



Concours : interne du CAPES et du CAER

Section : Lettres

Option : Lettres modernes et lettres classiques

Session 2018

Rapport de jury présenté par : Renaud Ferreira de Oliveira

Président du jury

Session 2018

CAPES INTERNES ET CAER DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Le CAPES interne de Lettres et le CAER correspondant ont vu leurs modalités modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013. Sur la définition exacte de celles-ci, en vigueur depuis quatre sessions, l'on se reportera aux rapports des années 2014 et 2015.

Bilan de l'admissibilité et de l'admission 2018

➤ CAPES Interne / CAER Lettres modernes 2018

	CAPES	CAER
Nombre de postes	123	125
Nombre d'inscrits	1215	601
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	553	386
Nombre d'admissibles	279	234
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	242	205
Nombre d'admis	123	121
Barre d'admissibilité	9	9
Barre d'admission	9.33	9
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9.82	9.97
Moyenne des candidats admis	11.96	11.56

➤ **CAPES Interne : CAER Lettres classiques 2018**

	CAPES	CAER
Nombre de postes	19	7
Nombre d'inscrits	66	18
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	20	10
Nombre d'admissibles	14	7
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	14	7
Nombre d'admis	7	4
Barre d'admissibilité	7	7
Barre d'admission	8	8.33
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9.39	9.61
Moyenne des candidats admis	10.71	10.92

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Le rapport qui suit constitue la synthèse des remarques et analyses de l'ensemble du jury du CAPES Interne de Lettres et le CAER pour la session 2018. Commençons par dire qu'une majorité des dossiers corrigés illustre le travail sérieux et le soin apporté par les candidats à la préparation de l'épreuve. Les dossiers ne manifestant pas une bonne connaissance des programmes de collège en vigueur depuis 2016 sont à présent marginaux - même si leur mise en oeuvre est encore en construction - signe de leur appropriation par les candidats.

Après avoir proposé un guide référentiel de lecture des précédents rapports du jury, nous dresserons un bilan de l'épreuve d'admissibilité 2018, ce qui nous permettra de présenter une synthèse des exigences de l'épreuve.

Nous remercions l'ensemble du jury qui a pris soin de fournir des éléments

d'illustration pour la constitution de cette partie du rapport.

I. Guide référentiel de lecture des précédents rapports

Il est impératif que chaque candidat mène une lecture attentive des différents rapports de jury pour une élaboration efficace de son dossier RAEP. Voici une synthèse de ce qu'on peut en retenir :

La 1^{ère} partie du dossier doit faire état du parcours professionnel. A ce titre, on conseille aux candidats d'inscrire cette présentation dans le cadre des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (cf. arrêté de Juillet 2013). Cette grille permet d'organiser le propos autrement que chronologiquement et de donner sens aux compétences acquises au regard de celles du métier.

La restitution d'une expérience pédagogique constitue la 2^{ème} partie du dossier. Dès 2013¹ les **critères d'appréciation** de cette partie sont présentés : la pertinence du choix de l'activité décrite, la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite, la structuration du propos, la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés, la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe. La consultation des rapports pour les sessions 2014², 2015³, 2016⁴ apportent des éclairages complémentaires sur l'ensemble de ces éléments. Parmi les points importants, on retiendra :

- **Les activités proposées** : on rappelle qu'elles sont à situer dans un niveau donné du parcours de l'élève. Ces activités s'inscrivent dans une séquence d'enseignement, elle-même construite à partir des instructions officielles prévues pour ce niveau. On veillera à ce que les différents domaines (lecture, écriture, langue, oral, HDA) y soient engagés. De même, des éléments d'évaluation, qu'ils soient diagnostiques, formatifs ou sommatifs, doivent être présents et justifiés. Ils permettent de mesurer des acquis avant un enseignement ou d'évaluer un apprentissage après un ensemble de séances d'enseignement. Ils sont donc directement articulés aux contenus dispensés.

- **La problématisation** : problématiser, c'est transposer le questionnement du professeur en un questionnement accessible aux élèves et servant de fil conducteur à une séquence, tout en appréciant les conditions de cette transposition. On rappelle que la séquence, grâce à sa progressivité et au choix des supports et activités, doit apporter des éléments de réponse à la problématique engagée : ces réponses doivent être proposées et analysées par les dossiers.

- **La dimension analytique et réflexive de la présentation de séquence** : la séquence présentée n'est pas le déroulé chronologique « brut » des séances réalisées avec les élèves. Ce qui importe, c'est l'aptitude du candidat à porter un regard réflexif sur le travail mis en œuvre par les travaux engagés. Pour cela, des références scientifiques et institutionnelles peuvent s'avérer utiles, mais la capacité du candidat à justifier, amender, analyser, revenir sur ses choix au regard des avancées des apprentissages, est déterminante.

- **Les annexes** : on rappelle que leur nombre doit être raisonnable mais surtout que ces

¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_int/24/2/lettrmoder_269242.pdf

² http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_int/59/4/lettreclass_351594.pdf

³ http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Capes_int/40/5/lettres_472405.pdf

⁴ http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/interne/60/2/rj-2016capes-caer-interne-lettres_modernes-lettres_classiques_614602.pdf

annexes doivent être mises en lien avec la séquence développée. Elles ne sont pas « décoratives » et elles contribuent activement à éclairer la réflexion.

Sur ces différents points, la lecture dans le détail des rapports de jury des années précédentes constitue un atout majeur pour les candidats souhaitant réussir l'épreuve. Il convient à présent de dresser un bilan de la session 2018.

II. Bilan de l'épreuve d'admissibilité 2018

1. La présentation, première rencontre du jury avec le dossier

Si de nombreux dossiers sont conformes aux attentes, le jury précise qu'une mise en forme de qualité est attendue. Il est regrettable de trouver encore des pages non numérotées ou manquantes, des annexes incomplètes ou mal organisées. Par ailleurs, le soin apporté au dossier dans son ensemble est important, y compris sur le plan typographique : on attend du candidat qu'il sache « justifier » son texte et en hiérarchiser les paragraphes. Il est plus commode de lire un dossier relié ou agrafé plutôt que faiblement maintenu par un trombone ou constitué de feuilles volantes. De même, des titres signifiants éclairent avantagement les étapes d'une démarche. Un candidat écrit en titre par exemple : « *La mise en œuvre, en deux temps* » et plus loin : « *Obstacles et remédiations* ». Ainsi structuré, le dossier devient plus lisible car il offre une organisation explicite. Dans ce même ordre d'idées, une mise en page cohérente et claire contribue à un confort de lecture et de compréhension autant qu'il confirme le soin apporté par le candidat à la structuration de son propos. On rappelle enfin que les dossiers doivent respecter les contraintes formelles imposées : deux pages pour le parcours professionnel, puis six pages de présentation et d'analyse d'une expérience de classe, suivies d'annexes en nombre raisonnable⁵.

2. La langue comme domaine d'expertise en acte dans l'écriture du dossier

Ce concours s'adresse à des professeurs de Lettres et de Langue : le soin accordé à ce point n'est pas subsidiaire. Les relectures orthographique et syntaxique sont donc indispensables. Outre les vérifications visant à corriger les erreurs de dactylographie, on rappelle quelques points de langue fréquemment négligés. La tournure consistant à détacher un participe présent qui aurait un sujet autre que celui du verbe principal de la phrase est incorrecte et évoque plutôt des souvenirs de traductions d'ablatifs absolus hasardeuses : « **Etant des classes à faibles effectif (...) j'ai rapidement pris mes marques* ». Une autre erreur soulève quelques inquiétudes et incite à rappeler que la proposition interrogative indirecte n'appelle ni inversion du sujet ni point d'interrogation. On se doit également de corriger des erreurs telles que « **bien que j'ai* », « **voir même* ». Il convient de ne pas oublier de mots dans une phrase ou d'éviter des répétitions. On retrouve parfois des caractérisations adjectivales qui ne sont pas porteuses de sens et dévaluent les analyses : l'adjectif « petit » est gênant quand tout devient « *petite rédaction* » ou « *petite évaluation* ». Ce qui pourrait apparaître comme un détail, entretient en réalité un flou significatif quant à la conduite des activités. Par ailleurs, trop souvent, les accords du participe passé ou ceux au sein du groupe verbal sont négligés. Enfin, la ponctuation gagnerait à être soignée : elle est porteuse de sens dans l'économie générale de la phrase.

⁵ « Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée : dimension des marges, droite et gauche: 2,5 cm; à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm; – sans retrait en début de paragraphe. » Rapport 2013, p.3

3. La nécessité de mettre en œuvre une écriture neutre et réflexive

Les dossiers RAEP imposent des codes d'écriture neutre. Il convient ainsi d'utiliser un ton qui, sans être désincarné, reste factuel. Les envolées lyriques ne sont pas attendues et le jury leur préfère l'analyse et la réflexion. Les précisions telles que « *La matinée était idéale avec un léger vent, ventilation naturelle extrêmement bienvenue (...). Toutes les conditions étaient donc réunies pour plonger dans un texte classique* » présentent peu d'intérêt dans ce cadre. Par ailleurs, la neutralité exige une réserve, voire une posture de modestie adaptée. Il est difficile de concevoir que tel candidat souhaite que son travail puisse aider « *l'Éducation Nationale à progresser* », et que « *l'ensemble de la communauté éducative s'inspire de sa modeste contribution* ».

4. Éléments de réussite

Les problématiques qui commencent par des "Comment" ou "en quoi" méritent d'être questionnées : elles amènent souvent une réponse préconçue qui se résume à un catalogue de procédés. Un exemple: « *Comment les différentes formes de poèmes sont-elles au service de la célébration poétique ?* ». Ici, l'élève est invité à inventorier des procédés plutôt que réfléchir à l'effet des textes et des œuvres littéraires sur son propre rapport au monde. Les problématiques, formelles ou réductrices, n'induisent pas de réelles réflexions sur les enjeux littéraires, esthétiques, culturels, philosophiques ou anthropologiques des textes ou des œuvres abordés.

Une fois la problématique avancée, **l'annonce de la démarche** gagne à être clarifiée. Ainsi dans cette présentation réussie: « *Pour rendre compte à la fois de l'esprit dans lequel a été conçue cette séquence et de son expérimentation en classe, je propose de suivre les étapes suivantes : l'exposition des choix didactiques : comment transmettre la spécificité de l'autobiographie ? Quels textes soumettre à l'étude ? Comment travailler sur les différentes formes de l'autobiographie ? Ensuite, je développerai deux séances de lecture analytique. Enfin, j'analyserai la séance d'écriture de l'évaluation sommative comme lieu de transfert des savoirs en savoir-faire.* »

Voici un exemple éclairant de **démarche accomplie**, en classe de 5^{ème}, sur le personnage de Perceval dans l'entrée « agir sur le monde, Héros/Héroïne/Héroïsme ». Le candidat souhaite faire découvrir la façon dont l'étude du *Conte du Graal* montre un héros en perpétuel décalage entre ses apprentissages et sa réussite. La trajectoire de Perceval doit motiver chez l'élève un regard réflexif sur son propre parcours d'apprentissage. S'appuyant sur des savoirs savants⁶, le candidat mesure combien Perceval signe l'acte de naissance d'une nouvelle conception de l'héroïsme : il en résulte un être déchiré entre une quête pour laquelle il est prédestiné - celle du Graal dont il ne mesure pas les enjeux réels - et la quête de son identité singulière en cours de construction, entre émerveillement et dérélition. Le candidat ne se propose pas à ce terme de « mesurer les procédés par lesquels le Conte nous permet d'envisager le personnage de Perceval ». Il oriente sa réflexion vers les interrogations des élèves à cet instant de leur parcours personnel. Il propose un cheminement étudiant la naïveté de Perceval et sa perception décalée du monde. Il étudie la façon dont celui-ci s'adapte aux codes courtois qui sont nouveaux pour lui. Finalement, les élèves évaluent les compétences acquises par le héros à travers une grille construite avec l'enseignant (et qui figure en annexe du dossier) : ainsi, l'élève est invité, à travers Perceval, à réfléchir à ses propres attitudes et

⁶ <http://www.college-de-france.fr/site/michael-edwards/course-2007-01-11.htm>

progressions dans les apprentissages nouveaux auxquels il est confronté.

Autre exemple, en classe de 4^{ème}, dans le cadre de l'entrée « Individu et société : confrontation de valeurs ». La problématique proposée est : « La parole est-elle un outil de libération ? ». Le corpus est composé d'extraits de textes de Jane Austen, George Sand, Driss Chraïbi, Simone de Beauvoir, Olympe de Gouge et d'une photographie de Sinclair. La séquence est située dans l'année avant *L'île des esclaves* de Marivaux et après l'analyse d'un texte de Maupassant. Il s'agira de faire écrire, puis de mettre en scène, un dialogue argumentatif. Un travail d'écriture diagnostique permet d'entrer dans la séquence. Les objectifs méthodologiques sont précis et la structuration des séances justifiée. Des moments de remédiations scripturales fréquents sont proposés sous des formes variées. Des annexes viennent illustrer les travaux, notamment par la présentation d'une carte mentale élaborée collectivement et par des extraits de copies.

III. Le point sur certaines exigences de l'épreuve

1. La nécessaire présence des textes, reflet d'une exigence de culture littéraire personnelle

Nous évoquions plus haut le candidat comme professeur de Langue. Il convient d'insister à présent sur sa qualité de professeur de Lettres. La littérature constitue l'objet premier de l'enseignement, et le professeur doit entretenir avec les textes littéraires une relation personnelle et vivante. Les dossiers qui confirment une réelle familiarité avec la littérature sont à ce titre appréciés. Le jury n'attend pas de références convenues mais il valorise les propositions témoignant d'une pratique régulière et intime des textes et d'une culture qui soit autre que scolaire. De plus, quand on évoque le texte littéraire, il convient de le faire avec justesse : des erreurs ont été relevées dans la compréhension du sens premier des textes convoqués, notamment des textes patrimoniaux.

On regrette que certains candidats n'aient d'autres appuis que les manuels, qui sont des outils à destination des élèves. Ces manuels doivent être mis à l'épreuve d'un regard réflexif, analytique et professionnel. On a pu lire à ce propos cette analyse de qualité : « *De nombreuses séquences proposées par les manuels ne s'articulent qu'autour d'un seul motif du genre fantastique et en étudient les variantes. J'ai ainsi moi-même l'année passée pris comme axe d'étude les œuvres d'art qui prennent vie, m'appuyant sur « La Vénus d'Ille » de Prosper Mérimée, « Le Portrait Ovale » d'Edgar Allan Poe et « Le Portrait » de Nicolas Gogol. Mais ce type de séquence n'accorde pas une place suffisante aux codes du genre fantastique et les élèves ont tendance qu'à en retenir les motifs. C'est pourquoi j'ai décidé d'intégrer à part entière l'étude de la fonction émotive du langage et plus particulièrement l'expression du doute. La problématique de la séquence est donc proposée aux élèves sous cette forme : Comment écrire une nouvelle fantastique qui suscite le doute ?* ». Les ajustements constructifs face aux propositions des manuels donnent lieu à des analyses et des réflexions souvent fructueuses. Il serait intéressant sur ce point que les candidats connaissent les analyses des corpus des manuels que propose Nathalie Denizot et l'apport de la notion d'amphitextualité⁷. Certains candidats explicitent le choix de textes en fonction de leurs élèves, soit en tenant compte de leur niveau soit en souhaitant les associer à des centres d'intérêt particuliers. Il peut être en effet judicieux dans certains cas de proposer des lectures de proximité à mettre en

⁷ <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-194-32016/manuel-scolaire-terrain-recherches-didactique-lexemple-corpus-scolaires>

perspective avec des auteurs plus classiques de la littérature française. Cela valorise la culture des élèves et établit des liens féconds avec la littérature patrimoniale.

La place de l'image sous toutes ses formes est opportunément présente dans les dossiers. Pour autant, les activités de réception et d'exploitation de ces supports sont peu réfléchies : on se contente de déplorer que les élèves manquent d'outils pour les analyser, mais rien n'est dit sur ces apprentissages spécifiques. Le jury souhaiterait une réflexion sur ce point, tant il est important de distinguer l'étude d'un tableau en arts plastiques et en classe de littérature⁸. Sur ce point, il est recommandé de consulter dans les actes des 17^{es} rencontres des didacticiens de la littérature, les travaux de Jean-Charles Chabanne et de Marie-Sylvie Claude. Les candidats évoquent aussi des sorties aux musées en lien avec les apprentissages ou des visites virtuelles proposées la BNF. Il serait en effet intéressant de se demander ce que cette ouverture culturelle apporte à l'enseignement de la littérature. C'est ce que fait ce candidat qui, en classe de 1^{ère} technologique, travaille sur l'argumentation et propose la problématique suivante : « *Comment les auteurs questionnent-ils les limites de l'art ?* ». La séquence s'appuie sur l'œuvre intégrale d'E.E. Schmitt *Lorsque j'étais une œuvre d'art*, complétée par l'étude de l'article « Beau » de *L'Encyclopédie* de Diderot, de « La modernité » extrait de *Le Peintre de la vie moderne* de Baudelaire et d'un extrait du film *Faites le mur* de Banksy. Une sortie au FRAC permet de considérer la problématique suivante : « *comment le regard de l'artiste transforme-t-il l'objet en objet d'art ?* ». Le candidat explique sa démarche : « *Nous avons exploré le travail de Marcel Duchamp qui est à l'origine du Ready-made et de l'art contemporain (...) Puis j'ai projeté six œuvres extraites du livre de Laurent Boudier⁹, pour faire observer des œuvres aux antipodes de leurs représentations (celle des élèves), souvent tournées autour de tableaux et de sculptures figuratives. Leur curiosité a été sollicitée et les a fait réagir quant à l'objet du quotidien transformé en œuvre d'art. Ces œuvres doivent permettre de questionner les limites de l'art, notamment dans l'art contemporain et le fait qu'un objet du quotidien devient une œuvre d'art. Ils disposent alors, comme support réflexif, de notre travail sur les textes de Schmitt, Diderot et Baudelaire, ainsi que de l'extrait du film de Banksy pour nourrir leurs idées* ». Ces observations donneront lieu à la conception d'un « objet fou » par les élèves, puis ils devront rédiger un texte argumentatif à l'attention d'un visiteur de l'exposition, texte dans lequel ils justifieront l'intérêt artistique de leur création.

Il convient de noter enfin que les lectures théoriques sont rares. La réflexion sur les pratiques se limite alors à des vœux pieux : « *j'aurais dû laisser plus de temps, j'aurais dû inverser les séances...* ». Une réelle culture didactique, intégrée à la pratique du candidat, permettrait d'améliorer les analyses. Sur ce point on ne peut que conseiller de lire l'ouvrage d'Yves Reuter, *Panser l'erreur*¹⁰, et de réfléchir à l'erreur comme « dysfonctionnement à valeur didactique ». Tel candidat, s'appuyant sur des travaux précis explique ainsi sa démarche : « *Sur la base des recherches de Chabanne et Bucheton, j'évalue l'activité réflexive transcrite dans le premier jet en fonction de trois entrées : le sujet doit par l'écriture intermédiaire gérer une consigne et se situer par rapport à elle (...), le sujet effectue par l'écriture un travail cognitif sur les contenus sémantiques et symboliques (idées, concepts, affects) (...), le sujet est en train d'apprendre à se servir de la langue et de ses codes* ». Tel autre, s'inspirant de la pédagogie Freinet, propose à ces élèves « *d'analyser leur travail* », ce qui les pousse à avoir une posture réflexive. Et de mentionner « *Ils ont pu ainsi déterminer leurs obstacles ce qui donne lieu à une remédiation prochaine* ». Un dernier candidat enfin

⁸ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/44/0/RESS-FR-LGT-2nde_roman_histoire_des_arts_242440.pdf

⁹ *Les objets fous d'artistes*, Laurent Boudier, Hoëbeke, 2011

¹⁰ *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Yves Reuter, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Savoir mieux, 2013

développe une réflexion sur des activités métacognitives qui permettent aux élèves de verbaliser les processus mis en œuvre dans leur activité de lecture ou de production écrite. Dans ces exemples, les apports théoriques permettent de mieux approfondir la réflexion, qui prend ainsi de la hauteur et trouve des solutions aux errances constatées.

2. Les pratiques interdisciplinaires et la place du français

Les nouveaux programmes ont été l'occasion de développer des séquences pratiquées dans un cadre interdisciplinaire. Certains bons dossiers sont respectueux de ces nouveaux dispositifs : les candidats ont su y valoriser l'articulation de leur séquence avec un projet pluri ou interdisciplinaire, dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) ou de l'Aide Personnalisée (AP). Ces projets sont souvent placés en fin de séquence et apparaissent comme une ouverture, même si ce n'est pas une obligation de fonctionnement. Si certains candidats soulignent l'aspect chronophage du projet, peu reviennent sur la pertinence didactique des actions menées : qu'est-ce que ces projets ont apporté aux textes lus, à la problématique de la séquence ?

Quelques réussites émergent cependant. Un dossier en 6^{ème} propose un EPI Français-Enseignement moral et civique, dans l'entrée « Se chercher, se construire ». Il s'agit de verbaliser sa lecture pour mieux se l'approprier par un regard réflexif. La problématique avancée est : « *Les personnages symboliques du Petit Prince contribuent-ils à faire grandir le personnage éponyme, le narrateur et le lecteur ?* ». La démarche structurée montre l'évolution des séances et leurs objectifs, en tenant compte des élèves et en présentant les avancées de chaque étape, depuis le questionnement sur la lecture, le travail sur l'implicite et la dimension symbolique du texte, jusqu'au travail sur l'expressivité corporelle des émotions mises en scène. Le candidat propose un exemple des débats menés sur le thème de l'eau et du désert : « *"Ce qui embellit le désert, c'est qu'il cache un puits quelque part". J'oriente la classe en demandant s'il s'agit d'un désert et d'un puits au sens propre ou au sens imagé. Les premières réponses des élèves sont liées à une compréhension littérale des mots : " dans le désert, il y a un puits qui est caché ". Je guide la classe en l'orientant sur la recherche d'un autre sens pour " désert " et " puits ". Un élève propose : " là où il n'y a rien, il y a un trésor ". J'accepte en demandant de me dire en quoi l'eau est un trésor. Un autre élève répond que " nous ne pouvons vivre sans eau ". Je leur demande alors le rapport entre le désert et l'eau. Une élève dit que " dans le désert il n'y a pas d'eau ". Une autre réfute en disant que " l'eau existe mais qu'elle est rare ". Les réponses correspondent à l'idée que ce qui rend le monde beau n'est pas visible (la rose du Petit Prince). L'eau est rare en plein désert. L'eau est recherchée car elle est nécessaire à la vie. J'amène les élèves à conclure que ce qui est rare comme l'eau est essentiel pour vivre ».* On mesure ici combien le tâtonnement de ce questionnement fécond s'éloigne du texte pour mieux y revenir plus tard.

D'autres candidats font le choix d'évoquer le travail mené en AP. La démarche est intéressante, mais elle se révèle maladroite si elle ne s'articule pas avec la séquence proprement dite. Un candidat a ainsi fait le choix de revenir sur trois séances d'AP menées au long d'une période. Les séances sont décrites, mais jamais le travail n'est mis en regard avec la séquence réalisée, alors que tel était l'objectif annoncé. Le seul déroulé narratif de trois séances de lecture filmique sans aucun appui avec les programmes de seconde pénalise forcément le dossier.

3. Dossiers de candidats qui n'enseignent pas dans le secondaire

Evoquons enfin le cas des candidats qui n'exercent pas dans le secondaire. On attend que leur dossier fasse l'effort d'une transposition didactique à partir de leurs propres pratiques. Les candidats doivent prendre connaissance du contenu des programmes en vigueur et envisager les liens que ceux-ci tissent avec leur propre pratique. Cela étant, les démarches restent identiques, même si elles se conjuguent au conditionnel. On peut alors mesurer la capacité du candidat à se projeter dans le contexte professionnel auquel il aspire.

Dans le dossier d'un professeur des écoles, le candidat explique avec honnêteté qu'il n'est pas « *chargé d'enseignement à des élèves du second degré* ». Or, plutôt que de faire état de sa pratique et d'envisager un transfert en 6^{ème} en fin de cycle 3 par exemple, le candidat analyse les séances observées et fait des propositions bien trop générales pour permettre d'évaluer ses propres compétences. Il explique : « *Si je devais traiter d'une séquence sur la nouvelle réaliste, je pense que je proposerais aux élèves, entre deux nouvelles, d'étudier un peu de théorie littéraire. Nous sommes en présence d'un auteur qui a clairement annoncé ses intentions dans la préface de Pierre et Jean, pourquoi ne pas faire découvrir ce texte aux élèves ? Evidemment, il s'agirait de rester modeste sur ce qu'on peut attendre de la compréhension d'un texte théorique avec des élèves de 4^{ème}, mais tout de même cela permettrait je pense, de mieux se figurer quelles sont les intentions de l'auteur.* » En dehors de ces considérations générales, aucune précision sur les démarches et/ou activités envisagées n'apparaît. Le jury ne peut se contenter de ces hypothèses, qui relèvent davantage de l'abstraction que de la réflexion didactique rigoureuse. Encore plus problématique, et surtout rendant impossible toute évaluation, la narration d'une séance non observée : « *séance 1 : biographie de l'auteur. Je n'ai pu assister à cette séance. L'enseignante m'a donc communiqué comment elle avait mené cette séance d'introduction...* »

Les dossiers émanant de candidats en poste d'assistant d'éducation sont également nombreux et légitimes. Se pose là aussi la question de la présentation d'une séquence « réalisée ». On pourrait envisager la prise en charge d'une séance entièrement pensée en amont et évaluée ensuite dans le cadre d'une séquence d'un professeur de l'établissement. Plus complexe se révèle le choix opéré par tel candidat qui construit son dossier uniquement autour de l'observation d'une séquence et de son analyse critique : cela est envisageable, compte tenu de la situation, mais à condition que des propositions concrètes soient émises. Plus généralement, il serait pertinent que les candidats se méfient de formules didactiques convenues sans les compléter par des propositions de mises en œuvre concrètes qui permettraient de révéler leur pensée. On a pu lire : « *En ce sens, diviser le texte en quatre afin que les groupes d'élèves travaillent sur une partie ne me semblait pas être la forme de travail la plus appropriée pour les faire réaliser qu'on avait affaire à deux narrateurs* [lecture de la nouvelle « La Rempailleuse »]. *Si j'avais choisi l'utilisation du questionnaire en groupe pour traiter de cette nouvelle, j'en aurais profité pour mettre en place une différenciation pédagogique. J'aurais mis au point des questionnaires différents, disons trois, avec des niveaux de difficultés variables, allant du plus implicite pour les meilleurs lecteurs au plus explicite pour les plus fragiles, mais traitant de l'ensemble du texte afin que chacun puisse réaliser le procédé de double narration.* » Si la proposition ne manque pas d'intérêt, elle aurait gagné à être illustrée par des repérages précis dans l'œuvre et par une proposition de questions, même si on sait qu'elles auraient été sans réponse dans le cas précis.

La réalisation du dossier RAEP est une tâche complexe, ce dont le jury est conscient. Ce document exige du candidat une réflexivité dynamique constante dans sa pratique.

EPREUVE D'ADMISSION

Conformément au texte officiel, l'oral d'admission consiste en une épreuve unique d'une durée d'une heure et vingt minutes, épreuve longue donc et affectée d'un coefficient 2. Afin d'aider les candidats à se préparer au mieux à cet oral, le jury se propose d'éclairer les futurs admissibles. Il s'agira de pointer les erreurs fréquemment commises par les candidats et d'exposer clairement les attentes du jury, qu'elles relèvent de la méthodologie et surtout des contenus littéraires et didactiques. La lecture du présent rapport devra être complétée par celle des rapports des années 2014 à 2017, afin d'avoir une vue d'ensemble sur les exigences de cette épreuve sélective. Les candidats pourront aussi se rapporter à l'arrêté du 19 Avril 2013 paru au *Journal officiel* du 27 avril 2013 dans lequel ils trouveront toutes les modalités de l'épreuve.

I. Affronter une épreuve orale capitale

1. Savoir gérer son temps

Il a été rappelé que l'épreuve orale est affectée d'un coefficient 2 : il s'agit d'une épreuve décisive pour être admis. L'oral est divisé en deux parties : quarante minutes d'exposé durant lesquelles le candidat présente librement l'étude de corpus puis quarante minutes d'entretien avec le jury. Le temps de préparation, quant à lui, est restreint à deux heures trente. **Le candidat doit être efficace pour être en mesure de proposer une séquence littéraire adressée à un niveau de classe, une séance d'étude de la langue et l'explication d'un des textes du corpus.** La première exigence est donc de respecter le temps imparti, qu'il s'agisse du temps de préparation ou du temps de passage. Trop de candidats sacrifient la séance de langue ou réduisent leur explication de texte, se rendant compte trop tardivement que le temps de l'exposé arrive à son terme. De tels écueils auront un impact négatif sur la note attribuée.

2. Adapter son niveau de langue

Même si cela peut sembler une évidence, chaque année le jury se voit contraint de rappeler qu'un certain niveau de langue est attendu. Les tics de langage doivent être bannis ainsi que toutes les familiarités ("ouais", "ok"...), qui n'ont pas leur place dans un concours de recrutement. Les gestes théâtraux accompagnés d'onomatopées ("et là boum!"...) ne sauraient remplacer un discours clair et argumenté. La correction syntaxique comme la présence de la négation entière (ne...pas), la construction correcte des interrogatives indirectes ("on voudra monter aux élèves comment l'auteur s'y prend pour..." et non "comment s'y prend-il pour..."), ou le bon usage du subjonctif font partie des éléments que **le jury est en droit d'attendre de la part d'enseignants qui se destinent à enseigner la langue française.**

3. Exploiter ses connaissances littéraires

Comme chaque année, le jury s'attache à proposer aux candidats des textes variés. Tous les siècles et tous les genres (textes poétiques, romanesques, théâtraux ou argumentatifs) sont représentés. S'il peut arriver qu'un texte soit parfois moins connu des candidats, les corpus sont constitués en grande partie de textes d'auteurs majeurs de la littérature française. Il est donc essentiel que les candidats soient capables de mobiliser rapidement leurs connaissances littéraires et qu'ils sachent identifier un courant littéraire dans lequel s'inscrit tel

texte du corpus. Le jury a été très étonné cette année de voir à quel point l'extrait des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos avait posé problème aux candidats qui ignoraient son rattachement au courant libertin et qui se trouvaient dans l'incapacité d'en proposer une définition cohérente. De même, un corpus diachronique invitait les candidats à envisager les réécritures poétiques du mythe d'Icare. Le jury aurait dès lors souhaité que les grands courants poétiques (« classicisme », « Parnasse », « surréalisme », « symbolisme ») fussent mentionnés, définis et justifiés à la lumière des textes proposés. Si rien ne remplace la lecture des textes eux-mêmes, il peut tout de même s'avérer utile de consulter des ouvrages qui proposent une synthèse ou une histoire littéraire. A ce titre, nous rappelons les conseils bibliographiques déjà fournis dans le rapport de 2017 :

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

Voici ici quelques exemples de sujets soumis à la sagacité des candidats lors de cette session:

Exemple de sujet 1 :

1. MONTAIGNE, *Les Essais* (1588), livre I^{er}, ch. XXVIII « Sur l'amitié », collection « Quarto », Gallimard, 2009.
2. ALAIN-FOURNIER, *Le Grand Meaulnes* (1913), ch. II, « Les classiques de poche », Le livre de poche, 2008.
3. Michel TOURNIER, *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971), ch.23, éditions Gallimard, 1977.
4. Fred UHLMAN, *L'Ami retrouvé* (1971), traduit par Léo Lack, Éditions Gallimard, 1978.
Document complémentaire: Robert DOISNEAU, *Les Lilas de Ménilmontant* (1956), carte postale, éditions du désastre, 1988

Exemple de sujet 2 :

1. MARIVAUX, *La Colonie*, 1750, scène I
2. MARIVAUX, *La Colonie*, 1750, scène V
3. MARIVAUX, *La Colonie*, 1750, scène IX
4. MARIVAUX, *La Colonie*, 1750, scène XVII
Document complémentaire: Fabrice Schurmans, « Les tremblements des codes dans les trois « îles » de Marivaux » *Revue d'Histoire du Théâtre*, juillet-septembre 2004, n° 3, p. 207

Exemple de sujet 3 :

1. Choderlos de LACLOS, *Les Liaisons dangereuses* (1782)
2. Denis DIDEROT, *La Religieuse* (1796)
3. Emile ZOLA, *l'Assommoir* (1877)
4. Joy SORMAN, *Sciences de la vie*, Editions du Seuil (2017)
5. Frida KAHLO, *La Colonne brisée* (1944)

Exemple de sujet 4 :

1. Philippe DESPORTES, « Icare est chu ici », *Les Amours d'Hippolyte* (1573)
2. Charles BAUDELAIRE, « Les Plaintes d'un Icare », *Les Fleurs du mal* (1863)

3. Guy GOFFETTE, « Réponses du berger, IV », *Le Relèvement d'Icare* (1987) dans *Un manteau de fortune*, Paris, Poésie/Gallimard, 2001.
4. Peter BRUEGEL, *Paysage avec la chute d'Icare*, huile sur panneau transposée sur toile, 73 x 112 cm, Musée royal des Beaux-Arts de Bruxelles (1558)
Document complémentaire : OVIDE, « Dédale et Icare », *Les Métamorphoses*, livre VIII, 183-235 (1^{er} siècle)

4. Maîtriser la langue française

Cette année encore, le jury s'est inquiété de voir la question de langue si négligée. Le candidat doit lui-même proposer une séance d'étude de la langue lors de son exposé. Son choix doit être justifié par le sens des textes : l'étude grammaticale n'est jamais complètement détachée de l'analyse littéraire dès lors que le candidat est invité à en montrer l'intérêt stylistique. Rappelons également que les séances d'ordre stylistique ("le sujet : présence ou absence", "l'emphase", "l'ironie", etc...) ont permis à certains candidats de montrer que la grammaire s'enseigne également au lycée et ce, de manière plus fine que les leçons sur « la valeur des temps de l'imparfait ou du passé simple » ou « les expansions du nom » qui ne sauraient être les seuls points à traiter avec des élèves.

Lors de l'entretien, le jury impose une question de langue. Le candidat est alors invité à relever des occurrences dans l'un des textes du corpus et d'en proposer l'analyse grammaticale. Là encore, **un candidat qui saura faire le lien entre la langue et le sens des textes sera valorisé**. Par exemple, un candidat qui s'est vu proposer d'étudier les expansions du nom, a judicieusement fait remarquer que le nombre abondant d'adjectifs qualificatifs péjoratifs servait à l'esthétique naturaliste de Zola.

Les questions posées sont des points de langues élémentaires pour des diplômés en Lettres comme en témoignent les exemples de sujets suivants :

- analyse logique d'une phrase
- fonctions des adjectifs qualificatifs
- les déterminants
- le morphème "que"
- les types de phrases
- les compléments circonstanciels
- les pronoms
- les propositions subordonnées
- les valeurs des temps et des modes

Si tous ces sujets ne sont aucunement des questions pièges, ils posent très souvent des problèmes aux candidats. Le jury a relevé notamment que l'analyse logique d'une phrase, appelée aussi analyse syntaxique, était l'un des points les moins bien traités par les candidats. Il semble pourtant essentiel qu'un futur enseignant de Français soit apte à expliquer à ses élèves la construction d'une phrase. **Des lacunes trop marquées en grammaire ne pourront pas permettre d'être reçu à ce concours de Lettres**. Un candidat, par exemple, s'est montré incapable d'identifier les articles définis et indéfinis, ni même de différencier l'article défini "le" du pronom personnel. **Il est impératif que les candidats se préparent rigoureusement à la partie grammaticale de cette épreuve**. Le jury n'attend pas d'eux qu'ils soient des grammairiens spécialistes mais qu'ils aient les connaissances universitaires essentielles pour

pouvoir, à leur tour, enseigner la langue française à leurs élèves. Il est recommandé de consulter régulièrement des manuels de grammaire comme *La grammaire méthodique du Français* de Riegel, Pellat et Rioul, éd. Puf ou encore la *Grammaire du français* de Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, éd. Le Livre de poche.

II. Eviter les écueils récurrents

Il convient de rappeler les écueils qui font, encore trop souvent, obstacle à la réussite. Nous renvoyons aussi les candidats au rapport 2016 qui énumère les difficultés fréquemment rencontrées.

1. Prendre en compte tous les documents

Insistons sur la différence de statut entre un "document complémentaire" ou un document appartenant au corpus, au même titre que tous les textes du corpus. Si le document complémentaire, qui peut être un document iconographique, un texte théorique ou un texte faisant écho à ceux du corpus, ne doit pas obligatoirement être intégré dans la séquence proposée, il doit dans tous les cas être étudié par le candidat qui en justifiera son utilité. **Tous les autres documents non mentionnés comme "document complémentaire" font partie intégrante de la séquence et doivent être exploités avec les élèves.** Ainsi, un candidat a complètement ignoré un extrait des *Essais* de Montaigne lors de son projet de séquence. Lorsque le jury l'a invité à revenir sur ce texte, il a affirmé sa volonté de l'évacuer sous prétexte que Montaigne était trop difficile à étudier en collège. Certes, Montaigne n'est pas un auteur aisé à aborder, cependant certains extraits des *Essais* peuvent être accessibles à des élèves de collège à la faveur d'un accompagnement pertinent. La question qui se posait était de savoir comment lire Montaigne aujourd'hui. De quels savoirs (notamment de contextualisation) les élèves ont-ils besoin ? Comment le texte est-il amené aux élèves ? Comment résonne-t-il dans le corpus proposé ? A quoi Montaigne nous invite-t-il à réfléchir ? Quel est le sens de cette réflexion pour le lecteur d'aujourd'hui ? A cet égard, des candidats perspicaces ont su proposer une réflexion sur ce qui déclenchait, constituait ou faisait durer une relation amicale entre les individus. Sur la notion d'actualisation de la lecture des textes, la notion d'horizon d'attente de Hans-Robert Jaus¹¹ peut constituer un élément qui aiderait les candidats à penser la réception dans une perspective diachronique.

2. Ne pas sous-estimer les documents iconographiques

On ne saurait trop insister sur le statut de l'image dans le corpus. **Elle doit bénéficier d'un traitement au moins égal à celui des textes car elle ne se limite jamais à une fonction illustrative.** Une bonne exploitation du document iconographique suppose quelques outils d'analyse, mais surtout une capacité à interroger l'image. Par exemple, *Room in New York* d'Edward Hopper a été bien commenté quand il a été souligné que le personnage féminin était dans une attitude dénotant l'ennui. En revanche, on ne peut se contenter de dire que la femme joue du piano, il faut montrer qu'elle ne fait que pianoter en tournant le dos à son conjoint qui, lui, s'absorbe dans la lecture de son journal. Les candidats qui ont remarqué que les lignes verticales de la porte située derrière les personnages divisaient la scène et soulignaient par là l'incommunicabilité dans le couple ont su ainsi dégager l'un des enjeux du tableau. Il est donc fondamental que le candidat – enseignant de Lettres – sache dissocier ce

¹¹ Jaus Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1972/1978.

qui relève de la dénotation d'une part, de la connotation d'autre part, et puisse solliciter quelques outils sémiotiques et culturels fondamentaux pour interpréter l'image.

Trop fréquemment les candidats se sont limités à utiliser l'image comme une "entrée dans la séquence" parce que les élèves s'exprimeraient plus facilement dessus. N'est-ce pas implicitement reléguer la dignité patrimoniale et la richesse analytique des productions de Caravage ou de Magritte loin derrière celles des écrivains ? Leur force esthétique, leur valeur anthropologique et leur impact culturel sont pourtant indéniables. Nous rappelons que le programme de Français du cycle 4 insiste sur l'importance "d'acquérir des éléments de culture littéraire et artistique" et "d'établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses".

3. Ne pas négliger l'explication de texte

Chaque année, il est rappelé aux candidats le poids de l'explication de texte dans le barème de notation de l'épreuve orale. Ainsi, accorder moins de quinze minutes à l'étude du texte ne permettra pas, selon toute évidence, de proposer une explication assez précise et exhaustive de l'extrait en question. Il ne s'agit pas d'inviter les candidats à sacrifier leur projet de séquence, mais de leur conseiller de ne pas perdre de temps dans des considérations qui auraient peu d'intérêt. Par exemple, l'énumération fastidieuse de toutes les séances numérotées qui constitueraient leur séquence en détail, les précisions d'ordre technique comme le fait de constituer des groupes de tant d'élèves pour un travail au CDI ou encore la mention des dates et agenda de l'année, n'ont aucun intérêt. **Le jury insiste sur l'importance de proposer une explication de texte de niveau universitaire, ce qui ne peut se faire en un temps trop restreint.** Nous rappelons aussi que deux types de méthodes d'explication sont acceptés : le commentaire linéaire ou thématique. Trop souvent, les explications oscillent entre ces deux types d'analyse, ne proposant ni de plan organisé, ni de mise en évidence des mouvements du texte. Les explications paraphrastiques sont encore trop nombreuses. Le jury relève quelques indicateurs de cette tendance néfaste quand il entend les candidats dire "ensuite", "puis" ou "il y a aussi". Ces connecteurs ne signalent aucun lien logique mais attirent au contraire l'attention sur des remarques éparses, dispersées, au fil du texte. Les candidats qui gardent en tête le souci de répondre à la question initiale et qui s'appuient sur l'analyse de procédés littéraires pour développer une interprétation personnelle des textes¹², échappent toujours à cet écueil. **L'analyse de texte requiert donc sensibilité et technique.**

4. Bien cerner la problématique du corpus

Concernant le projet de séquence, le jury attend des candidats qu'ils proposent une problématique¹³ apte à rendre compte de tous les documents du dossier. Les candidats doivent se montrer sensibles à ce qui fait l'unité du corpus¹⁴ et celle-ci ne doit pas se limiter au genre des textes ou à leur date de parution. Par exemple, on comprendra aisément qu'une telle problématique, "*Comment l'écriture et l'art permettent-ils de questionner la place de l'homme dans la société de consommation?*", soit considérée comme trop générale et peu approfondie, car chaque corpus pourrait reprendre l'amorce de cette question. Le jury a

¹² Le rapport 2016 déplorait déjà "une méconnaissance grave des procédés littéraires".

¹³ Nous renvoyons les candidats au rapport du jury 2015, p.39-40, qui indique comment formuler une problématique précise.

¹⁴ Il peut être intéressant que les candidats s'approprient les travaux de Gérard Genette sur les relations transtextuelles. Nous leur conseillons de consulter l'ouvrage *Palimpsestes*, éd. Le Seuil, 1982.

apprécié en revanche, sur le même sujet, la problématique suivante "*Comment l'écriture romanesque parvient-elle à construire une argumentation en faisant des grands magasins un nouveau topos littéraire ?*". En plus d'avoir su rendre compte de l'unité de tous les documents du corpus, la candidate a su relever le "*paradoxe d'une société qui est aussi source de déshumanisation*" et ainsi mettre en avant l'engagement de chacun des écrivains pour éclairer l'homme et le monde de leur regard. Parfois, une focalisation importante sur la cohérence générique du corpus empêche les candidats de percevoir le traitement d'un *topos*. Par exemple, le traitement de la scène de bal dans les extraits de *Mémoires de deux jeunes mariées* de Balzac, *Madame Bovary* de Flaubert, *Germinie Lacerteux* de Edmond et Jules de Goncourt et le tableau de Auguste Renoir, *Le bal du moulin de la Galette*, peut échapper aux candidats qui se centrent sur les descriptions réalistes de ces textes et évoquent quelques apports sur le réalisme au XIXe siècle. Or l'enjeu du corpus était d'étudier le motif littéraire du bal en percevant la rupture avec l'illusion romanesque et la révélation d'un nouveau corps social.

Il faut donc présenter, contextualiser et problématiser le corpus d'étude sans que cela conduise à de trop longs paragraphes introductifs généraux sur les textes. La valeur d'une prestation tient souvent à l'efficacité du candidat à relever les traits saillants des textes du corpus, à les rapprocher, mais aussi à les confronter ou les nuancer. Par ailleurs, trop souvent les candidats ne répondent pas à la question qu'ils posent et ne montrent pas plus comment les élèves pourraient répondre à cette problématique à l'issue de la séquence proposée.

Enfin, nous tenons à rappeler qu'il n'y a pas un seul ordre dans lequel aborder chaque document mais plusieurs combinaisons possibles, à la condition qu'elles soient suffisamment étayées, qu'elles correspondent à un programme et qu'elles prévoient l'acquisition de compétences dans un ordre logique et progressif.

5. Connaître les programmes

Cette année encore, le jury a été confronté à un problème récurrent : la méconnaissance du programme de lycée par les candidats. Cette lacune a donné lieu, lors du projet de séquence, à des propositions de travaux d'écriture complètement fantaisistes et inadaptés au niveau de classe concerné. Le fait d'enseigner en collège ne saurait justifier son ignorance des attentes au lycée. Nous rappelons que le Capes est un concours de recrutement de l'enseignement secondaire et que tout candidat reçu pourra être amené à enseigner en collège ou en lycée. De plus, la réforme qui fait dorénavant mention de "cycles" souligne la perméabilité et la continuité entre les niveaux de classe. Par conséquent, les exercices du lycée et notamment du Baccalauréat, ne sont pas l'affaire unique des enseignants de lycée, mais sont l'aboutissement de toute la scolarité d'un élève. **Le jury recommande bien aux candidats admissibles de connaître parfaitement les programmes et les objectifs des programmes de collège et de lycée.**

III. Réussir sa prestation

1. Bien employer le temps de préparation

Afin d'aider les candidats à exploiter au mieux le temps de préparation qui leur est imparti, voici quelques questions qu'il serait judicieux de se poser :

- A quel genre appartiennent les textes ?
- A quel mouvement ou courant appartiennent-ils ?
- Les textes traitent-ils d'un *topos* littéraire ? De quelle façon traitent-ils de ce motif ?
- Le point de vue adopté est-il le même dans tous les textes ?
- Quel est le regard de l'auteur sur ses personnages ?
- Quelle est la visée de ce texte ?
- Quel est le niveau de difficulté des textes ? (Répondre à cette question permettra de justifier en partie l'ordre choisi des textes dans la séquence)
- Comment aborder tel ou tel texte avec des élèves ? (oral, lecture, écriture, entrée par la langue...)
- Quel point de langue serait-il judicieux d'étudier afin de mettre en valeur tel ou tel sens du texte ?
- Quel travail d'écriture proposer à des élèves de telle classe ?
- Quels sont les objectifs de la séquence ?
- La séquence élaborée permet-elle de répondre à ma problématique ?
- Quel prolongement proposer ? Quelle lecture cursive ? Quel autre extrait de texte ? Quelle œuvre d'art ? Quel film ?

2. Faire bon usage de ses références culturelles

Si les références culturelles ne décident pas de la qualité générale de la prestation, quand elles sont adroitement introduites dans le cours de l'exposé, elles permettent de souligner la curiosité intellectuelle des candidats et, surtout, l'aident dans sa lecture du dossier. Par exemple, si l'on a quelques notions sur l'impressionnisme, on peut mettre en évidence toute la différence dans l'approche artistique des œuvres. La comparaison entre une toile de Renoir, *Le Bal du Moulin de la Galette*, et l'extrait de la scène de bal dans *Germinie Lacerteux* est à ce titre éclairante dans la mesure où elle souligne le contraste entre la crudité de l'approche réaliste dans le roman et une vision plus idéalisée dans la peinture par le jeu des lumières sur les personnages et le décor.

Le jury apprécie aussi lorsqu'un candidat montre qu'il connaît bien l'œuvre de tel auteur ou lorsqu'il propose d'associer un autre texte au corpus proposé. Si cela n'a rien d'obligatoire, une référence pertinente proposée pour enrichir le corpus, qu'il s'agisse d'un extrait de texte, d'une proposition de lecture cursive, d'un document iconographique ou cinématographique, est toujours valorisée. Bien évidemment, le document proposé doit s'inscrire dans un certain niveau culturel. Le jury a été surpris d'entendre qu'un candidat proposait de visionner avec ses élèves le film *Dirty Dancing*. D'autres références cinématographiques ou textuelles auraient pu être plus avantageusement convoquées comme la scène de bal dans le film *Le guépard* de Visconti, l'extrait de *La parure* de Maupassant ou encore de *Germinal* de Zola.

Si faire preuve d'audace peut être payant, il faut savoir justifier sa démarche. Dire que l'on ouvre une séquence par un texte qui ne figure pas dans le corpus – le bal dans *Harry Potter* par exemple – n'aura d'intérêt que si cela est légitimé par une explication précise : l'originalité à elle seule ne saurait faire oublier telle ou telle lacune dans le traitement du corpus. En revanche, mettre en perspective la scène de danse dans *Germinie Lacerteux* et la danse dans les pratiques culturelles des élèves peut être fructueux, ce prolongement apportant un éclairage à l'exemple littéraire.

3. Se remobiliser pendant l'entretien

Nous rappelons que **l'entretien n'a pas pour objet de piéger** les candidats mais de les aider à préciser leurs intentions et leurs interprétations. L'entretien porte sur le projet de séquence, la séance de langue proposée et l'explication de texte. C'est aussi le moment d'une nouvelle question de langue, imposée par le jury cette fois-ci. Enfin, des questions sur le dossier RAEP peuvent aussi être posées.

Les questions posées par le jury sur le texte donné en explication sont toujours bienveillantes. Le candidat ne doit pas craindre de se montrer ouvert et audacieux – car le jury ne peut que bonifier la note posée initialement. Les questions permettent soit d'approfondir une idée, soit de remettre sur la voie un raisonnement ou une interprétation erronée. Par exemple, une candidate avait affirmé à propos d'un extrait de *Germinal* que Zola portait un "regard sévère et sans compassion" sur Gervaise. Une telle interprétation est erronée surtout lorsque l'on connaît le projet naturaliste de l'auteur. Une question du type "Etes-vous sûre que Zola soit sans compassion pour ces personnages ?" invitait évidemment la candidate à se corriger. Pourtant, le jury regrette la difficulté de réactivité de certains candidats qui ont tendance à maintenir leurs premières interprétations et qui ne parviennent pas à adopter un autre point de vue sur les textes.

Sur un autre corpus, il a été demandé à un candidat de vérifier que son interprétation de l'hostilité des femmes autour de Germinie se confondait ou non avec la conscience qu'en avait le personnage. Le lecteur a en effet une vision de la scène de bal comparable à celle de Germinie, mais il sait, à la différence de cette dernière, quelle en est la raison. En effet, Germinie porte sur elle des signes de réussite sociale, aussi petite soit-elle, et qui peuvent susciter l'envie. **Les candidats qui savent se remettre en question et saisir les opportunités offertes par les questions du jury lors de l'entretien témoignent d'une réelle capacité réflexive.** Une telle posture est toujours valorisée. Ainsi, lors de l'entretien, un candidat a pu affiner son approche du dossier et voir une forme d'articulation entre image et textes. Il a alors repensé la place du document iconographique dans le traitement de la problématique. Une analyse plus approfondie du tableau *La Clairvoyance* de Magritte lui a permis de relire la nouvelle de Marguerite Yourcenar "Comment Wang-Fô fut sauvé" dans *Nouvelles Orientales* ; il s'est intéressé à la portée symbolique de la création artistique en posant la question du modèle : "comment le tableau et le texte traitent de cette question et qu'est-ce que cela dit de la représentation du réel par l'art ?"

S'agissant du point de langue, une fois la question posée, le jury laisse quelques minutes au candidat pour qu'il fasse un relevé des occurrences concernées et qu'il en fasse l'analyse¹⁵. Une bonne prestation commence par une définition précise de la notion puis un relevé classé ou au fil du texte. Là encore, le candidat doit se montrer attentif aux indications du jury qui peuvent lui permettre de corriger une interprétation fautive ou de compléter une analyse. Enfin, une bonne prestation s'achèvera sur un commentaire stylistique qui fera le lien entre la langue et le sens du texte¹⁶.

¹⁵ Nous renvoyons les candidats au rapport 2017, p. 21, qui énumère les différents types de questions de langue et propose une bibliographie utile pour se préparer à cette épreuve.

¹⁶ Nous conseillons aux futurs candidats de consulter des manuels de stylistiques comme *Petit manuel de stylistique*, Eve-Marie Halba, éd. De Boeck Supérieur.

CONCOURS LETTRES CLASSIQUES

I. L'épreuve écrite d'admissibilité

Le candidat attentif à une préparation complète consultera avec profit les rapports antérieurs. Il n'y a pas lieu de détailler ici les nombreuses pistes de travail ni les conseils qui y sont formulés concernant la problématisation du dossier, les questionnements didactiques opératoires, les ressources de référence et les spécificités de l'épreuve de traduction improvisée.

1. Les dossiers reçus : réussites et écueils

Cette année, dix-neuf postes étaient offerts au CAPES option lettres classiques et sept au CAER. Le jury, soucieux de maintenir une exigence revendiquée, a finalement retenu sept des quatorze candidats admissibles au CAPES, et quatre des sept candidats admissibles au CAER. CAPES et CAER confondus, ce sont tout de même trente dossiers qui ont été examinés, respectivement vingt pour le concours public et dix pour le concours privé. Un tiers des dossiers environ proposait un projet didactique de latin, majoritairement au collège. Un seul dossier s'appuyait sur une ébauche de séquence de grec mais sans ancrage dans une expérience réelle d'enseignement, ce qui invalidait le propos.

Sans s'étendre sur les quelques dossiers atypiques, voire exotiques, - une candidate a ainsi envoyé la traduction manuscrite d'un acte de mariage, en dehors de tout contexte d'enseignement mais assortie d'un *curriculum vitae* et d'une lettre de motivation, ce qui atteste de la méconnaissance des normes et enjeux de l'épreuve – il importe de rappeler certaines attentes du jury : le projet didactique doit répondre à une problématique d'apprentissage et le dossier faire état d'une maîtrise des contenus scientifiques dans la perspective de leur déclinaison didactique. Ainsi, et malgré des fragilités, la démarche d'un candidat interrogeant la découverte du latin par son oralisation dans une approche « corps et voix » en classe de cinquième et, surtout, l'analyse lucide qui en a été proposée se sont avérées tout à fait probantes.

Principalement, les écueils auxquels se heurtent les dossiers les moins convaincants sont l'absence de questionnement de la didactique de la lecture en latin, dans ses différentes dimensions (compréhension-traduction-interprétation), le manque de prise en compte explicite d'une progression et d'une consolidation des acquis linguistiques, et, plus généralement, la faiblesse qui réside dans la difficulté à expliciter les problématiques et les objectifs retenus comme à justifier les choix opérés. On n'hésitera pas, en outre, à dépasser une approche purement paradigmatique pour mettre les élèves en situation d'adopter une démarche d'investigation et de conceptualiser le système flexionnel et les cas. Par ailleurs, il est particulièrement souhaitable que les candidats fassent montre de connaissances des auteurs antiques qui excèdent les références des manuels cités pour l'élaboration de la séquence analysée et qu'ils exploitent avec à-propos les références littéraires, culturelles et humanistes qui entrent en résonance avec les textes antiques. Tel candidat proposant une séquence sur la rhétorique s'y essaie, mais ne va pas assez loin. À ce titre, si finalement assez peu de candidats présentant le CAPES interne section lettres classiques font le choix de présenter une séquence en latin ou en grec, il est sans doute bon de rappeler que, quelle que soit l'option présentée, le jury est sensible à la mobilisation pertinente des langues et cultures de l'antiquité

dans le cours de français, comme le préconisent aussi bien les programmes de collège que ceux de lycée, et que ce soit dans la conception du corpus ou dans la réflexion sur la langue, notamment sur le lexique. Pour autant, la juxtaposition artificielle d'extraits de Cicéron et d'Anne Franck dans une séquence sur l'écriture de soi ne suffit pas, voire ne s'avère aucunement pertinente, surtout si finalement autobiographie, genre épistolaire, fiction et autofiction se mêlent sans fondement théorique clair ni solide. Il reste que des dossiers présentant l'option lettres classiques sans aucune mention ou référence, même implicite, aux langues et cultures de l'antiquité dans les situations d'enseignement comme dans la formation et l'expérience professionnelle du candidat laissent nécessairement le jury perplexe.

Enfin, comme pour l'évaluation des dossiers présentant une séquence conduite en français, le jury valorise la sincérité des candidats qui n'hésitent pas à modifier leur démarche pour l'adapter aux besoins des élèves, en portant un regard lucide et analytique sur leur pratique, et qui non seulement se posent les bonnes questions mais, surtout, s'efforcent d'y répondre, sans déploration inutile sur un problème d'enseignement ni admiration béate (« *la séance a bien marché !* »).

2. Se préparer efficacement

Le nombre restreint de candidats énoncé *supra* ne minimise donc en rien l'expertise scientifique et didactique requise pour envisager d'être admissible à l'oral, dans toutes les composantes que revêt l'enseignement des langues et cultures de l'antiquité. Dans cette perspective, on ne peut qu'encourager une fréquentation assidue des programmes de collège et de lycée, dont la lecture attentive permettra de mettre en exergue quelques axes forts. Il y est en effet rappelé, ce que trop peu de dossiers rendent patents, le rôle de cet enseignement dans la formation de la pensée, dans le développement de la sensibilité et créativité artistiques et dans la construction des valeurs du citoyen : « la confrontation entre le monde antique et certaines des questions posées par le monde contemporain, aident à mettre celles-ci en perspective¹⁷ ». Figurent également dans ces instructions officielles bien des indications pouvant nourrir de fécondes problématiques : l'encouragement à développer une approche comparatiste entre les langues, la préconisation de recourir le plus possible aux documents et textes authentiques – Tite Live fera davantage percevoir les richesses de la langue latine que l'abbé Lhomond, soyons en persuadés – mais aussi l'exploitation du patrimoine local et de l'iconographie. Les ressources EDUSCOL¹⁸, nombreuses, et les travaux et recensions des expérimentations menées en académies constitueront également des lectures stimulantes pour construire son enseignement et développer le recul réflexif nécessaire à la rédaction du RAEP.

II. L'épreuve orale d'admission

Nous commencerons par rappeler une évidence, déjà énoncée dans les rapports précédents, *bis repetita placent* : oui, le jury vérifie les connaissances des candidats – de *tous* les candidats – et ce, dans les *deux* langues, latine et grecque, aussi n'est-il n'est pas

¹⁷ B.O.E.N n°11 du 17 mars 2016

¹⁸ On consultera notamment avec profit les pages consacrées à la refondation des LCA sur le portail EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html#lien0> et les actes du séminaire national qui a eu lieu le 24 mars 2017 et qui était dédié aux nouveaux programmes de collège dans le cadre du Plan National de Formation : <http://eduscol.education.fr/cid112212/nouveaux-programmes-de-lca-au-college.html>.

envisageable de se présenter à l'oral du capes sans connaître les *deux* langues.

- « Du grec ! ô ciel! du grec! Il sait du grec, ma sœur ! »

Trop de candidats entendus se montrent incapables ne serait-ce que de lire correctement le grec, ce qui ne laisse pas de surprendre le jury. Est-ce un pari, et l'espoir de n'être interrogé que sur le latin ? Quelles que soient les motivations des candidats, cette attitude nous conduit à rappeler la vocation première des épreuves, à savoir vérifier les connaissances scientifiques et la capacité du candidat à en proposer une transposition didactique pertinente et adaptée pour être en mesure d'enseigner ces deux langues. La vivacité de ces enseignements, mais aussi l'image du service public, dépendent aussi de la capacité des professeurs à enseigner correctement le latin et le grec. Rappelons que si « les élèves doivent en fin de cycle être capables de traduire individuellement et de façon aboutie un texte authentique court et accessible », il va de soi que leurs professeurs doivent avoir suffisamment d'aisance dans l'exercice également. Le jury n'attend donc pas des candidats une aptitude à traduire parfaitement, intégralement et simultanément, sans préparation aucune, un texte antique résistant, mais il souhaite voir à l'œuvre une pratique de traduction, la mobilisation de réflexes d'analyse et la manifestation de compétences linguistiques¹⁹. Le candidat doit lire le texte puis proposer à voix haute une ébauche de traduction par groupe de sens : nul piège n'est donc envisagé dans les cinq à dix lignes de latin ou de grec qui lui sont soumis, et les difficultés de vocabulaire font l'objet de notes tandis que le jury n'hésite pas de surcroît à guider le candidat. Certains s'acquittent fort bien de la tâche et montrent déjà, par leur lecture, une compréhension des syntagmes puis, par leur traduction, des connaissances lexicales et une familiarité avec le système syntaxique qui sont de bon augure. Le jury est particulièrement attentif à la capacité qu'a le candidat de repérer des formes courantes et d'opérer des inférences par rapport à tel ou tel mot inconnu. Il est dommage, ainsi, que tel candidat sachant par ailleurs correctement lire le texte grec ne se rappelle pas des mots aussi courants que le pronom « ἐγὼ » ou l'adjectif « γυμνός », et n'arrive pas à s'appuyer sur le contexte – Ariston vient d'être dépouillé par des voleurs – pour traduire.

Au cours de l'entretien, les candidats sont ensuite invités par le jury à effectuer des rapprochements avec l'autre langue, ceci afin de vérifier les connaissances lexicales et grammaticales. Le jury a ainsi pu poser des questions telles que : « Quel est l'équivalent grec des mots « oculus », « corpus » ? » ou « Comment transposez-vous en grec le mot « fuit » ? » Il est donc hautement préférable d'envisager d'autres voies que le concours sans une maîtrise satisfaisante des deux langues. La certification complémentaire en LCA²⁰ récemment proposée pourra être une réponse appropriée au candidat qui n'a de formation que dans l'une des deux langues puisqu'elle offre la possibilité de choisir le latin ou le grec, à condition de s'y préparer activement, en suivant par exemple un Diplôme Universitaire, comme en proposent certaines universités.

Par-delà la méconnaissance flagrante de la langue grecque, il est regrettable que certains candidats ne parviennent pas à mobiliser quelques éléments culturels et étymologiques élémentaires : telle candidate ne connaît pas le sens étymologique du mot « poésie ». Telle autre, interrogée sur un corpus ayant comme thématique l'amitié, ignore

¹⁹ Nous renvoyons notamment au rapport de jury de la session 2016 qui rappelle très précisément l'épreuve et ses attendus.

²⁰ B.O.E.N. n°12 du 22 mars 2018. Cette certification s'adresse également aux enseignants contractuels du second degré de l'enseignement public employés par contrat à durée indéterminée, ainsi qu'aux maîtres délégués, employés par contrat à durée indéterminée des établissements d'enseignement privé sous contrat.

l'équivalent grec du mot et n'est pas à même de suggérer des rapprochements entre le texte de Montaigne et la notion antique de φιλία. Il est donc vivement recommandé aux candidats de réviser activement leurs connaissances, notamment pour pallier la méconnaissance du lexique courant et des attendus morpho-syntaxiques. Rappelons que dans les programmes de langues et cultures de l'antiquité de collège figure la liste complète des connaissances et compétences visées en étude de la langue, dont la pleine maîtrise par les candidats est légitimement exigible, bien que plusieurs candidats ne satisfassent pas à ces attentes minimales. Les candidats de cette année ont notamment été amenés par le jury à identifier l'ablatif de qualité, dominant dans le portrait de Caligula par Suétone et à analyser la voix passive dans le texte de Démosthène (documents *infra*), mais aussi à repérer et analyser une proposition infinitive ou à expliquer le sens et l'emploi de « *ut* ». Le jury observe souvent des connaissances qu'un effort assidu de réactivation permettra de rendre tout à fait satisfaisantes. Tous nos encouragements accompagnent donc les candidats à se préparer avec rigueur à l'épreuve, en actualisant et en ravivant les savoirs acquis lors d'une formation initiale parfois un peu lointaine.

- Exemple de sujet donné pour l'exercice improvisé de traduction en latin

Vous traduirez le texte suivant :

Suétone dresse le portrait de Caligula.

Statura fuit eminenti, colore expallido, corpore enormi, gracilitate maxima cervicis et crurum¹, oculis et temporibus² concavis, fronte lata et torva³, capillo raro at circa verticem nullo, hirsutus cetera. (...) Vultum vero natura horridum ac taetrum⁴ etiam ex industria⁵ efferabat⁶ componens ad speculum in omnem terrorem ac formidinem. Validudo ei neque corporis neque animi constitit.

Suétone, *Vie des douze Césars, Caligula, 50*

1. Crus, uris, n : la jambe
2. Tempora, orum, n pl : les tempes
3. Torvus, a, um : menaçant
4. Taeter, tra, trum : repoussant, hideux
5. Ex industria : volontairement, en s'appliquant
6. Effero, as, are, avi, atum : donner un air farouche, sauvage.

- Exemple de sujet donné pour l'exercice improvisé de traduction en grec

Vous traduirez le texte suivant :

Ariston a été sauvagement agressé par Conon, un ancien « compagnon » d'armes et ses frères. Après l'avoir rossé et dépouillé, ils le laissent exsangue sur la chaussée.

Καὶ μετὰ ταῦτ' ἐγὼ μὲν ἀπεκομίσθην¹ ὑπὸ τῶν παρατυχόντων² γυμνός, οὔτοι³ δ' ᾤχοντο⁴ τὸ ἰμάτιον λαβόντες μου. Ὡς δ' ἐπὶ τὴν θύραν ἤλθον, κραυγὴ⁵ καὶ βοή τῆς μητρὸς καὶ τῶν θεραπαινίδων⁶ ἦν, καὶ μόγις⁷ ποτ' εἰς βαλανεῖον ἐνεγκόντες⁸ με καὶ περιπλύναντες ἔδειξαν τοῖς ἰατροῖς.

Démosthène, *Contre Conon, 9*

1. ἀποκομίζω : emmener.
2. οἱ παρατυχόντοι : les passants.
3. Désigne Conon et ses frères.
4. Οἶχομαι : s'en aller
5. κραυγή, ἦς (ή) : cri
6. θεραπαινίς, ἶδος (ή) : petite servante
7. μόγις (adverbe) : avec peine
8. Participe aoriste 2 de φέρω

