus large du terme. Des œuvres majeures sont méconnues et donc inexploitablement lors de l'épreuve : *Madame Bovary*, *Le Mariage de Figaro*, *La Curée*, les *Fables* de La Fontaine, *Andromaque*, le *Cid*, etc. Des contresens élémentaires sont fréquents. Beaucoup de candidats n'ont pas lu *Madame Bovary* et se sont trouvés embarrassés pour comprendre l'épisode au cours duquel Charles Bovary opère le pied-bot d'Hippolyte : il ne s'agit pas de prendre le texte littéralement et de comprendre que nous assistons à un morceau de bravoure médicale qui consacre la victoire du scientisme, mais que nous sommes bien en présence d'un médiocre médecin de campagne encouragé par les ambitions d'une épouse rêveuse et d'un apothicaire égoïste. Sans aucun doute vaut-il mieux avouer son ignorance que prétendre que l'on a lu un livre et soutenir une version fantaisiste qui dénature absolument le projet de l'auteur.

Pour se construire une véritable culture littéraire, rien de tel bien sûr que la lecture d'œuvres variées, lecture entretenue par la curiosité et le plaisir, gages d'une transmission efficace et sensible auprès des élèves. Les meilleures prestations ont été illustrées par des candidats qui, sans forcément « tout » dire et « tout » savoir sur un texte, ont su montrer qu'ils savaient pourquoi et comment il faisait sens. Le jury a pu apprécier leur culture littéraire solide et souvent originale – au sein de laquelle les « classiques » ne sont pas remisés au rang de *pensum*, et la littérature contemporaine n'est pas ignorée. Des temps de lecture ou de relecture sont donc indispensables au cours de l'année de préparation. Tous les genres et tous les siècles (à partir du XVI^{ème} siècle) sont représentés dans les corpus soumis aux candidats, **comme le montrent quelques exemples de dossiers** proposés lors de cette session :

- Exemple de sujet n°1:

1. Charles CROS, *Le Coffret de Santal*, poème 108 « Plainte », in section « Passé », 1873
2. Émile VERHAEREN, *Les Villes tentaculaires*, « Les Usines » (extrait), 1895
3. SAINT-JOHN PERSE, *Éloges*, « La ville », 1911, (édition originale de la nrf)
4. Léopold Sédar SENGHOR, *Éthiopiennes*, 1956 (**texte pour l'explication de texte**)
5. Fritz LANG, *Metropolis*, 1927, photogramme (source *twenty-four frames – wordpress.com*)

Document complémentaire : Émile Zola, *La Curée* (Chapitre 2, extrait), 1871.

- Exemple de sujet n°2:

1. Jean de LA FONTAINE, « La Besace », *Fables*, Livre I, 7 (1668) (**texte pour l'explication de texte**)
2. Jean de LA BRUYÈRE, « Des jugements », *Les Caractères* (1696)
3. François de LA ROCHEFOUCAULD (1613-1680), « Du rapport des hommes avec les animaux » recueilli dans *Maximes* (édition posthume, 1863)
4. Jean de LA FONTAINE, extrait de la « Préface », *Fables* (1668).
5. Charles LE BRUN, *Deux têtes de lions* et *Tête d'homme en relation avec le lion* (1668-1671).

- Exemple de sujet n°3:

1. Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary*, partie II, chapitre 11, 1857. (**texte pour l'explication de texte**)
2. Louis-Ferdinand CELINE, *Voyage au bout de la nuit*, 1932.
3. Albert CAMUS, *La Peste*, partie V, 1947.

4. Maylis de KERANGAL, *Réparer les vivants*, 2014 (Editions Gallimard).
5. Albert EDELFFELT, *Portrait de Louis Pasteur*, 1885, Huile sur toile, 154x126, Musée d'Orsay, Paris.

- Exemple de sujet n°4:

1. Jean ANOUILH, *Antigone*, 1944, éditions La Table Ronde.
2. Janusz GLOWACKI, *Antigone à New-York*, 1994, trad. O. Cohen et Urszula Mikos, éditions Théâtrales, Acte I, scène 4.
3. Henri BAUCHAU, *Antigone*, 1997, éditions Actes Sud, chapitre XX.
4. Jean-Pierre SIMEON, *Antigone*, 2016, éditions Les Solitaires Intempestifs. (**texte pour l'explication de texte**)

Document complémentaire : Notice de Jean-Pierre Siméon sur le site internet du Théâtre National Populaire de Villeurbanne.

- Exemple de sujet n°5

1. Joachim Du Bellay, *Les Regrets*, sonnet CL, 1558 (**texte pour l'explication de texte**)
2. Jean de La Fontaine, *Fables*, V, 21, 1668
3. Victor Hugo, *Les Châtiments*, III, 3, 1853.
4. Arthur Rimbaud, Poésies, *Les cahiers de Douai*, deuxième cahier, octobre 1870
5. Document iconographique : « Le Justicier », par Alfred Le Petit, *Le Pétard*, deuxième année, n° 40, 24 mars 1878.

Texte complémentaire : Paul ÉLUARD, préface de *L'Honneur des poètes*, 1943.

Les candidats sont nombreux à s'appuyer sur les ressources de l'histoire littéraire. Connaître les bases de l'histoire du roman, pouvoir situer le baroque, le romantisme ou le réalisme permet sans doute de ne pas faire de contresens majeur sur les textes. Mais ces connaissances, qui peuvent être superficielles et devenir artificielles, ne doivent pas remplacer la fréquentation régulière des œuvres elles-mêmes. Quelques références, bien assimilées et couplées à des lectures personnelles, peuvent cependant aider les candidats :

- J. Loehr, *Les grandes notions littéraires*, collection U21, 2010
- P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala, *Le dictionnaire du littéraire*, PUF, 2002
- Y. Stalloni, *Ecoles et courants littéraires*, Armand Colin, 2009

4. Les connaissances linguistiques

Deux temps consacrés à l'étude de la langue sont prévus lors de l'épreuve d'oral : le premier, au cours de la présentation de séquence, offre au candidat le choix du point qu'il traite, en lien avec l'un des textes du corpus ; dans le second, lors de l'entretien, le sujet est imposé par le jury ; tous deux reposent sur une connaissance solide de la grammaire française, et s'inscrivent dans les programmes de collège et de lycée.

Le jury a souvent eu à déplorer la faiblesse des prestations dans le domaine, révélant un défaut de maîtrise, voire des lacunes inquiétantes, dans des savoirs indispensables chez un professeur de lettres certifié. Il recommande aux candidats de travailler avec sérieux et méthode la dimension linguistique de l'épreuve. Cela passe d'abord par la maîtrise des connaissances grammaticales universitaires. Le candidat devra également montrer qu'il sait mettre en relation des savoirs fondamentaux et l'interprétation d'un passage textuel : en quoi, pourquoi tel fait de grammaire éclaire-t-il stylistiquement le texte, soutient-il son interprétation ?

En outre, la préparation du concours est l'occasion d'interroger les pratiques de classe et de revenir aux programmes avec précision, qu'il s'agisse de ceux du collège ou du lycée, ce

dernier souffrant d'une relative méconnaissance de ce qui est attendu en matière d'enseignement de la langue.

Voici quelques exemples de sujets proposés par le jury pour la question de langue à traiter lors de l'entretien :

- les constructions verbales
- les formes en -ANT
- les discours rapportés
- le morphème « que »
- relevez les déterminants et proposez toutes remarques nécessaires
- faites toutes les remarques que vous jugerez utiles sur l'oralité et la familiarité dans le texte
- les expansions du nom
- les marques de la personne dans l'énonciation.

5. Les connaissances didactiques

La mise en œuvre didactique des connaissances passe par des choix qui doivent être conscients et ordonnés en faveur de la réussite des élèves. S'ils ne remplacent jamais le compagnonnage avec les œuvres, des ouvrages théoriques permettent de réfléchir aux moyens de cette orchestration, en ouvrant sur des pistes didactiques. Voici quelques références susceptibles d'éclairer les candidats :

- J.L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005
- J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, de Boeck, 2008
- A. Vibert, IGEN, « [Faire place au sujet-lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf) », 2011, en ligne : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf
- B. Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, 2016
- V. Jouve, *la Poétique du roman*, A. Colin, 2010
- V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, PUF, 1998
- A. Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Belin, 1996
- P. Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 1996
- P. Larthomas, *le Langage dramatique*, PUF, 2012
- A-M. Bonnabel et M-L.Milhaud, *A la découverte du théâtre*, Ellipses, 2000
- M. Aquien, *La Versification appliquée aux textes*, A. Colin, 2010
- M. Sandras, *Lire le poème en prose*, Dunod, 1995.

II. Travailler les différentes étapes de l'épreuve orale

Si la plupart des candidats ont tenu compte des caractéristiques d'une épreuve orale, certains peinent toujours à se conformer, par méconnaissance ou manque d'entraînement, aux bases de l'*actio* en la matière : un débit très lent ou un ton monocorde, la rédaction intégrale de l'exposé (lu ensuite devant le jury), ne s'accordent pas plus à un oral de concours qu'à la conduite d'une classe. Notons qu'un nombre non négligeable de candidats ne regarde jamais le jury. Ce dernier, attentif et concentré, observe pourtant une attitude neutre et bienveillante.

Premier temps : l'exposé

1) Les connaissances institutionnelles

Quelques candidats oublient encore de situer leur projet de séquence dans un ensemble plus vaste, omettant notamment de l'intégrer dans une progression, un niveau scolaire ou même un programme officiel. Les candidats éludent souvent ce cadrage institutionnel, qui mérite plus d'attention qu'une simple citation liminaire. Il s'agit en effet d'éclairer dans quel contexte et avec quels objectifs les textes seront étudiés, et de tenir cette promesse tout le long de la présentation, avec l'ambition de montrer comment l'on s'est approprié la logique des textes officiels, tout en l'actualisant pour sa classe. Le jury est particulièrement attentif à la prise en compte des élèves au cours des différentes étapes de l'exposé.

Les meilleures prestations ont su attester leur connaissance de l'ensemble des programmes et s'appuyer sur les éléments supposés étudiés par les élèves. Au contraire, l'expression réitérée du souhait de « faire découvrir » tel objet littéraire (la poésie, le conte, le fantastique...) trahit souvent une méconnaissance des programmes des classes antérieures à celle de la séquence proposée. Le jury recommande donc la lecture attentive des [textes officiels](#) dans une optique curriculaire, au moins à partir du cycle 3.

2) La présentation du corpus

Il faut bien distinguer celle-ci du projet de séquence, ce qui n'est pas toujours le cas dans les prestations observées. Il est nécessaire de présenter et de situer les documents, sans que cela donne lieu à une explication de texte, ni ne tienne lieu de problématique. La confusion entre ces attentes différentes a nui aux candidats en ne leur permettant, ni de donner une direction de travail avec la classe, ni de définir clairement leur positionnement dans le déroulement de l'exercice : dans certains cas, le candidat organise sa séquence suivant l'ordre des textes sans l'interroger ; à d'autres moments, le jury a pu penser que l'on n'avait pas dépassé le moment de la description préalable des documents. Lors de la phase de préparation, il convient de veiller à la clarté de ce protocole.

3) La problématique

En général les candidats proposent une problématique, souvent énoncée sous forme de question, ce qui permet d'orienter clairement les étapes de la séquence conçues comme des éléments de réponse. Les meilleures prestations se sont illustrées par une vraie réflexion. Celle-ci, cependant, ne doit pas proposer aux élèves de résoudre une question totalement insoluble pour eux. Il s'agit de se demander comment accompagner la classe pour identifier une question importante et exigeante sur le corpus, et y répondre. Un autre écueil fréquent consiste à proposer une problématique ne portant que sur des procédés. Les problématiques qui commencent par « Comment... ? » ou « En quoi... ? » risquent de verser dans ce travers. Elles interdisent une tension véritable dans le questionnement, réduisant le travail à un repérage (thématique, stylistique...) qui peut se révéler desséchant et creux au regard des enjeux profonds de l'écriture littéraire et de sa portée axiologique.

Ainsi, à propos d'un corpus sur le théâtre (MOLIERE, *Le Médecin malgré lui*, MUSSET, *On ne badine pas avec l'amour*, IONESCO, *Scène à quatre*), le candidat propose d'interroger « la vision du couple à travers les siècles », réduction sociologique qui néglige le motif de la dispute, sa mise en scène théâtrale, sa valeur esthétique et morale à travers divers registres et genres. Au contraire, à propos d'une séquence de cinquième autour des *Travailleurs de la mer* de Hugo, la candidate présente son plan d'exposé, les documents et leur thématique commune, identifie les textes, en signale la spécificité en cernant judicieusement les rapports de

l'homme à la nature, et installe la problématique : « qu'est-ce que les récits d'aventure nous enseignent ? Que pouvons-nous apprendre à travers eux ? » Sans être parfaite, cette problématique permet de positionner la séquence de façon pertinente.

4) Le corpus

Le dossier comporte trois à quatre textes et un (ou des) document(s) complémentaire(s) : les candidats doivent tenir compte de l'ensemble des textes et n'en négliger aucun, quitte à interroger l'usage qu'ils en font dans la classe. Le corpus n'est en aucun cas un « prétexte » ou une « piste » pour lui substituer d'autres documents. Si le candidat souhaite ajouter des documents à sa séquence, il est libre de le faire, en justifiant son choix.

Le jury attend des candidats qu'ils soient capables de cerner rapidement ce qui unit les textes et les documents du corpus. Ainsi, un corpus regroupant des poèmes de Charles Cros, Emile Verhaeren, Saint-John Perse et Léopold Sédar Senghor se signale comme un corpus poétique organisé autour du thème de la ville. Or, certains n'ont étrangement pas exploité la dimension poétique des textes, peut-être parce que le cinquième document était un photogramme tiré d'un film de Fritz Lang, alors même que la dimension poétique de l'image pouvait être également interrogée. En outre, s'il est vrai que les textes pouvaient dénoncer la violence et la corruption de la ville, il était maladroit de les relier par leur seule dimension « polémique », en occultant leur force poétique et la spécificité de celle-ci dans une stratégie argumentative.

Le jury est attentif à l'usage qui est fait du corpus **avec les élèves**. Un texte théorique peut ne pas être étudié en classe (et vraisemblablement pas en lecture analytique) mais nourrir la réflexion didactique du professeur, avant d'innover la lecture d'un texte littéraire. Par ailleurs, les candidats doivent apprécier la « résistance » éventuelle d'un texte selon le niveau de classe envisagé : étudier un sonnet de du Bellay en cinquième ou en première ne demande pas le même accompagnement. De même, choisir de laisser les élèves seuls avec des textes difficiles nécessite un dispositif adapté : faire lire intégralement « à la maison » une tragédie classique pour entamer la séquence par un « contrôle de lecture », ou encore considérer que les seules précautions à prendre pour lire *Réparer les vivants* est de l'ordre du lexique, sont des pratiques qui doivent être interrogées.

Le jury ne se réclame d'aucune chapelle et apprécie à sa juste mesure toute réflexion didactique dans la mise en œuvre de la séquence. Mais la scientificité présumée et exclusive d'un propos dépourvu d'exemples est tout à fait pénalisante, quand elle n'est pas stérilisante. Ainsi une candidate envisage de s'appuyer uniquement sur un « *guidage méthodologique évolutif* », sur des « *allers-retours entre la mémoire intra et extra affective des élèves* », ou la « *conscientisation des opérations mentales* ». Attention à ne pas sombrer dans des approches purement métacognitives. Le travail présenté doit bel et bien s'appuyer sur des exemples explicites d'activités avec la classe, à partir des textes du corpus et des connaissances littéraires.

5) L'explication de texte

L'explication de texte est de type universitaire. Elle suppose un entraînement sur des textes de genres et d'époques variées. Elle peut être linéaire, ou pas.

Elle doit être problématisée. Or cette dimension fait souvent défaut, soit qu'elle est occultée par la problématisation générale du projet de séquence, soit qu'elle demeure maladroite. La problématique proposée par la plupart des candidats semble répondre à un cahier des charges voulu par l'exercice, simple pensum formel qui, une fois accompli, se trouve bien vite oublié : le développement de l'explication de texte se passe alors de répondre à la question posée, en se contentant d'observations inorganiques et éparses. La problématique de l'explication commande pourtant un développement structuré et orienté vers une résolution.

Le jury souligne également que les propriétés et valeurs des genres littéraires sont à la

fois trop méconnues (en négligeant par exemple toute la dimension poétique d'un texte et la spécificité de son organisation métrique dans l'élaboration du sens), ou au contraire surinvesties (en relevant méticuleusement le schéma des rimes, sans en rien tirer au service de la compréhension ou de l'interprétation). Pendant l'année de préparation, il convient de nourrir cette réflexion sur les genres et de dissiper quelques malentendus : par exemple, la spécificité d'un recueil de poésies, les questions de l'illusion référentielle dans le roman ou du double dialogisme au théâtre ne peuvent pas être ignorées. Les [ressources Eduscol](#) proposent également des pistes utiles.

6) Le document iconographique

Le plus souvent, c'est le grand oublié du corpus : une fois présenté en ouverture de l'exposé, il ne suscite plus de commentaires. L'entretien qui suit l'exposé révèle en général que les candidats manquent d'outils d'analyse et, surtout, qu'ils ne sont pas habitués à analyser une image. Ainsi, le photogramme de *Metropolis* était singulier en ce qu'il montrait un paysage de pure fiction (ce dont les candidats ne semblaient pas se rendre compte) où l'image du ciel était bannie par l'omniprésence des gigantesques constructions. Certains candidats, influencés par la noirceur des textes du corpus, croyaient ne rencontrer dans l'image que la grisaille et la tristesse. Or, par contraste avec l'ombre des bâtiments latéraux, la lumière baignait la partie centrale du photogramme et révélait le spectacle d'une utopie citadine plutôt positive (et qui s'oppose directement, pour ceux qui ont vu le film, avec le spectacle ténébreux des bas-fonds où s'entassaient et meurent les ouvriers travaillant au seul bonheur du peuple d'en haut). Autrement dit, le jury déconseille de plaquer sur l'image le contenu des textes : même si le corpus est organisé autour d'un thème cohérent, chaque document présente une spécificité. L'oublier, c'est risquer les pires contresens. A l'inverse, le jury a rencontré cette année des cas de maladresses interprétatives dues au fait que des candidats ont regardé le document iconographique sans aucune considération pour les textes du corpus. Ce fut le cas pour la sculpture de Zadkine, intitulée « Le poète à l'oiseau », qui présentait une tête d'homme à moitié réalisée, l'autre moitié étant en partie couverte par un oiseau aux ailes mi-déployées. Un candidat a affirmé que l'oiseau « mangeait la tête de l'homme à coups de bec », image ignoble que rien ne justifiait, ni dans le titre, ni même dans le corpus. Ce fut aussi le cas de la caricature de Napoléon III, qui n'a pas pu être identifié en dépit du paratexte (rappelons que les candidats disposent de dictionnaires dans la salle de préparation).

7) Le point de langue choisi par le candidat

Le point de langue choisi par le candidat et étudié pendant la première partie de l'épreuve orale doit permettre de mieux saisir l'enjeu d'un texte ou même un élément linguistique fédérateur au sein du corpus. Il arrive que des candidats travaillent sur le discours rapporté à partir d'un texte qui ne présente que le cas du discours direct : ce n'est pas judicieux. Dans un autre cas, on choisit d'étudier la forme injonctive. Mais le texte ne propose que deux verbes à l'impératif et une ou deux déclaratives sur lesquelles la modalité injonctive reste encore discutable. Il est donc nécessaire que non seulement les textes comportent des occurrences assez nombreuses pour traiter une question de langue, mais encore que celles-ci soient assez variées dans leur forme. Cherchant une explication à cet état de fait qui pénalise le candidat, le jury estime que ces choix maladroits reposaient sur une préparation insuffisante ou erronée dans son principe : un certain nombre de candidats « déroulent » en effet une leçon toute faite (cependant plus ou moins rigoureuse) et sans rapport avec le corpus qui leur a été désigné. S'il semble raisonnable de cerner les questions de grammaire qui reviennent le plus souvent dans la langue française, et partant dans les textes soumis aux épreuves de concours, et de s'y préparer de façon méthodique, cela ne doit pas être au détriment d'une capacité à actualiser et mobiliser avec discernement des savoirs fondamentaux.

En outre, trop de candidats se réfugient encore derrière des remarques sémantiques pour s'exonérer du métalangage grammatical minimum. Par exemple, l'étude du pronom ne peut se réduire à celle du pronom personnel. Reconnaître un pronom, sans pouvoir le qualifier de relatif, ni connaître la notion d'antécédent (tout en observant que ce pronom renvoie à « oiseau » ou à « rêve »), ne saurait tenir lieu d'analyse grammaticale suffisante.

Deuxième temps : l'entretien

1) La question de langue

Les questions peuvent notamment porter sur les points suivants :

- Morphologie
- Syntaxe, et notamment constructions singulières
- Lexique : usage du vocabulaire, étude lexicale
- Etude d'une catégorie de mot (conjonctions, adjectifs qualificatifs, « on », adverbes...) ou d'un constituant grammatical (« que »)
- Observation des fonctions et relations au sein de la phrase.

Le jury donne aux candidats quelques minutes pendant lesquelles ils peuvent repérer les occurrences des phénomènes à commenter, ou procéder à l'analyse de propositions complexes. Ce repérage doit donner lieu à un premier effort de catégorisation. Par exemple, sur la question de la valeur des temps, prendre mécaniquement chaque occurrence verbale dans leur ordre d'apparition dans le texte pour indiquer ensuite leur valeur, n'est pas procéder selon un classement pertinent.

La question de grammaire invite en effet le candidat à démontrer qu'il connaît précisément la langue française et son fonctionnement. Lors de la préparation de cette étape de l'oral, l'observation du constituant grammatical passe, comme avec les élèves, par un temps de définition, de classement et de manipulation (déplacer, transformer, remplacer, supprimer) qui permet de mettre en évidence les phénomènes grammaticaux. Ce faisant, le candidat est ensuite appelé à se demander en quoi son observation éclaire le texte et les choix esthétiques de l'auteur. De ce point de vue, le jury est en droit d'attendre :

- Une définition globale et juste de la notion grammaticale
- Un relevé, le cas échéant un classement, des formes demandées
- Une ouverture sur une interprétation ou une analyse sur un usage.

Pour se préparer, diverses grammaires sont à fréquenter, par exemple :

- *Grammaire du français classique et moderne*, de Wagner & Pinchon (1962)
- *Grammaire méthodique du français*, de Rioul & Pellat (2014)
- *Précis de grammaire pour les concours*, de Maingueneau (2010)
- *Le Grévisse de l'enseignant* de Pellat & Fontvieille (2016)
- *Pour enseigner la grammaire*, de Roberte Tomassone (nouvelle édition, 1998)
- [*Etude de la langue au collège*](#), académie de Versailles (2016)

2) Retour sur la séquence

Au cours de l'entretien, le jury peut revenir sur la séquence proposée afin de faire préciser et/ou reformuler la problématique. C'est un exercice difficile parce que le candidat doit comprendre par lui-même où se trouvent les déficiences de son projet et comment il doit les rectifier, ce qui suppose souvent une remise en question de pratiques ancrées dans les habitudes depuis des années.

Ce retour peut également porter sur la cohérence de la séquence tout entière. En effet, la problématique proposée par le candidat au début de son exposé n'obtient pas toujours une réponse précise et adaptée. Les examinateurs veulent appréhender comment la problématique retenue guide l'ensemble de la démarche. Ce questionnement réflexif peut conduire à bouleverser l'ordre d'étude des textes initialement proposé dans l'exposé. Ce qui est en jeu ici, c'est la capacité du candidat à se remettre en question.

L'entretien est bien l'occasion d'inviter les candidats à revoir des propositions lacunaires. Ainsi, le jury peut revenir sur des « activités d'écriture » : elles sont souvent identifiées comme des exercices essentiellement méthodologiques, ou réduites à des « traces écrites ». C'est l'occasion pour les candidats d'interroger leur proposition, voire leur pratique de classe. S'il arrive qu'un candidat réitère ses propositions sans les questionner de manière satisfaisante, la plupart s'efforcent de remettre en jeu leur démarche, faisant preuve d'agilité et de curiosité intellectuelles. Ainsi, telle candidate a approfondi sa proposition de travail d'écriture, déjà aboutie (pause réflexive, recherche d'idées, trouvailles formelles et stylistiques, organisation du récit), et a montré ses connaissances académiques ou littéraires, autant que sa capacité de réflexion. Avec telle autre, les questions ont visé à dissiper certaines ambiguïtés (définition de « prose », précisions sur les évaluations) et à approfondir les connaissances culturelles.

3) Retour sur l'explication de texte

Ce moment est souvent l'occasion de dépasser une lecture paraphrastique, trop souvent présente dans les exposés. Le jury invite à approfondir la réflexion et à dévoiler les enjeux du texte. Ainsi, un sujet proposait l'analyse d'un extrait de l'*Antigone* de Siméon. Une façon d'entrer dans le texte pouvait être de se consacrer à l'intérêt et à la portée de cette réécriture. Par-delà la chasse aux différences par rapport à Sophocle, il convenait de valoriser les spécificités utiles à une compréhension renouvelée du mythe, notamment la présence du coryphée qui incite Créon à s'exprimer tout différemment qu'il ne le fait quand il se trouve dans l'intimité d'un échange avec la jeune fille. La présence d'un tiers modifie en substance le contenu du discours, élément fondamental pour comprendre l'inflexion idéologique qu'imprime toute assistance, pour appréhender en somme l'originalité même du discours de Créon et les nouveaux enjeux que dessine le texte de Siméon.

4) Evocation du dossier RAEP

Le jury se réserve la possibilité de revenir sur le dossier RAEP. Les candidats peuvent alors être invités à recourir à leur dossier pour le mettre en relation avec leur séquence (utilisation du carnet lecture, ressource théorique utile...). Le jury a entendu avec plaisir des propositions intéressantes. Mais il souligne vivement qu'il est dommageable que dans certains cas le candidat ne puisse plus du tout mobiliser le contenu de son dossier. C'est ainsi qu'une candidate, invitée à dynamiser sa proposition de séquence avec les « compétences d'Annie Rouxel », revendiquées comme cadre de pensée dans son propre dossier RAEP, n'a pas su se référer sérieusement à cette ressource.

CONCOURS LETTRES CLASSIQUES

épreuve d'admissibilité du RAEP

I. Données statistiques

23 dossiers RAEP ont été proposés à l'examen du jury et évalués pour le recrutement du CAPES interne et du CAER correspondant de Lettres classiques. La plupart des dossiers fait état d'expériences pédagogiques en langues et cultures de l'Antiquité, dont deux tiers sur une classe de collège. Hormis deux dossiers en français et un en grec, tous les travaux proposés concernent l'enseignement du latin. Enfin, dans trois dossiers, il est question d'enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) « Langues et cultures de l'Antiquité ».

A l'exception notable de ces trois EPI, on remarque que pour cette session, les candidats ont préféré présenter des travaux encore marqués par les anciens programmes, ce qui s'explique sans doute par la date relativement précoce de réalisation et de dépôt du dossier RAEP. Néanmoins, le jury se félicite qu'un candidat ait choisi de constituer son dossier autour d'un projet tressant un lien fort entre le latin et le français, à travers l'entrée « Dire l'amour », dans l'esprit des nouveaux programmes de cycle 4 qui invitent le professeur à ménager « des rapprochements féconds entre les langues et cultures de l'Antiquité et le cours de français », notamment à travers le thème concernant « Les sentiments et leur expression »⁶. Cette tentative intéressante, qui permet de faire découvrir aux classes de quatrième les grands textes lyriques des « mondes anciens et du monde moderne », prend racine dans le contexte de la classe de quatrième, très souvent retenue par les candidats.

En ce qui concerne les lycées, c'est la classe de première qui, en nourrissant la moitié des dossiers, est la plus plébiscitée.

II. Une épreuve professionnelle : savoirs savants et transposition didactique

Si la plupart des dossiers témoigne d'une maîtrise suffisante des savoirs savants dans le domaine des langues anciennes, peu en revanche s'interrogent sur le nécessaire travail d'appropriation des savoirs, à en juger non seulement par la pauvreté des ressources bibliographiques, comme si les manuels se substituaient aux ouvrages de référence, soit en civilisation, soit en langue, mais encore par l'absence marquante de réflexion sur la transposition didactique. Rappelons que le RAEP reste et demeure une épreuve professionnelle, et que la transmission d'un savoir requiert un effort de transposition. A charge pour le professeur de se demander comment il devra s'y prendre pour que les élèves qui lui sont confiés acquièrent savoirs et capacités, et construisent des compétences susceptibles d'être à leur tour transférées dans d'autres contextes pédagogiques. Ainsi, la transposition didactique nécessite-t-elle d'abord la maîtrise des savoirs académiques visés.

On ne peut donc qu'encourager les candidats à alimenter leurs séquences de ressources fiables, quitte à faire se confronter des approches parfois opposées sur le rôle et la place des langues et cultures de l'Antiquité, comme la conception englobante de J. De Romilly qui voyait « le latin et le grec dans tout » et la démarche comparatiste de F. Dupont dont les travaux visent au contraire à exploiter les écarts linguistiques et anthropologiques pour mieux comprendre les mondes antiques et contemporains. En revanche, on attend des candidats qu'ils s'appuient sur ces travaux afin d'en tirer un profit pour les élèves, et non pas qu'ils citent des éléments

⁶ Cf BO http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=99531

bibliographiques sans perspective didactique. Dans le même ordre d'idée, le jury attend des candidats qu'ils mettent les élèves en situation de manipuler des ressources, sous format électronique ou papier, comme les dictionnaires abrégés, les précis de grammaire, les différents guides – qu'il peut être nécessaire d'actualiser – parmi lesquels *le Dictionnaire des antiquités grecques et latines* de Rich et *le Dictionnaire de l'Antiquité* de Howatson, les dictionnaires étymologiques comme les « mots latins », voire quelques pages de manuel qu'il convient de savoir utiliser. Peut-on évoquer les mythes grecs sans se référer à Graves ou Grimal ? On trouvera, notamment en lycée, des corpus critiques intéressants afin d'appréhender la littérature. Enfin des sites universitaires comme celui de l'UCL à Louvain (Bibliotheca Classica Selecta⁷, BCS) et celui de la TUFTS University (Digital Perseus Library⁸, DPL) sont des mines très précieuses en termes de ressources numériques : on visitera avec profit la DPL dont l'extraordinaire base iconographique est particulièrement bien documentée et les précis grammaticaux d'Anne Boxus ou le dictionnaire en ligne de Jeanneau sur la BCS. Le jury devrait pouvoir trouver des traces suffisantes de ces activités de recherche dans l'ancrage scientifique qui précède le propos, dans la description et l'analyse de la séquence et, enfin, éventuellement, dans les documents proposés en annexes.

III. De l'art de poser les problèmes et de s'efforcer de les résoudre

Ce qui vaut pour l'épreuve d'admissibilité en lettres modernes, et que les différents rapports de jury rappellent régulièrement, vaut également pour les langues et cultures de l'Antiquité, dans la mesure où la structuration d'un dossier doit suivre le même principe de triple problématisation.

La première concerne l'organisation de la séquence présentée, par conséquent, la démarche et la progression retenues. Elle gagnera à être présentée sous forme de question ouverte : à quelle question, à quel problème les activités didactiques mises en œuvre s'efforcent-elles de répondre ? On attend bien évidemment que les élèves répondent à la question posée.

La seconde doit prendre en considération, dans une situation pédagogique donnée, l'élève ordinaire que le professeur doit conduire d'un niveau d'acquisition x à un niveau y : que fait-il réellement, comment progresse-t-il, comment réagit-il face aux apprentissages ?

Enfin, la problématisation du dossier, véritable fil d'Ariane, doit guider le candidat dans l'exposé et l'analyse de la démarche, conduire à un bilan des réussites et des échecs, de manière à dégager des éléments de régulation. Quel problème justifie le choix de cette présentation ? Qu'est-ce qui, dans la séquence, a fonctionné, ou n'a pas fonctionné ? Pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui devra être abandonné, modifié, ajouté, pourquoi ? La problématique du dossier doit mettre en lumière la capacité des professeurs à comprendre les interactions engendrées par un projet et sa réalisation, et à identifier dans cette perspective les points saillants indispensables pour répondre à la question posée. On comprendra aisément pourquoi un dossier qui prétend, par exemple, exposer une séquence de révision en début de quatrième ne peut avoir de sens que s'il interroge la notion même de révision : quels points réviser, pourquoi, dans quel ordre, comment et pourquoi les rassembler tous dans une seule séquence ? Pourquoi ne pas les répartir au cours de la progression annuelle, lorsqu'ils s'imposent comme prérequis... ? En bref, on peut dire qu'un bon point de départ résiderait dans l'identification d'un problème didactique courant que l'on s'efforce de résoudre honnêtement.

⁷ <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/default.htm>

⁸ <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

IV. De l'analyse préalable des acquis des élèves et des obstacles posés

Trop souvent, hélas, l'analyse des problèmes se limite à la déploration des difficultés de l'enseignement du latin ou du grec en général (horaires, démotivation des élèves, difficultés d'apprentissage, réticences dans la mise au travail, etc.), sans pour autant constituer un point de départ ou un angle digne de générer une problématique pertinente. Les dossiers étudiés offrent pourtant des perspectives intéressantes conduisant à l'expression de problèmes à résoudre : comment donner envie aux élèves du 21^e siècle de comprendre et d'apprendre un système de langue à flexion ? Comment conduire une didactique de l'oral en latin, à quelle fin ? Comment le goût des élèves pour les mythes permet-il d'interroger la notion de légende comme fondement d'une société ? Comment donner du sens, en classe de première, aux « récits et témoignages » de l'Antiquité ? Un bon dossier pourrait faire état des efforts réalisés dans la classe pour affronter ces problèmes, et analyser les démarches et leurs effets sur les élèves. Il pourrait partir de quelques questions « didactiques » qui font parfois cruellement défaut dans les dossiers présentés. En voici quelques unes indispensables à l'analyse préalable :

- Quel est l'objet d'apprentissage et quel est son rôle dans l'économie de la séquence ?
- Que savent les élèves, en amont, qui pourra constituer un fondement efficace ? Quels sont les points d'ancrage sur lesquels construire la progression ?
- Quels peuvent être les points de blocage, les difficultés, les fausses pistes qui se révéleront autant de points d'achoppement possibles ?
- Parmi ces difficultés, lesquelles sont nécessaires pour faire progresser les élèves, lesquelles seront des voies sans issue ?
- Quelle(s) activité(s) cognitive(s) vont permettre de résoudre le problème posé (comprendre un phénomène linguistique, faire des rapprochements, interpréter un texte...) ?
- Quel bilan objectif peut-on dresser de la séance menée ? Quel part doit-il prendre pour répondre à la problématique du dossier ?...

Au cœur de toutes ces interrogations, se pose précisément la problématique de séquence, qui organise la progression et ordonne les activités. Un candidat se propose ainsi, en classe de terminale, d'aborder les interrogations scientifiques par le thème des animaux, certains élèves envisageant un cursus d'études vétérinaires. Une problématique claire enclenche la séquence. Elle incite les élèves à s'interroger sur les représentations animales de l'Antiquité : « Comment l'étude de la zoologie et du comportement animal permet-elle de mieux comprendre l'Homme physiquement et socialement et, ainsi, de mieux appréhender ses spécificités ? ». Ce projet didactique est conçu autour d'activités qui procèdent d'une analyse fine des situations d'apprentissage et de supports qui sont clairement présentés ; la difficulté des textes, évoquée sans concession (Pline l'Ancien, Virgile), repose sur une prise en compte réelle des élèves. La place de la séquence en fin d'année est justifiée par le candidat qui en fait un temps de préparation à l'évaluation certificative. Enfin, la clarté des concepts didactiques à l'œuvre permet de comprendre les activités, explicitement justifiées, au rebours de dossiers qui confondent allègrement les démarches inductive et déductive.

Un autre dossier intéressant permet d'apprécier le souci d'un candidat de faire découvrir la cité romaine à ses élèves. Il construit son projet selon des phases clairement identifiées (analyse a priori, découverte et expérimentation, approfondissement et explicitation), guidant le lecteur, même si l'analyse des séances traduit parfois quelque flottement entre l'objectif annoncé et certaines activités (comment un quizz et des questions en latin oralisé permettent de reconstituer le paradigme des trois premières déclinaisons ?).

De plus, si des candidats font l'économie de l'analyse préalable susceptible de justifier

les choix didactiques, souvent ne donnent-ils pas d'indications précises sur les activités. Un candidat, par exemple, prévoit, dans une séquence sur les « loisirs et les spectacles », de travailler sur la déclinaison des pronoms *hic, haec, hoc* et *iste, ista, istud*. Or, d'abord présenté comme une séance de langue, le cours a pour point de départ un exercice de traduction d'un passage d'Augustin, à la suite duquel les élèves sont amenés à revenir sur « ille » avant que le professeur ne leur donne un tableau récapitulatif pour les autres pronoms. Si l'on peut se féliciter, dans un premier temps, de l'intrication du texte et de la langue, on se demande aussitôt pourquoi ce point de langue peut éclairer le texte et comment le professeur, par le « retour sur *ille* » introduit les autres pronoms. Fait-il travailler les élèves sur la valeur spatiale de ces anaphoriques ? Conduit-il l'observation des désinences afin d'apprécier la régularité du paradigme ? Comment s'opère le repérage des formes dans le texte ? Quelles occurrences de *hic, iste, ille* ont été sélectionnées, pourquoi ? Quelles activités vont conduire leur identification, l'éclairage du sens, celui de la forme ?

Le jury se révèle en effet toujours curieux de savoir comment les classes ont procédé pour découvrir un nouveau temps verbal, pour comprendre puis conceptualiser un phénomène linguistique complexe comme la proposition infinitive. De ce point de vue, il est déterminant de présenter clairement les étapes par lesquelles les élèves comprennent et interprètent les textes. Cela peut également passer par un recours à l'iconographie, qui brille trop souvent par son absence, pour éclairer par exemple l'émergence ou les variations d'un mythe.

V. De l'art de mettre les apprentissages en relation

Un écueil récurrent tient à la difficulté de tisser des liens entre les objets d'apprentissages, entre les domaines d'étude (lecture, langue, traduction, civilisation, histoire des arts...), entre les différentes disciplines, et, paradoxalement, entre le français, le latin et le grec.

Le plus souvent, dans de nombreux projets, les séances se juxtaposent en dehors de toute perspective didactique. Leur description donne parfois l'impression que le croisement des textes et de la langue, occasionnel, voire accidentel, n'est motivé que par la présence d'occurrences linguistiques dans le texte source, sans que le phénomène étudié ne soit relié au sens du texte et à sa visée. Or, comme on l'a vu plus haut, l'étude des anaphoriques « *hic, iste, ille* » fait sens dans un contexte de spectacle où la notion de « personne » se superpose à celle de distance par rapport au locuteur. Pourtant, certains candidats se contentent d'attester la présence des pronoms et de distribuer un tableau morphologique des anaphoriques sans étudier les variations.

Pourquoi ne pas tisser des liens entre l'enseignement du français et celui du latin, par exemple à l'occasion d'une séquence sur le récit en classe de première ? Ou encore, pourquoi une séquence en français, en classe de seconde, sur le théâtre tragique, limite-t-elle l'apport des langues et cultures de l'Antiquité au personnage de Phèdre et à un rapide historique du théâtre ? Ne fallait-il pas plutôt faire réfléchir plus finement les élèves sur l'évolution des représentations sociales et morales (la famille, l'inceste, la culpabilité) ainsi que sur les formes esthétiques propres à ces cultures ? Est-il intéressant de confronter Racine à Euripide et Sénèque ? Que nous apprend cette confrontation sur la tragédie classique ? Sur le tragique ? Comment comprendre les choix esthétiques retenus par Racine ? Sont-ils comparables à ceux d'Euripide, de Sénèque ? Voici les questions que le jury aimerait trouver plus souvent posées dans les dossiers RAEP de lettres classiques, même s'ils émanent de candidats dont le service ne comprend aucune heure d'enseignement en latin ou en grec. Un dernier exemple illustre assez bien cette difficulté de mise en relation des apprentissages : la présentation d'un EPI sans présentation de la nature des disciplines convoquées et de leur contribution dans le projet.

On a donc vu qu'au cœur du RAEP doit figurer une entité indispensable : l'élève. Le

jury regrette bien souvent que les projets présentés laissent peu de place à ses apprentissages, trop peu mentionnés, voire absents du descriptif des séances ou des annexes.

VI. Du meilleur usage possible des annexes

La première question que doit se poser le candidat au concours interne du CAPES de lettres modernes ou classiques lorsqu'il prépare les annexes est la suivante : quel est leur statut ? En d'autres termes, à quoi et à qui servent-elles ? Comment peuvent-elles servir le propos ? Elles ont pour objectif d'attester, d'illustrer, de faire comprendre et d'irriguer l'analyse **dans la limite des six pages règlementaires**. Ainsi, le jury peut-il opérer un va-et-vient fécond entre le propos et les annexes qui rendent compte d'une activité intéressante. Aussi ne sert-il à rien de joindre des copies d'élèves si elles ont pour but de signaler l'évidence, à savoir la réussite ou l'échec d'une évaluation. Elles doivent éclairer le travail et la réflexion du candidat sur la nature d'une réussite ou d'une difficulté rencontrée, et, dans ce dernier cas, sur les moyens déployés pour y remédier. Ainsi, dans un dossier présentant fort pertinemment l'exploitation d'un jeu en ligne pour comprendre la construction d'une cité romaine, le candidat convoque une copie d'écran témoignant de la réussite de l'élève : tout en illustrant l'activité numérique, elle témoigne de l'action pédagogique et de ses effets sur les élèves.

VII. Pour conclure :

Nous ne saurions trop conseiller aux candidats de mieux construire leur dossier RAEP en évitant l'écueil d'une démarche purement descriptive. Ils peuvent s'appuyer sur des textes choisis souvent avec pertinence, sur leur maîtrise satisfaisante des savoirs scientifiques, pour organiser le matériau didactique. Pour les langues et cultures de l'Antiquité, les questions que pose leur enseignement sont pourtant nombreuses et cruciales, et nous en avons mentionné déjà quelques exemples. Peut-être doivent-ils d'abord transformer leurs représentations de la discipline, en mettant de côté tout ce qui va de soi, afin de partir, a contrario, des problèmes et des difficultés que pose la didactique des LCA. Voici encore quelques points problématiques que les candidats devraient méditer avant de se lancer : non, l'attrait pour les langues et cultures de l'Antiquité ne va pas de soi ; non, l'apprentissage de la civilisation et de la mythologie ne suffit pas pour construire des compétences en LCA ; non, les séances de langue ne se succèdent pas sans raison ; non, l'identification d'un phénomène linguistique dans un texte ne constitue pas à lui seul un apprentissage ; non, l'apprentissage par cœur de la morphologie ne garantit pas la compréhension du système linguistique, et, par conséquent, la lecture des textes grecs et latins ; non, il ne suffit pas de donner quelques consignes en latin pour construire une didactique d'oralisation du latin. Essayer de remédier à l'une ou l'autre de ces apories avec sincérité peut se révéler un vecteur de réussite dans l'épreuve écrite.

L'oral d'admission – l'épreuve de langues anciennes

Rappelons en quelques phrases les attendus et le déroulement de l'épreuve. Les candidats au concours du CAPES interne et du CAER correspondant de lettres classiques sont soumis à un exercice improvisé de traduction d'un texte latin ou grec au cours de la seconde partie de l'épreuve d'oral. Il s'agit de faire montre de compétences linguistiques dans l'une ou l'autre langue, et de la capacité à jeter des ponts entre le grec ancien et le latin dans les différents domaines linguistiques : lexique, morphologie, structure syntaxique. Quelques points de civilisation pourraient également, à l'occasion de tel ou tel passage d'un texte, faire l'objet d'une question. Les candidats, à qui le jury remet un texte en langue originale accompagné de notes, sont invités à en prendre rapidement connaissance avant de faire part de leur réflexion au jury qui les invite à « penser à voix haute », un peu comme ils le feraient lors de la préparation d'un texte.

On trouvera en annexe les textes qui ont été donnés lors de cette session : il s'agit d'une fable d'Esopé, d'un extrait du *Dialogue des morts* de Lucien, d'un extrait d'une lettre à Lucilius de Sénèque et du *Satiricon* de Pétrone.

Aucun de ces textes ne pose de problèmes particulier, ni sur le plan syntaxique, ni sur le plan lexical, pour un candidat correctement préparé. D'éventuelles difficultés de vocabulaire sont signalées par des notes de manière à ne pas entraver la réflexion. Pour les candidats novices en langues anciennes, en revanche, qu'un taux de pression faible sur le concours en lettres classiques pourrait séduire, les écueils sont nombreux, si bien que la méconnaissance de l'une ou l'autre langue les mettra rapidement en difficulté.

La première exigence réside dans la lecture des textes dans laquelle se manifeste immédiatement la capacité des candidats à isoler, dans les phrases, des syntagmes pertinents. On ne saurait encourager un candidat qui n'a jamais fréquenté le grec ancien à se mettre ainsi en péril alors que le concours externe de Lettres modernes offre la possibilité d'une « option latin » qui correspond mieux à leur profil.

En second lieu, ce débroussaillage du texte donne au candidat l'occasion d'user de ses connaissances syntaxiques les plus simples : repérer un sujet et son verbe, en identifier le mode (ce qui se révèle essentiel pour le grec friand de participes), isoler et analyser les compléments à brûle-pourpoint sont des actes qui témoignent de compétences avérées, même lorsque un candidat propose une première traduction erronée que le jury l'invite à corriger.

Le dialogue avec les membres du jury doit tenir lieu de fil d'Ariane. Ainsi, un candidat qui, dans un premier temps, a repéré dans la fable d'Esopé les deux participes, a cependant perdu de vue le verbe principal ἔτριβεν. Il ne peut alors parvenir à envisager τὸν ἵππον comme son complément qu'il relie au second participe, πωλῶν, privant ainsi la phrase de sens. Les indices que donne le jury n'aboutissent pas tous immédiatement, mais au terme d'un bel effort, la construction et le sens apparaissent au candidat. Que dire en revanche de tel autre qui semble n'avoir jamais vu de participe présent en grec, ou de tel autre qui ne perçoit pas immédiatement, dans le point-virgule, une phrase interrogative?

Ce sont les mots qui, parfois, font obstacle, alors qu'ils semblent transparents ou appartiennent au vocabulaire le plus courant comme θέλεις et ἀναγκαίως dont tel candidat ne reconnaît pas la racine. Comment ne pas déplorer également que tel autre ignore la signification de « autem » en latin ou de « οὖν » en grec ? Pour des langues qui, à défaut de ponctuation, ne cessent de lier les éléments pour organiser la macrostructure du texte, la connaissance des connecteurs est une priorité évidente. D'autres enfin, faute d'une maîtrise suffisante, peinent à éclairer le sens de « lucebat » qu'ils ne rapprochent pas de « lux, lucis ». Cet exercice suppose d'apprendre le vocabulaire de base, par exemple avec un lexique qui prend en compte la fréquence des occurrences. Les candidats pourront se référer au *Vocabulaire essentiel de latin*, de C. Cauquil et J.-Y. Guillaume, dans lequel chaque mot est suivi de son degré de fréquence.

L'éclairage du texte doit en outre, comme son étymologie l'indique (étymologie que certains candidats ignorent par ailleurs) – un tissage donc – pouvoir s'appuyer sur une cohérence interne. Une telle perspective devrait apporter un étayage efficace : par exemple, l'impératif, les phrases interrogatives, les propositions elliptiques ne caractérisent-ils pas le dialogue ? Il est loisible, alors, de vérifier cette intuition par ses connaissances grammaticales afin de saisir la logique de l'extrait de Lucien.

Quant aux relations entre les deux langues, il appartient au jury de les construire au cours de l'entretien en sondant les savoirs du candidat : donner les équivalents grecs de *miles*, *venio*, *poneo*, latins de *μέγεθος*, *λόγος*, *ἵππος*, *θνήσκω*, *θέλω* ; indiquer la forme verbale grecque correspondant à *erat*, ou *posuit* ; traduire *εἶπε μοι* en latin ; proposer les conjonctions grecques qui traduiraient *tanquam* ou *ut* suivi de l'indicatif ; transposer un participe grec en participe latin, et vice versa, par exemple, selon les occasions que présentent les textes sources. L'aisance avec laquelle les candidats naviguent du grec au latin est gage de leurs compétences linguistiques et exige une gymnastique mentale régulière.

On voit donc combien il est nécessaire de se préparer à cette partie de l'épreuve qui, bien que courte, met parfois les réflexes des candidats à rude épreuve : la fréquentation régulière de textes simples, en petit grec et en petit latin, pourvu que les candidats aient acquis auparavant de solides bases universitaires, est un excellent moyen de solliciter les ressources linguistiques les plus courantes que l'on trouve dans les textes proposés. Le seul fait d'enseigner le latin en classe de collège ne garantit en rien le succès s'il n'est soutenu par un entraînement, notamment en grec, qui est bien moins souvent enseigné.

Si l'on peut imputer à l'angoisse légitime de l'examen une certaine fébrilité et la perte temporaire des repères, il est pourtant manifeste que les candidats les mieux formés et les mieux préparés ne tardent pas à retrouver leurs réflexes. Après tout, si Ulysse fait preuve de *métis*, c'est avant tout parce que l'intelligence de la situation se nourrit de son expérience : on ne s'improvise pas Ulysse, c'est un long voyage !

Annexes

Texte 1

Le philosophe Sénèque s'insurge contre les goûts de luxe de ses contemporains et en fait part à son ami Lucilius. Dans ce passage, il décrit la maison de Scipion l'Africain, vainqueur du général carthaginois Hannibal, et qui vit de façon fort simple.

In hoc angulo ille Carthaginis horror¹, cui Roma debet quod tantum semel capta est, abluabat corpus laboribus rusticis fessum², exercebat enim opere se terramque - ut mos fuit priscis³ - ipse subigebat⁴. Sub hoc ille tecto tam sordido stetit ; hoc illum pavementum tam vile sustinuit : at nunc quis est qui sic lavari sustineat ?

Sénèque, *Lettres à Lucilius*, 86

1 Il s'agit de Scipion

2 Fessus, a, um : fatigué

3 Prisci, orum, m, pl : les Ancêtres

4 Subigo, is, ere, egi, actum : labourer

Texte 2

Le narrateur découvre les moeurs étranges de son compagnon de route.

Erat autem miles, fortis tanquam Orcus. Apoculamus¹ nos circa gallicinia² ; luna lucebat tanquam meridie. Venimus inter monumenta : homo meus coepit ad stelas facere³ ; sedeo ego cantabundus et stellas numero. Deinde ut respexi ad comitem⁴, ille exuits se et omnia vestimenta secundum viam posuit. Mihi anima in naso esse ; stabam tanquam mortuus. At ille circumminxit⁶ vestimenta sua, et subito lupus factus est.

Pétrone, *Satiricon*, LXII

1 Apoculo, as, are, aui, atum : déguerpir.

2 Gallicinium, ii, n : l'aube

3 *Facere* a ici le sens de faire ses besoins

4 Comes, itis, m : compagnon.

5 Exuo, is, ere, ui, utum : déshabiller.

6 Circummingo, is, ere, -minxi : uriner autour.

Texte 3

Ἴππος καὶ ἵπποκόμος¹.

Κριθὴν² τὴν τοῦ ἵππου ὁ ἵπποκόμος κλέπτων καὶ πωλῶν³ τὸν ἵππον ἔτριβεν, ἐκτένιζεν⁴ πᾶσαν ἡμέραν. Ἔφη δὲ ὁ ἵππος· « Εἰ θέλεις ἀληθῶς καλὸν εἶναί με, τὴν κριθὴν τὴν τρέφουσάν με μὴ πῶλει.» Οἱ πλεονέκται⁵ τοῖς πιθανοῖς⁶ λόγοις καὶ ταῖς κολακείαις⁷ τοὺς πένητας δελεάζοντες⁸ ἀποστεροῦσιν⁹ αὐτοὺς καὶ τῆς ἀναγκαίας χρείας.

- ¹ ἵπποκόμος, ου, (ό) : palefrenier
² κριθή, ης (ή) : orge
³ πωλέω : vendre
⁴ κτενίζω : reigner, étriller
⁵ πλεονέκτης, ου : cupide
⁶ πιθανός, ή, όν : séducteur
⁷ κολακεία ας, (ή) : flatterie
⁸ Δελεάζω : chercher à séduire
⁹ ἀποστερέω (+ génitif) : priver de

Texte 4

Diogène rencontre Héraclès aux Enfers.

ΔΙΟΓΕΝΗΣ - Οὐχ Ἡρακλῆς οὗτός ἐστιν ; οὐ μὲν οὖν ἄλλος, μὰ τὸν Ἡρακλέα. Τὸ τόξον¹, τὸ ρόπαλον², ἡ λεοντῆ, τὸ μέγεθος, ὅλος Ἡρακλῆς ἐστιν. Εἶτα τέθνηκεν Διὸς υἱὸς ὢν ; εἰπέ μοι, ὦ καλλίνικε, νεκρὸς εἶ ; ἐγὼ γάρ σοι ἔθνον³ ὑπὲρ γῆς ὡς θεῶ.

ΗΡΑΚΛΗΣ - Καὶ ὀρθῶς ἔθυες· αὐτὸς μὲν γὰρ ὁ Ἡρακλῆς ἐν τῷ οὐρανῷ τοῖς θεοῖς σύνεστι καὶ ἔχει καλλίσφυρον⁴ Ἴβην, ἐγὼ δὲ εἶδωλόν εἰμι αὐτοῦ.

Lucien, *Dialogue des Morts*, 11.

- 1 Τὸ τόξον, ου : l'arc
2 Τὸ ρόπαλον, ου : la massue
3 Θύω : sacrifier
4 καλλίσφυρος, ος, ον : aux beaux pieds