



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAER internes

Section : Lettres modernes et Lettres classiques

Session 2019

Rapport de jury présenté par : Renaud Ferreira de Oliveira

Président du jury

Session 2019

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 2019

➤ CAPES Interne / CAER Lettres modernes 2019

	CAPES	CAER
Nombre de postes	155	130
Nombre d'inscrits	1186	594
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	512	379
Nombre d'admissibles	297	233
Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	288	217
Nombre d'admis	155	130
Barre d'admissibilité	9	9
Barre d'admission	9.33	9
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	9.71	9.82
Moyenne des candidats admis	11.57	11.42

➤ CAPES Interne : CAER Lettres classiques 2019

	CAPES	CAER
Nombre de postes	26	8
Nombre d'inscrits	55	20
Nombre de candidats présents non éliminés (dossiers RAEP)	24	10
Nombre d'admissibles	17	10

Nombre de candidats non éliminés (présents Admission)	14	10
Nombre d'admis	8	7
Barre d'admissibilité	7	7
Barre d'admission	8.33	8.33
Moyenne des candidats non éliminés (admissibles)	8.24	10.10
Moyenne des candidats admis	9.83	11.43

CONCOURS CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES MODERNES

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Le jury remercie l'ensemble des candidats pour leur engagement dans l'épreuve du dossier RAEP, décisive puisqu'elle détermine l'admissibilité. L'évaluation des dossiers, opérée à partir d'attentes et de critères précis, conforte l'idée d'une meilleure maîtrise de l'exercice. Des éléments de progrès méritent d'être soulignés.

Le jury salue la qualité de présentation des dossiers. Mieux calibrés, davantage soignés, plus attentifs aux normes orthographiques, ceux-ci offrent une meilleure homogénéité. Les dossiers moins respectueux des règles contrastent désormais avec la grande majorité des documents reçus.

Le jury apprécie également le travail fait en faveur d'une meilleure composition du dossier RAEP (présentation du parcours professionnel, suivie de celle d'une séquence pédagogique). Cette articulation permet de saisir la diversité des parcours, d'apprécier ce qui conduit chacun à aspirer au statut de professeur certifié de lettres modernes, de mesurer l'intérêt pour la discipline ainsi que la maîtrise progressive des compétences scientifiques et professionnelles, par l'expérience et la formation.

La variété des propositions pédagogiques convainc elle aussi. Les candidats prennent soin de les inscrire dans les cadres de référence. Rappelons que l'exercice que constitue le dossier RAEP laisse les candidats libres dans le choix de ce qu'ils entendent exposer et démontrer en termes d'expériences et de mises en œuvre des programmes. Le dossier RAEP constitue ainsi un bon témoin de l'évolution des pratiques enseignantes. Ainsi, l'appropriation des programmes de collège de 2015 est en progrès.

Le travail collégial d'harmonisation, à l'issue de l'expertise et de l'évaluation des dossiers, a toutefois permis de mettre au jour ce qui fait défaut, de cerner les dérives et les lacunes qu'il convient de prévenir pour la prochaine session de concours. Deux préconisations principales s'imposent, toutes deux impératives :

- le recentrement du dossier RAEP sur les compétences littéraires ;

- l'amélioration de la réflexivité sur les apprentissages littéraires et linguistiques.

Le jury souhaite attirer fortement l'attention sur ces dimensions. Le choix a été fait d'appuyer le rapport du jury sur des extraits de dossiers estimés réussis, afin de valoriser les productions pertinentes de la session 2019 et de permettre à l'ensemble des candidats de s'emparer de l'esprit de l'épreuve à partir d'exemples authentiques, stimulants et réalistes.

1. Le recentrement du dossier RAEP sur les compétences littéraires

In limine, il importe de s'arrêter sur un constat paradoxal : le dossier RAEP n'est toujours pas clairement perçu comme une épreuve littéraire. Ce rapport est l'occasion de rappeler que le recrutement de professeurs de lettres suppose et implique prioritairement d'évaluer les compétences littéraires dont il convient de donner la preuve dans sa production.

1.1 La qualité de la culture littéraire mobilisée

Il est à noter que l'exploitation pédagogique des œuvres et des textes est trop souvent conduite au détriment d'une réflexion plus spécifiquement littéraire sur les références abordées. Autrement dit, évoquées ponctuellement, voire fugitivement, les œuvres sont quelque peu perdues de vue et deviennent des objets secondaires, passant à l'arrière-plan d'un propos qui se veut principalement pédagogique. Certains candidats évaluent ainsi mal le risque que les textes deviennent les prétextes à la mise en place d'activités pédagogiques autonomes. La référence littéraire se trouve diluée dans la profusion de détails matériels ou organisationnels décrivant l'activité pratique des élèves.

Peu de candidats osent entrer dans la réflexion en se saisissant de la spécificité des œuvres, en prenant le temps d'exposer ce qui a pu présider à leur choix singulier, à de multiples niveaux, et en relation avec les programmes. A titre indicatif, il nous semble judicieux de porter à la connaissance des candidats un extrait de dossier qui s'attache à installer la référence littéraire, en mobilisant expérience de lecture personnelle et expertise littéraire :

« Après avoir posé cette formulation théorique, une œuvre, que j'aime beaucoup s'imposa comme une évidence : *Les Ruines de Paris* du poète Jacques Réda, publiée en 1971. A priori, ce recueil fonctionne car ses poèmes incarnent l'idée de la langue traversée par la ville, sa musique, son architecture et son mouvement perpétuel. Jacques Réda présente son processus d'écriture comme une improvisation en prise directe avec la ville. C'est une ballade, une « flânerie poétique ». Me vient alors l'idée que ses textes seraient d'excellents vecteurs pour rendre à la langue toute sa vitalité et faire de la ville un territoire d'inspiration et d'imagination. »

Les candidats doivent convaincre de leur culture littéraire et artistique, sans excès d'érudition. Des corpus peu évoqués ou très réduits montrent qu'ils ne tirent pas assez profit de l'extensivité que les entrées littéraires des programmes de collège et de lycée offrent. Leur empan diachronique large constitue une réelle opportunité pour manifester une culture littéraire personnelle et académique, que celle-ci soit patrimoniale ou contemporaine.

Il convient également de ne pas se contenter de faire allusion aux œuvres, mais de soigner leur référencement (dates, éditions, etc.) et leur appropriation personnelle. Certains dossiers laissent trop souvent penser que les candidats se sont contentés d'extraits de manuels

sans se donner la peine de relire les œuvres abordées dans la séquence, dans des éditions scientifiques qui font autorité. Il n'est d'ailleurs jamais question dans les dossiers des choix stratégiques sur la sélection des passages : il serait judicieux de se risquer parfois hors des choix des anthologies établies et, plus encore, de ceux des ouvrages parascolaires, afin de mettre en avant une connaissance renouvelée des œuvres.

1.2 Le questionnement littéraire, promordial dans la construction de la séquence

L'omission d'une vraie proposition littéraire au cœur du dossier tient aussi à une problématisation souvent défailante. Il est fréquent que des listes d'objectifs didactiques lui soient substituées, alors que le questionnement littéraire est pensé comme une priorité dans les programmes de français, redéfinis pour le collège en 2015. Le dossier RAEP doit effectivement manifester les évolutions de l'enseignement des lettres dans les programmes.

Au collège, les entrées de culture littéraire et artistique reposent sur des questionnements anthropologiques et culturels. Au lycée, l'étude des textes et des œuvres s'opère dans une perspective culturelle et axiologique large. Ceci amène tout naturellement à spécifier les enjeux de la création littéraire en rapport avec son contexte, en inscrivant l'exploration d'une poétique ou d'une esthétique dans un champ plus global d'ordre à la fois culturel et civilisationnel. C'est d'ailleurs cette démarche qui est adoptée par les meilleurs dossiers dont l'extrait suivant fournit un bon exemple :

« Le Cahier de Césaire, un voyage mythique vers une humanité réinventée.

C'est sous cet éclairage renouvelé et nourri par les diverses expérimentations didactiques et pédagogiques du point de vue du professeur, et d'apprentissages variés du point de vue des élèves, que j'aborde l'étude du Cahier afin d'analyser le caractère essentiellement anthropologique de ce long texte qui renferme un questionnement sur la condition humaine, en passant par l'esthétique mystérieuse du genre poétique. C'est cette interrogation qui m'a orientée vers le choix de cet objet d'étude plutôt que vers celui relatif à l'imaginaire qui réduirait le poème à des visées purement esthétiques. Cet objet peut être mis en relation avec l'objet d'étude des classes de Première générale « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation » car Césaire y parle, à travers son voyage personnel, du vécu des Antillais et de son engagement dans l'histoire collective en faveur de leur libération en tant qu'êtres humains. »

Dès lors, la trame de la séquence accompagne naturellement le déploiement de l'œuvre elle-même : analysant d'abord le retour du narrateur sur ses terres (incipit ; rencontre du narrateur dans un tramway avec un « nègre comique et laid »), la candidate amène les élèves à porter leur attention sur l'expression poétique (le chant de joie du narrateur, la veine prophétique sous la forme d'une prière), avant d'en revenir, enfin, à l'étude de l'œuvre dans son contexte. Les activités mobilisant les différentes compétences de la discipline servent ainsi un projet de lecture.

L'évaluation des dossiers conduit parfois à s'interroger sur la culture littéraire des candidats et la validité de l'étayage théorique de leur réflexion, trop souvent hasardeuse, oublieuse ou ignorante des apports fondamentaux de la critique littéraire. A l'évidence, le jury est bien conscient que le format du dossier RAEP ne permet pas des développements théoriques qui relèveraient de l'exercice de la dissertation littéraire. Pour autant, cette dimension ne doit pas être absente. Référons-nous ici à un extrait de dossier dans lequel un candidat met en avant sa connaissance des outils théoriques et critiques adéquats :

« La perspective énonciative me paraît intéressante à aborder avec les élèves. Poser la question « qui parle ? » me semble incontournable afin de cerner convenablement la notion de personnage romanesque. Analyser la prise de parole dans l'énoncé sera donc l'objectif principal dans cette étude de la langue. Pour ce faire, je souhaite m'appuyer sur l'analyse de Gérard Genette dans son ouvrage *Figure III* et plus particulièrement les chapitres concernant le « mode » et les « voix ». Nous aborderons les notions de diégèse et de situations d'énonciation (la focalisation) à travers des extraits de *Madame Bovary* »

2. L'amélioration de la réflexivité sur les apprentissages littéraires et linguistiques

Les défis éducatifs actuels qu'un professeur de lettres doit relever le conduisent à s'interroger sur la nature et les modalités d'apprentissage les mieux à même de garantir l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves. Le jury déplore que trop de candidats se perdent dans des développements généraux d'ordre pédagogique, purement descriptifs, se limitant au niveau strictement organisationnel et opérationnel des tâches (faire des groupes, organiser le travail dans la classe...). Ce faisant, le dossier RAEP devient un texte de témoignage, sans remplir l'exigence d'analyse et de réflexivité attendue sur la pratique d'enseignement du français.

2.1. Une réflexion littéraire corrélée à des enjeux didactiques

D'excellents dossiers illustrent bien la manière d'entrer dans cette prise de recul didactique. Ainsi un candidat, traitant de la compréhension et de l'interprétation littéraire dans une classe de première STMG, s'attache, en premier lieu, à éclairer les obstacles à dépasser à partir des représentations que ses élèves se font de l'acte de lire :

« Je constate lors du passage des oraux de l'EAF que nombre d'élèves ne perçoivent pas la visée des séquences étudiées avec le professeur, ils récitent souvent des éléments appris en classe et se contentent fréquemment de raconter les textes. Je doute alors de ma propre pratique [...] C'est dans ce contexte que je décide de placer leurs émotions au centre de ma programmation. Il s'agira de sortir des études de textes trop formalistes pour les amener à adopter une réflexion personnelle et active vis-à-vis de la littérature [...] La mise en activités devra confronter les émotions ressenties afin de rendre palpable les cheminements de chacun. La mise en mots de nos sensations, le travail de groupe et le débat d'idées seront donc au centre de notre travail annuel. »

Les démarches et stratégies d'apprentissage découlent de ce diagnostic. La conception de la progression annuelle et de la séquence embrasse l'objectif d'une lecture engageante pour les lecteurs. D'ailleurs, dans la séance détaillée, les intertitres soulignent clairement la finalité recherchée de la formation : « Vers une posture de lecteur impliqué : la confrontation au texte », « Vers une posture de lecteur distancié : la confrontation aux autres ».

On le comprend aisément, le ton le plus approprié au dossier doit éviter le régime de l'assertion, pour gagner en nuances et s'ouvrir à posture réflexive. Il s'agit moins de raconter sa séquence que d'en reproduire la conception et la réalisation, assorties d'une visée critique sur le résultat de sa mise en œuvre à tout niveau (atteinte des objectifs initialement déclarés, évaluation de la pertinence des processus de travail pour construire les notions et faire acquérir les compétences). C'est un exercice de pensée que le jury attend : la séquence ou la

séance n'est que l'essai d'une démarche à constamment évaluer et ajuster au service des besoins des élèves.

2.2. La clarification de la cohérence globale du dossier

Il est à regretter que de nombreux dossiers accumulent des activités sans liens, sur le simple mode de la juxtaposition. De même, l'évaluation continue, de façon trop récurrente, à être dissociée de l'exploitation des textes et activités, sans être conçue en relation avec l'ensemble du projet, dès sa genèse. Des éléments (genre, œuvre, etc.) évoqués dans les objectifs ou les premières séances finissent parfois par être occultés dans l'évaluation proposée.

Répetons-le : l'évaluation du dossier RAEP porte bien sur la capacité du candidat à penser la cohérence et la dynamique globale de sa séquence. Il paraît donc judicieux de relire son dossier en ayant en tête la nécessaire progressivité que l'enchaînement des séances ou des parties doit rendre manifeste. Pour exemple, une candidate n'hésite pas à rendre explicite en début de paragraphe les liens entre les activités :

« Je vais vous exposer les différents moments-clés qui visaient à préparer les élèves au travail d'écriture final », « Après ces quatre moments consacrés respectivement à la discussion, à l'appropriation du genre, à l'identification au personnage et enfin à l'oralisation de l'écrit, les élèves étaient prêts à entreprendre le travail d'écriture. »

2.3. Une réflexion attendue sur la construction de compétences spécifiques

Certains dossiers ne discernent qu'avec peine les notions ou les démarches littéraires et linguistiques visées. Aussi le jury salue-t-il ceux qui ciblent clairement des compétences précises. Les finalités propres à la discipline (former des élèves lecteurs, scripteurs et locuteurs autonomes à travers les œuvres et les textes littéraires) nous invitent à présenter successivement des passages ou des réalisations réussies dans les dossiers.

2.3.1. La formation du lecteur

Au terme de cette session, le jury salue une meilleure compréhension des enjeux de la formation des lecteurs. Le jury se félicite d'une approche plus globale du lecteur dans son identité, dans son rapport aux textes à tout niveau (sensibilité, imaginaire, représentations, culture), dans ses outils (carnet de lecteur). Cet extrait en est un exemple :

« Pourquoi Cyrano ? Dans l'élaboration de ma progression annuelle, je me suis interrogée sur la manière dont j'allais aborder le thème « Dire l'amour ». Il m'a semblé alors intéressant d'explorer avec mes classes tous les obstacles qui peuvent se présenter lorsque l'on souhaite exprimer son amour et de faire découvrir des personnages, hommes et femmes, ayant souffert d'un amour avorté. D'ailleurs, je constaterai plus tard que les élèves ont bon nombre de références sur le sujet. A ma question, « Connaissez-vous des histoires d'amour impossible ? », ils n'oublieront pas de citer Bella et Edward dans *Twilight* qui relate l'histoire d'amour entre un humain et un vampire, ou encore *Roméo et Juliette* dans un registre plus classique. Il m'a semblé judicieux alors de leur présenter un héros inconnu d'eux, au caractère complexe et au physique disgracieux, qu'incarne parfaitement le personnage de Cyrano. »

L'appropriation de références didactiques clés, connaissances indispensables pour la réussite des élèves dans la discipline, enrichit les propositions et la relation littéraire aux textes :

« Après la lecture d'un article de Dominique Ledur et Séverine De Croix mettant en lumière une idée d'Erich Schön, je décide mettre en expérimentation littéraire les élèves en classe, en proposant d'écrire leur autobiographie de lecteur. »

En revanche, les annexes relatives à la lecture littéraire continuent à être quelque peu indigentes au regard des espoirs suscités par certaines approches : on trouve toujours beaucoup d'outils instrumentaux (schémas, grilles) pour peu de traces de lecture dans leur variété qualitative.

2.3.2. La formation de l'élève scripteur

Si la majorité des dossiers traite de la compréhension et de l'interprétation littéraire, certains, encore trop peu nombreux, s'attachent à éclairer les apprentissages de l'écriture :

« Je souhaitais en effet mettre le travail sur la compétence scripturale au centre de la séquence : les élèves devraient s'inscrire dans une démarche d'écriture et seraient amenés à produire différents écrits qu'ils auraient à réviser pour en améliorer la qualité. Le travail d'amélioration et de remédiation pourrait prendre la forme de séances collectives à partir de productions d'élèves ou d'un travail individuel à mener sur leurs écrits à partir de mes annotations. »

Brièvement sur cet exemple, relevons quelques maladresses, de fond et de forme. *Primo*, l'évocation des travaux d'écriture est parfois menée sans l'analyse approfondie des productions d'élèves sélectionnées en annexes. *Secundo*, l'évaluation des productions, lorsqu'elle est évoquée, tient plus de la seule correction que de l'évaluation d'objectifs d'apprentissage à poursuivre. Un réel travail de réécriture localisée ou globale, à partir de consignes personnalisées, est trop rare. *Tertio*, il est dommage que les annexes n'éclaircissent pas davantage les démarches d'apprentissage de l'écriture au moyen d'exemples de textes réécrits par les élèves.

Élément positif à relever : si l'écriture créative au collège fait désormais l'objet de nombreux projets dans les dossiers, certains candidats s'affrontent légitimement aux écrits académiques du lycée (commentaire, dissertation) en s'intéressant aux diverses stratégies d'apprentissage à mener :

« Je compte poursuivre la préparation des élèves à cet exercice lors de cette séquence en proposant une réflexion sur l'élaboration du plan de la dissertation. Pour cela, je ne souhaite pas d'emblée proposer un questionnement sur les liens entre littérature et réalité. Ce sujet complexe serait trop ardu pour une démarche d'initiation à l'élaboration d'un plan. Je voudrais plutôt soumettre une autre problématique aux élèves qui les placerait en tant que lecteurs susceptibles de s'identifier aux personnages (...). Pour apprécier un roman, le lecteur a-t-il besoin de s'identifier au personnage, de partager ses sentiments ? Ce travail d'élaboration du plan s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative où l'élève soumet son premier travail au professeur qui le corrige et lui rend afin de pouvoir retravailler ensemble, en classe, les pistes de progression de ce travail argumentatif. »

2.3.3. La formation de l'élève, locuteur et orateur

Le jury invite les candidats à s'emparer de tous les domaines dans l'enseignement du français et de la littérature. L'oral, du collège au lycée, forme désormais l'une des priorités de la formation littéraire. Aussi, à l'instar du développement qui va suivre, une réflexion pertinente sur les pratiques de l'oral est sans contredit bienvenue :

« Toutefois, malgré quelques séances, cela n'a pas été suffisant ni assez varié. Si je devais donc reconduire cet exercice de lecture à haute voix, je travaillerais d'abord sur la prononciation avec, par exemple des virelangues, qu'il faudrait dire selon différentes variations de volume, de rythme et de tonalité. Ce type d'exercice permet d'habituer les élèves à travailler leur voix et donc leur diction mais aussi d'exercer leur lecture. Afin de ne pas limiter l'expérience à des variations « techniques », j'aborderais également la question de l'émotion, du sentiment que peut porter l'intonation, d'autant plus que les poèmes de cette lecture s'y prêtent. Je prévois aussi que les élèves puissent travailler sur la voix et sur l'espace afin d'être capable d'allier lecture et occupation de l'espace, en utilisant une ou plusieurs émotions. Ensuite, j'introduirais d'autres exercices sur les gestes et les objets (en rapport avec les poèmes choisis) pour les aider à se familiariser avec la théâtralisation. La production finale serait également à travailler librement, en petits groupes, deux à deux ou collectivement. Cela permettrait d'avancer vers une situation de représentation, tout en faisant l'expérience de l'écoute de l'autre. En effet, comme le spécifie Jean-Pierre Siméon il est nécessaire d'*éduquer à l'écoute du poème.* »

2.3.4. L'acquisition de compétences langagières et linguistiques

Rappelons cette évidence : un professeur de lettres se destine à enseigner la langue française et à tirer profit de toutes les situations d'apprentissage pour renforcer les compétences langagières et linguistiques chez ses élèves. Les propositions de travaux d'écriture doivent être adossées à des compétences langagières, des savoirs linguistiques et littéraires. Les dossiers traduisent trop souvent l'idée que dans le métier de professeur de lettres, on serait plus un professeur de littérature que de langue, ce qui est encore une fois à regretter. Le jury appelle de ses vœux une réflexion plus vivifiante sur la langue, ne désespérant pas que la majorité des dossiers, à l'avenir, intègre des enjeux de raisonnement sur la langue et son apprentissage, en lien avec son projet propre, comme a pu justement le faire un candidat :

« J'ai remarqué que l'utilisation d'un lexique élaboré lors de travaux d'écriture pouvait poser des difficultés. Nous avons alors étoffé ce champ lexical par des recherches de synonymes. Le réinvestissement de ce corpus de mots dans le travail d'écriture me paraissait important afin de préparer l'évaluation mais également l'examen écrit du Brevet d'études professionnelles. La définition du synonyme semble acquise par la majorité des élèves mais nous l'avons toutefois rappelée. J'ai tout d'abord questionné les élèves afin de créer ce champ lexical de la peur en m'appuyant sur leurs propositions. J'ai ensuite enrichi cette liste à l'aide d'un moteur de recherche du site du CNRTL (Centre National de ressources textuelles et lexicales) en procédant moi-même à la recherche.... »

2.3.5. L'évaluation des démarches engagées

Le positionnement didactique gagne en densité quand les candidats interrogent véritablement leurs propres pratiques et qu'ils tendent vers leur évaluation. Cette posture s'avère très productive. Ainsi, après avoir exposé ses propositions pour traiter de l'oral dans une séquence, une candidate n'hésite pas à revenir sur ses démarches pour en proposer une critique et développer une partie de son dossier sur les « remédiations » :

« A la lecture des travaux des élèves, il a été à la fois intéressant et plaisant de découvrir des petites démonstrations rhétoriques. Il n'en reste pas moins que j'aurais dû imprimer les critères de réussite, plutôt que de considérer que de les avoir nommés progressivement et de les écrire au tableau suffisait. Certains élèves ont en effet intégré un exemple, d'autres n'ont pas commencé tous les paragraphes par un connecteur logique... Une prochaine fois, je réserverai un temps pour oraliser les textes après l'évaluation par les pairs, afin de travailler les variations de ton qui doivent exister entre les paragraphes ; cela mettrait en relief les travaux réussis et permettrait à tous de prendre connaissance de l'enjeu de l'exercice argumentatif ».

Ainsi, le dossier RAEP gagnerait à combiner une démarche progressive dans le déploiement des apprentissages et une analyse rétrospective du professeur, capable de passer au crible critique ses choix d'enseignement et pouvant les réévaluer. Dans cette perspective, l'approche personnalisée et différenciatrice est appréciée par le jury :

« J'ai choisi de m'arrêter sur les écrits de deux élèves en difficulté, bénéficiant chacun d'un PAP dyslexie-dysorthographe, ainsi des difficultés de compréhension et de vocabulaire (parents allophones), et une mise à l'écrit difficile (un ordinateur portable sera affecté à la fin de la séquence) pour l'un des deux élèves. Ils ont besoin d'une reformulation systématique, et d'une attention particulière. L'écrit en classe (annexe 1 a et b) révèle, sans surprise, de grandes difficultés en orthographe et dans la structure mais la consigne a été comprise. »

Au terme de cette première étape du rapport de jury, saluons la qualité de l'engagement professionnel des candidats et la vocation dont ils font preuve dans leur mission d'enseignement. Espérons que les éclairages apportés aideront les futurs candidats à mieux concentrer leurs efforts sur les compétences littéraires et didactiques sur lesquelles ils sont principalement attendus dans le dossier RAEP.

EPREUVE D'ADMISSION

Pour beaucoup de candidats admissibles, l'oral est une expérience inédite. Confrontés à un jury de concours, il leur faut adopter une posture adaptée à la situation, mobiliser leurs connaissances en situation, et s'organiser rapidement, dans un temps limité. Afin de donner quelques éléments de réponse et quelques pistes pour bien préparer cette épreuve, le présent rapport passe en revue les points sur lesquels il convient particulièrement d'exercer sa vigilance. Les remarques qui suivent reprennent quelques-unes des recommandations récurrentes, exprimées dans les précédents rapports, ainsi que les observations faites au cours de la session 2019. Elles ont été recueillies auprès des différentes commissions ; sans leur

contribution, ce travail n'aurait pas été possible.

1. Les deux exercices de l'épreuve

L'explication de texte littéraire et l'exposé d'une séquence pédagogique sont les deux temps forts de l'épreuve orale d'admission. Ces deux exercices reposent sur des définitions et des attendus qu'il faut rappeler ; ils évoluent, se nuancent et s'enrichissent d'aspects complémentaires à l'occasion de chaque session.

1. 1. L'explication de texte : retour sur la méthodologie de l'exercice

Au cours des quarante premières minutes de son oral, le candidat est invité à expliquer l'un des textes du corpus qui lui est proposé. Des consignes figurent dans la partie « sujet » du libellé ; il est invité à les lire avec la plus grande attention.

Voici trois exemples de formulation de sujets :

« Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français au cycle 4, en classe de 5^{ème}, en vous inscrivant éventuellement dans le questionnement de culture littéraire et artistique : “Avec autrui : famille, amis, réseaux”. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°1, Molière, *Le Malade imaginaire*, acte I scène 5. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. »

« Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français en classe de seconde en vous inscrivant dans l'objet d'étude “La poésie du 19^{ème} au 20^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme”. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°4, “L'éclatante victoire de Sarrebrück” d'Arthur Rimbaud. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. »

« Vous analyserez le corpus proposé dans le cadre du programme de français en classe de première en vous inscrivant dans l'objet d'étude “la question de l'homme dans les genres de l'argumentation du 16^{ème} siècle à nos jours”. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement, assorti de l'explication du texte n°1, extrait de *Germinal* d'Emile Zola. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue. »

Si le niveau de la classe et la partie du programme concernés apparaissent en toutes lettres dans le sujet, il importe de se rappeler que l'explication de texte proprement dite constituera un exercice indépendant de ces éléments contextuels : c'est un exercice de niveau universitaire qui est attendu par le jury. Aussi est-il sans doute nécessaire de revenir à une définition claire dudit exercice : *une lecture sensible et sensée d'un texte, mettant clairement en évidence, de manière construite, sa signification, et les procédés qui l'engendrent, en prenant en compte son contexte historique, culturel et littéraire – et mentionnant, au besoin, les enjeux anthropologiques qui s'y font entendre.*

A partir d'un extrait de *Tartuffe* (acte III, scène 3), une candidate a montré par exemple que, par-delà le discours séducteur du faux-dévoit, une réflexion sur le pouvoir de la parole d'autorité était ici en jeu : c'est au nom du « Ciel » que le personnage justifie son emprise sur

Elmire.

Comme on le voit, il ne s'agit donc nullement d'une lecture analytique destinée à des élèves de collège ou de lycée. Avoir bien conscience du double régime de cette partie de l'épreuve est donc une nécessité : autant la séquence doit prendre en compte un public *scolaire* et imaginer des activités liées à un programme et à un niveau donné, autant l'explication de texte ramène le candidat à une approche *universitaire*, avec les critères d'appréciation qui lui sont propres. Il s'agit donc de deux postures très différentes, qui ne sont pas sans rapport avec la gestion des quarante minutes dont il dispose pendant la première partie de l'épreuve. Un équilibre satisfaisant doit être trouvé entre le temps dévolu au projet de séquence et le temps consacré à l'explication. On observe ainsi que réserver une vingtaine de minutes à l'explication est une durée raisonnable. Quant à sa situation dans l'exposé, deux cas de figure se présentent principalement, selon que l'on souhaite qu'elle soit *intégrée*, ou bien *détachée* de la progression séquentielle. Dans le premier cas de figure, l'explication correspondra à un « moment fort » de la progression séquentielle – occasion d'interrompre la présentation des séances, pour la reprendre ensuite, le texte ayant été expliqué. Dans le second cas, elle en sera le « point d'orgue », le détail des différentes séances ayant été mené à son terme. Aucune de ces configurations n'est *a priori* préférable à l'autre ; c'est à chacun de déterminer laquelle permettrait de valoriser au mieux sa prestation globale.

L'extrait de *Tartuffe* déjà cité était issu d'un corpus consacré à l'étude du théâtre classique en seconde ; il s'agissait, dans l'ordre de présentation, du dernier texte. Il était possible de concevoir son explication comme le terme d'une séquence commençant avec l'étude du *Menteur* de Corneille (texte 1), se poursuivant avec celle d'*Andromaque* de Racine (texte 2), avant d'aborder celle d'*Amphitryon* de Molière (texte 3). Ou bien, il était possible de modifier l'ordre des textes, afin de placer le texte de l'explication au centre : l'explication est alors conçue comme une étape majeure et centrale du projet.

1. 2. Adapter la méthode d'analyse à la nature du texte

Deux méthodes sont envisageables pour l'explication. La première, linéaire, aborde les différentes parties du texte selon leur ordre successif ; la seconde, synthétique, l'appréhende à partir de grands axes de lecture. Le jury n'affiche de préférence pour aucune des deux en particulier ; cependant, le candidat se gardera de s'engager dans l'une des voies sans tenir compte du document à étudier – c'est à lui de choisir, en fonction de l'extrait, la méthode la plus appropriée. Appliquer une approche linéaire à un extrait de prose raisonnablement long peut donner lieu à une paraphrase monotone ; inversement, y recourir pour les quatorze vers d'un sonnet peut être profitable.

Une approche linéaire a été choisie pour l'explication du poème de Rimbaud (cité plus haut) ; c'était un choix raisonnable, le poème étant composé suivant le parcours d'un regard (« *au milieu... en bas... à droite...* »). Une analyse synthétique aurait brisé ce mouvement. Inversement, l'approche synthétique était valable pour l'analyse d'une page de Joy Sorman, où les réseaux thématiques sont uniformément répartis. Mais ce choix ne doit pas être spécifiquement lié à un genre : plutôt à la structure et à la progression du texte.

Les principes sur lesquels repose l'explication peuvent apparaître comme rigides, mais ils ne sont pas pour autant arbitraires ; au fond, ils sont plutôt inspirés par le simple bon sens, celui dont témoigne tout lecteur un peu expérimenté. Avant d'entrer dans un détail, les premières approches doivent permettre d'identifier quelques caractéristiques majeures : quel

est le sens général du texte ? son contexte ? son enjeu littéraire majeur ? s'agit-il de vers ou de prose ? a-t-on devant soi l'extrait d'un roman, d'un essai, d'une pièce de théâtre ? quel est le registre dominant ? Autant de questions liminaires dont on ne peut faire l'économie avant d'aller plus avant.

Il était ainsi attendu qu'une page de *Choses vues* de Victor Hugo soit bien identifiée comme ressortissant à l'écriture autobiographique – l'extrait d'un journal intime, en l'occurrence – en mettant fortement en avant le regard du locuteur sur la réalité sociale et sa valeur de témoignage. Le soin de la composition et les qualités poétiques ne s'opposaient pas à cette identification générique.

Surtout, avant d'étudier le passage sur le plan formel, ou le soumettre à une quelconque grille d'analyse préexistante, il est absolument nécessaire que le sens général soit compris, bien hiérarchisé et mis en perspective. Cette compréhension fine du texte et de ses enjeux généraux est souvent sensible dès la lecture, laquelle précède l'explication ; elle amène à mettre en évidence les articulations majeures du passage. Qu'elles se nomment *parties* ou *mouvements*, elles ne doivent pas relever d'un découpage arbitraire, mais d'une « respiration » naturelle, qu'une lecture sensible et intelligente rend manifeste.

L'extrait de la scène 5 de l'acte I du *Malade imaginaire* (à partir de ANGÉLIQUE : « *Puisque votre consentement...* »), cité plus haut, pouvait ainsi se lire comme la succession de trois moments. Lignes 1 à 20 : Angélique avoue à son père Argan son projet de mariage avec Cléante ; lignes 21 à 36 : elle se rend compte que l'échange était fondé sur un *quiproquo*, son père croyant qu'elle parlait de Thomas Diafoirus ; l. 37 à 55 : Toinette prend la défense d'Angélique, jugeant absurde le mariage de cette dernière avec le fils du médecin de son père. En ce sens, le « découpage » suivait la logique naturelle de l'échange ; une autre proposition aurait sans doute affaibli l'intelligence du texte.

Les remarques du candidat gagnent alors à être organisées selon cette lecture, qu'on s'appuie sur de grands axes (option synthétique) ou sur une approche progressive (option linéaire), afin d'éviter l'effet désagréable de remarques disjointes, pointillistes, jetées pêle-mêle, et sans rapport les unes avec les autres. Ajoutons, pour finir, qu'il est apprécié que le candidat fasse état du plaisir que le passage lui a apporté. Cette précision est d'autant plus légitime que la beauté, l'agrément, la profondeur, le charme de l'écriture, font partie des critères de sélection des textes, dans laquelle les membres du jury sont impliqués. Que l'on témoigne de cette approche affective personnelle est généralement bien perçu, surtout si cela va de pair avec une explication convaincante. C'est souvent le cas.

Ainsi, un extrait de la scène 3 de l'acte III de *Médée* de Corneille ayant été donné à expliquer, la candidate a su faire partager la vive impression que faisait sur elle cette héroïne malheureuse, encore liée à l'homme qui la trahit (« Je t'aime encore Jason, malgré la lâcheté ») et qui implore de ne pas être séparée de ses enfants (« Souffre que mes enfants accompagnent ma fuite »). Cette participation affective a été pour beaucoup dans la lecture intelligente et sensible du texte.

1.3. La construction de la séquence, révélatrice d'une démarche d'enseignement

1.3.1. La problématique comme matrice de la réflexion. Une problématique est une question portant sur un texte ou un groupement de texte ; elle révèle un enjeu majeur de l'extrait (ou du corpus), qu'elle propose de mettre en lumière dans la réponse organisée qui lui

succède. L'exposé et la formulation de la problématique sont un moment particulièrement attendu par les membres au jury, dans la mesure où, très souvent, ils donnent le *la* du projet de séquence qui va suivre. On formulera donc la problématique avec la plus grande attention, en se rappelant surtout qu'elle porte sur des écrits *littéraires* — en conséquence de quoi, il s'agira d'une problématique *littéraire*, en évitant de solliciter le corpus sous des angles insolites, telle que l'étude de psychologie.

Pour un groupement de textes rassemblant « Le Lac », de Lamartine, « Vers dorés » de Nerval, « Obsession » de Baudelaire et « Le Cerisier », de Philippe Jaccottet, le candidat avait choisi comme problématique « *Face à la nature, quels rapports contrastés, voire opposés, le lyrisme poétique permet-il de traduire ?* ». C'était une proposition intéressante.

On veillera également à exprimer sa problématique selon une perspective adéquate : trop large, l'intérêt du projet pédagogique risque de s'y diluer ; trop étroite, il risque d'exclure certains enjeux non négligeables.

Ces précautions touchent à des questions aussi concrètes que le choix des mots ou leur arrangement. Ainsi, la formule interrogative « *en quoi* » est désagréablement fourre-tout (la remarque vaut aussi pour « *dans quelle mesure* ») ; l'adverbe « *comment* » tend à faire porter l'analyse sur les procédés seulement (tout comme « *sur quels procédés* »), ce qui est frustrant ; quant à « *pourquoi* », il peut amener à s'interroger sur les intentions des auteurs, lesquelles ne sont pas toujours évidentes. Dans le même ordre d'idées, les problématiques complexes, comportant non pas une, mais deux ou trois questions, sont à éviter car elles émiettent l'enjeu de la séquence, ou, au pire, le rendent illisible. Une bonne problématique est donc aussi *concise* que *précise* ; elle peut souligner un rapport de cause à conséquence, de cause à effet ; elle peut exprimer une alternative, ou un rapport d'identité / d'opposition, pour ne citer que quelques cas. Quelques exemples : « Le théâtre, par la place qu'il accorde à la passion, est-il par excellence le lieu d'expression de la violence ? » (cause à conséquence) ; « La forme du journal intime exclut-elle par définition toute forme de lyrisme ? » (opposition) ; « Le roman réaliste est-il nécessairement le reflet d'une époque ? » (identité) ; « Les genres et formes de l'argumentation cherchent-ils à convaincre ou à divertir ? » (alternative/but). Là encore, il revient de trouver la formule la plus adaptée à ses intentions, dès lors que ces dernières sont claires.

1.3.2. *La problématique comme moteur d'une construction dynamique.* Formuler correctement une problématique n'est pas tout : elle doit être introduite au bon moment, en l'occurrence après la présentation du corpus, au sein duquel aucun document *n'est là par hasard*. Les meilleures prestations sont celles où le candidat ne s'est pas limité à énumérer la composition du dossier, mais où ses remarques auront permis d'identifier correctement les documents et les articulations/tensions qu'ils entretiennent les uns avec les autres, sans exclure la ou les pièces complémentaires, dont le rôle n'a aucun caractère ornemental. Les textes et les auteurs cités dans le corpus poétique sur la nature offraient ainsi des points de vue très variés sur le même objet, la nature : identification passionnée chez Lamartine, fascination mystique chez Nerval, répulsion morbide chez Baudelaire ou sentiment de plénitude sensuelle chez Jaccottet.

L'exposé du projet pédagogique repose sur une logique voisine : à un exposé des séances dans leur succession, sans rapport entre elles, le jury préfère un propos attentif à souligner la logique qui unit ces différentes étapes et fasse résonner les séances les unes par rapport aux autres, en donnant à son projet un surcroît de cohérence, au fil de son parcours.

Enfin, on n'oubliera jamais que ce déroulement n'est pas mû par une force autonome, comme s'il était emporté par son propre élan : tout au contraire il répond à une question, celle de la problématique, associée à une démarche d'apprentissage qui comporte elle aussi une logique. Y revenir régulièrement, montrer que chacune des séances y ramène en permanence, donne au projet pédagogique toute sa force et le légitime en tant que tel. Dans le groupement de texte déjà cité, les projets les plus pertinents sont ceux qui ont su tirer le meilleur parti du rapport entre contenu et forme (quatrains hétérométriques chez Lamartine, sonnet chez Nerval et Baudelaire, poème en prose chez Jaccottet).

1.3.3. Le projet séquentiel, déclinaison de la problématique. Le jury attend beaucoup de l'exposé des différentes séances qui composent le projet pédagogique ; il appartient au candidat d'éviter que l'exercice ne s'apparente à un passage en revue fastidieux d'activités ajoutées les unes aux autres, comme les étages d'une pièce montée. Sans doute la pression du temps imparti est-elle pour quelque chose dans ce sentiment d'urgence et de confusion qui amène certains à passer sous silence l'explicitation des activités ou à sacrifier la pourtant indispensable séance de langue — laquelle, il faut le dire, est attendue dans le projet global. Si c'est le cas, rappelons que la maîtrise du temps est une discipline avec laquelle il faut se familiariser. En attendant, sont parfois omises des informations aussi essentielles que le niveau auquel s'adresse ladite séquence, pour prendre un exemple frappant (et rédhibitoire). Forts de leur connaissance des programmes et de leur expérience en collège ou en lycée, les candidats ne doivent pas manquer d'accorder leurs propositions avec les élèves auxquels elles s'adressent. C'est à partir de cette adéquation que peuvent être envisagées les compétences travaillées, les activités orales ou écrites, ainsi que le processus d'évaluation.

Destiné à une classe de 4^{ème}, la nouvelle de Villiers de L'Isle-Adam « Les Phantasmes de M. Redoux » permettait de mettre en perspective l'étude du texte et les compétences travaillées en cycle 4, notamment *lire* (« Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art », « élaborer une interprétation de textes littéraires ») et *écrire* (« Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre », « exploiter des lectures pour enrichir son écrit »). C'est à partir de là que des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives pouvaient être proposées.

Certains candidats peuvent en effet se prévaloir d'une expérience souvent très riche, comme en attestent les rapports d'activité (RAEP) ; il est donc attendu qu'elle soit mise au profit de cet exercice dont les finalités sont, en définitive, d'autant plus concrètes que les destinataires sont connus : ce sont les élèves. Il est un double danger que le projet pédagogique doit donc éviter : la *déconnection* (par rapport à la problématique) et le *déracinement* (par rapport aux réalités scolaires). L'un des groupements de textes était constitué de quatre extraits du roman de Joy Sorman, *Sciences de la vie* (2017). Cet ouvrage interroge au moins deux thèmes qui peuvent susciter l'intérêt des élèves : le rapport à sa famille et le rapport à son propre corps. Une stratégie efficace pour entrer dans le texte pouvait commencer par une réflexion autour de ces éléments pour les élèves.

2. La place de l'oral dans la séquence

A l'occasion de l'exposé du projet pédagogique, les candidats sont amenés à concevoir des activités à partir des textes qui leur sont proposés et selon la direction qu'ils ont choisie. Celles-ci ne doivent nullement se réduire à des travaux écrits, mais aussi prendre en compte l'oral, à travers la variété de ses formes.

2.1. L'oral comme forme de communication et comme objet d'enseignement

Les programmes ne doivent pas seulement être objets de connaissance ; ils doivent également être le point de départ d'une appropriation personnelle. Ainsi, les nouveaux contenus d'enseignement en collège donnent-ils une place singulière à l'oral, devenu l'une des cinq compétences travaillées. La mise en activité des élèves implique des travaux de ce type, la plupart au temps en rapport avec les textes étudiés ou en relation avec la production d'écrits. Fréquemment mentionné dans les RAEP, l'oral est également présent dans les projets pédagogiques.

Destiné à des élèves de 3^{ème}, un corpus rassemblant des textes de L.-F. Céline, Boris Vian, J.-P. Sartre et Philippe Delerm était proposé, dans le cadre du questionnement « Se raconter, se représenter ». L'oral pouvait être approché selon plusieurs angles : d'abord en étudiant sa transposition à l'écrit dans *Voyage au bout de la nuit*, ou dans « Cinématographe » ; ensuite, en invitant les élèves à écrire une chanson sur le modèle de ce dernier texte ; enfin, en articulant oral et histoire des arts à l'occasion de l'observation du document complémentaire, le tableau d'Edward Hopper, *New York Movie*.

Toutefois, il importe de distinguer deux acceptions trop souvent confondues. La première définit l'oral comme forme de communication, c'est-à-dire dans son acception dialogique : les échanges constructifs qui naissent entre le professeur et les élèves autour d'un passage que l'on questionne en offrent un exemple. Certaines des séances présentées incluent ce type d'approches, inspirées par les textes du corpus ; ces derniers peuvent devenir, selon les circonstances, matière d'une discussion. Dans le groupement précédemment cité, le héros principal du *Voyage au bout de la nuit* se sent tout ragaillardisé après son expérience cinématographique (« *C'est ça qui est bon ! Quel entrain ça vous donne ! J'en avait ensuite, je le sentais déjà, pour au moins deux journées de plein courage dans la viande.* »). De là, un échange possible sur le rôle du cinéma dans nos vies, dans la mesure où il peut être source de bonheur.

Reste à savoir si ce genre d'activités permet effectivement de construire des apprentissages, ou si ce n'est qu'un moyen entre autres pour ranimer le cours et rompre une monotonie sur le point de s'installer. La seconde acception définit l'oral comme objet d'enseignement, au même titre que la rédaction, le commentaire ou la dissertation. Il s'agit dans ce cas d'un exercice qui a ses règles, ses attendus et ses objectifs : l'exposé en offre un exemple, de même que les prises de parole codifiées que l'on rencontre dans les examens terminaux. Certains témoignent, sur ce point, d'une belle inventivité ; inspirés par les contextes judiciaires, ils prennent le document comme point de départ d'un réquisitoire ou d'un plaidoyer, allant jusqu'à imaginer de véritables jeux de rôles.

Destiné à des élèves de 3^{ème}, un corpus rassemblant plusieurs textes de Victor Hugo était proposé, dans le cadre du questionnement « Dénoncer les travers de la société ». L'un des poèmes, « Joyeuse vie » constituait une condamnation sans appel de l'affairisme égoïste des « pillards » et des « intrigants » du Second Empire – par opposition aux populations misérables entassées dans les « caves de Lille ». Cette diatribe mettait en place les conditions d'un réquisitoire de type judiciaire, qui aurait amené les élèves à prendre la parole pour dénoncer ce type d'injustices.

Si ouvrir le projet pédagogique à l'oral est vivement encouragé, peut-être est-il nécessaire de distinguer ces deux classes d'activités, dont les finalités sont, comme on le voit, très différentes.

2.2. Les activités orales : quelques pistes de réflexion

Si les activités orales accompagnent en général les projets pédagogiques, il manque souvent à ces derniers une base méthodologique solide. Les quelques conseils qui suivent permettront aux candidats de formuler des propositions plus cohérentes.

Pour commencer, il faut rappeler que la « compétence orale » définit un cadre, plus qu'un contenu précis ; il appartient donc aux candidats de distinguer avec précision les objectifs qu'ils poursuivent. Au collège, les attentes de fin du cycle 4, ainsi que les connaissances et compétences associées, fournissent des repères tout à fait clairs : « s'exprimer ou façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire », « percevoir et exploiter les ressources expressives de la parole », et « participer de façon constructive à des échanges oraux », par exemple. Ces compétences peuvent, au prix de quelques aménagements, être transposées au niveau lycée. A ce propos, il est toujours prudent de se rappeler quel est le niveau des élèves à qui des activités de la sorte sont proposées : animer un débat n'impliquera pas le même type de préparation selon que l'on a sous sa responsabilité des élèves de sixième, de futurs lycéens ou des bacheliers en puissance : là encore, les compétences seront d'autant plus appréciées par le jury qu'elles auront préalablement été adaptées à leurs destinataires. On se rappellera, en outre, qu'il est rare que lesdites compétences orales existent sans relation à d'autres compétences : *écrire*, par exemple (un oral s'appuie volontiers sur une phase d'écriture), ou *lire* (en partant d'un texte). Avoir à l'esprit ces interdépendances peut permettre d'éviter les effets néfastes d'un amoncellement disparate d'activités, comme cela a été dit plus haut. Enfin, puisque les extraits offrent souvent matière à ces débats déjà évoqués, on veillera à ce que l'activité prévue soit bien en cohérence avec son point de départ.

Les candidats se rappelleront que les débats doivent être amenés avec précaution et ne doivent pas perdre de vue le texte dont ils procèdent. Ainsi la nouvelle « Les Phantasmes de M. Redoux » – qui raconte la mésaventure d'un homme ayant, par inadvertance, coincé sa tête sous la lame d'une guillotine – peut-elle engendrer un débat intéressant sur les pouvoirs de l'imagination (le personnage se voit déjà décapité). En revanche, partir de cette nouvelle brillante et sarcastique pour poser la question de la peine de mort est sans doute un peu décevant. On retrouve ici l'erreur classique du « texte-prétexte », erreur que l'on ne commettra pas, si la réflexion pédagogique et la réflexion littéraire sont convenablement équilibrées.

3. L'histoire des formes et l'histoire littéraire, un point d'appui pour l'explication

La compréhension des textes doit être corrélée à la connaissance problématisée de leur environnement et de leur époque. Identifier la tradition à laquelle ils se rattachent, se référer à d'autres œuvres ou d'autres langages artistiques dont ils s'inspirent, mobiliser des repères d'histoire littéraire et interroger les contextes socio-culturels qui les a vu apparaître, sont autant d'entrées qui nourrissent leur signification.

3.1. Maîtrise des références culturelles et littéraires

Le CAPES interne étant un concours littéraire, on attend des candidats qu'ils aient une connaissance des œuvres, des auteurs et de leur époque. Mais que l'on se rassure : l'épreuve d'admission n'est pas pour autant un test de culture générale ; les connaissances demandées gardent un objectif précis : contribuer à l'interprétation du texte, et, plus généralement, à celle du corpus auquel il appartient.

Au cours de la préparation, on se reportera avec profit aux dictionnaires mis à disposition. On accordera également la plus grande attention aux documents complémentaires dont la présence, il faut le rappeler, n'est pas fortuite : ils donnent un accès particulier aux textes, soulignent des aspects qui pourraient passer inaperçus et enrichissent l'explication. Attentivement lu, un passage de Paul Bénichou, tiré des *Morales du grand siècle*, pouvait apporter un éclairage décisif à la lecture de la scène 4 de l'acte I d'*Andromaque*, de Jean Racine. Plus précisément, la phrase « l'amour tel qu'il apparaît chez les deux personnages principaux [...] n'a plus rien de commun avec le dévouement : c'est un désir jaloux, avide, s'attachant à l'être aimé comme à une proie » offrait littéralement une clef de lecture, dont le candidat pouvait se saisir.

On veillera toutefois à ce que ces éléments soient utilisés à bon escient, c'est-à-dire dans la perspective d'une contribution à l'élaboration du sens des textes. Les quarante minutes de l'exposé ne doivent pas être l'occasion d'un feu d'artifice de références, citations et autres anecdotes biographiques. Qu'il s'agisse de l'extrait à expliquer ou du corpus, la problématique doit offrir un garde-fou à ce genre de tentation. Ce qui n'entre pas dans le projet doit être écarté.

Ajoutons, pour terminer, que la connaissance du contexte historique et culturel est toujours utile et valorisée par le jury. Rappelons qu'une partie non négligeable des textes majeurs de notre littérature multiplie les références à la culture religieuse, à laquelle, pendant des siècles, les auteurs sont venus puiser des modèles de formes, de personnages, de situations, voire de métaphores. Ainsi, afin d'apprécier correctement le caractère manipulateur du discours de Tartuffe, l'identification du vocabulaire religieux était d'un grand secours. Le personnage, en effet, en use de manière subtilement perverse (« Nos sens facilement peuvent être charmés/Des ouvrages parfaits que le Ciel a formés »). En outre, quelques notions sur les grandes théories politiques ne sont pas inutiles : c'est notamment le cas pour la littérature du vingtième siècle, qui fut, rappelons-le, le grand siècle des idéologies. Dans l'extrait des *Mots*, de Jean-Paul Sartre, quelques connaissances sur l'auteur, sur la nature de ses engagements, de ses convictions politiques, pouvaient être d'un grand secours. Dans le passage proposé, la description d'une salle de cinéma offre une allégorie de la lutte des classes ; cela avait un sens pour un auteur très engagé dans les combats progressistes. Identifier l'inspiration politique d'un écrivain n'est pas formuler un jugement de valeur, c'est souvent trouver une clef à son inspiration, à son engagement et à sa poétique.

3.2. Les langages artistiques, autres que littéraires

Autant que la culture historique et littéraire, les repères artistiques sont précieux pour nourrir la réflexion sur les textes et leurs auteurs. De même qu'un écrit s'inscrit toujours dans une tradition ou une généalogie, il entretient avec les autres langages artistiques des liens subtils, qu'il s'en inspire ou qu'il les inspire. Ainsi est-il plus que recommandé de mettre en perspective l'extrait expliqué et le corpus avec d'autres œuvres ou langages artistiques, pour en souligner le voisinage ou le cousinage. L'institution favorise ces rencontres : les entrées des programmes de collège sont libellées comme des questions de « Culture littéraire et artistique » au sein desquels les ponts interdisciplinaires sont encouragés et d'ores et déjà pratiqués. Par ailleurs, s'intéresser à l'histoire des formes amène naturellement à constater les liens privilégiés que la littérature a pu entretenir avec d'autres domaines selon les époques. Pour ne prendre que l'exemple du vingtième siècle, nombreux sont les auteurs à avoir perçu

ou entretenu un rapport particulier avec le cinéma, l'autre grand langage de la fiction narrative. Il est ainsi légitime d'accorder au document iconographique (lorsque le corpus en propose) la place qui lui revient, sachant que sa présence n'est pas à mettre sur le compte d'une simple volonté illustrative. Qu'il s'agisse d'un photogramme (extrait d'une oeuvre cinématographique), d'un tableau, d'une gravure, d'une photographie, il faut y voir un appui, non un appendice. Ainsi, le document complémentaire du corpus rassemblant plusieurs extraits de Victor Hugo présentait une caricature d'Honoré Daumier intitulée « Les gens de justice ». Celle-ci faisait efficacement écho aux préoccupations sociales de l'auteur des *Misérables* : renversé dans son fauteuil, un magistrat replet y sermonnait un pauvre hère, sans tenir compte de son regard furieux (« Moi aussi presque tous les jours j'ai faim, et je ne vole pas pour cela ! »). Encore fallait-il pour cela identifier correctement les personnages, la situation, comprendre ces paroles (et leur ironie sous-jacente) et réfléchir au statut de la caricature au XIXe siècle (dans un journal bien connu) pour en proposer une lecture en lien avec le corpus.

Est-il besoin de le dire ? De même que manifester son agrément en analysant un beau texte est chose licite, de même, faire état de son émotion esthétique devant ce type de document est toujours autorisé. Le français est aussi une discipline artistique.

4. Recommandations et conseils de méthode

L'épreuve orale est le moment d'un engagement personnel, dans un contexte codifié. Qu'il s'agisse de l'attitude à adopter face au jury, des références à mobiliser, ou des outils à utiliser, certaines recommandations doivent être prises en compte, si l'on veut mettre toutes les chances de son côté.

4.1. L'épreuve d'admission : une performance orale

4.1.1. L'entretien : une posture à adopter. Pour beaucoup, l'épreuve orale d'admission est une première : première expérience d'un jury de concours, première expérience de l'explication de texte en public, première expérience d'un enjeu aussi élevé. Les membres du jury le savent ; aussi leur attitude est-elle toujours courtoise, bienveillante et soucieuse du bon déroulement de l'épreuve. Même s'il est en proie à une forte émotion, le candidat veillera à se saisir avec honnêteté des questions qui lui sont posées : elles n'ont pas pour but de le déstabiliser, mais de l'inviter à compléter ou à développer son propos. Ces questions peuvent porter sur le projet pédagogique, sur la problématique, sur l'identification des documents, sur leur sens, sur les programmes, voire sur la lecture d'une phrase ou d'un vers.

Voici quelques exemples de questions posées par le jury ; elles portent indifféremment sur le texte à expliquer ou le projet pédagogique : « Quel rapport logique souhaitez-vous mettre en évidence dans votre problématique ? » ; « Pourriez-vous relire le premier vers du second tercet ? Quel type de vers reconnaissez-vous ? » ; « Pourriez-vous revenir sur les compétences engagées par votre séquence ? » ; « Comment définissez-vous le sonnet ? » ; « Quelle différence faites-vous entre lecture analytique et lecture linéaire ? » ; « Pour étudier ce corpus, qu'apporterait selon vous la collaboration d'un enseignant d'une autre discipline ? » ; « Quelle différence faites-vous entre réalisme et naturalisme ? » ; « Pourriez-vous reformuler votre problématique, en tenant compte du genre auquel appartiennent les textes du corpus ? ».

Les questions qui comportent des demandes de confirmation doivent être comprises

comme des occasions de revenir sur des erreurs manifestes. Ainsi : « Etes-vous bien sûr que Zola est le chef de file du surréalisme ? », suppose une réaction/correction de la part du candidat face à cette affirmation dangereusement hasardeuse.

On s'abstiendra cependant de surinterpréter les questions — comme de manifester d'inutiles réactions à leur énoncé (soupirs, haussements d'épaules, écarquillements d'yeux, etc.). Au besoin, le candidat peut prendre le temps d'y réfléchir : le jury voit comme une marque de conscience professionnelle le court délai qu'on peut s'octroyer pour mûrir une réponse sensée. Avoir une vision claire de la situation de communication implique une réflexion préalable et, si possible, un entraînement préalable. L'oral d'admission n'est pas la reduplication d'une situation maître-élèves — comme dans un examen universitaire —, mais un échange au cours duquel des professionnels (les membres du jury) en interrogent d'autres (les candidats) sur leurs aptitudes (connaissances, compétences, posture, etc.), dans le cadre bien précis de l'enseignement secondaire. La langue de l'entretien doit être correcte, précise et adaptée à cette situation.

4.1.2. *La lecture du texte, premier moment d'interprétation.* Cela est connu : l'intelligence d'un texte transparait dans la lecture qui en est faite. Si cela est valable en classe, c'est également le cas face au jury, qui attend beaucoup de ce moment. Les œuvres choisies le sont en général pour leurs qualités intrinsèques et, à ce titre, il est aussi plaisant de les entendre correctement lues qu'il est agréable d'entendre une belle partition bien exécutée. Une lecture sensible de l'extrait des « Phantasmes de M. Redoux » (cité plus haut) permettait de rendre la tension nerveuse que connaît le personnage, angoissé à l'idée que les bruits qu'il entend sont peut-être ceux du couperet sur le point de s'abattre sur sa nuque.

En revanche, entendre un beau texte laborieusement énoncé est une chose pénible et entretient chez le jury quelques doutes sur sa parfaite compréhension. C'est notamment le cas lorsque l'extrait est en vers : qu'il s'agisse de courtes pièces lyriques ou de tirades tragiques, la scansion et la lecture métrique doivent être conformes aux règles en usage : les alexandrins doivent bien comporter douze syllabes, les coupes être marquées (quand elles doivent l'être), et la règle du *-e* muet respectée. Les entorses à ces principes pourtant simples, attisent la méfiance et ouvrent la voie à des demandes de reformulation, à des questions sur la prosodie, voire sur le sens littéral.

Le candidat se tiendra donc sur une ligne médiane : faire « vivre » le texte, sans pour autant verser dans la posture déclamatoire – inutile, par exemple, de se lever de sa chaise pour lire *debout*. La question se pose notamment pour le théâtre, qui implique un minimum d'implication pour, au moins, rendre sensible les jeux de registre présents dans les répliques. Afin de faire comprendre que des sentiments puissants et contradictoires animent Médée, une lecture un peu expressive de l'extrait de la scène 3 de l'acte III de la pièce de Corneille pouvait être entreprise ; le jury partait avec une impression favorable. Cependant, inutile d'en faire trop avec ce personnage qui, dans sa fureur, assassinera bientôt ses enfants. A ce sujet, on se rappellera que les noms des personnages doivent être lus, ainsi que les didascalies.

4.2. Maîtriser les outils d'analyse littéraire

4.2.1. *Les genres et les formes.* Une explication ou un projet pédagogique ne sont viables que s'ils procèdent de connaissances solides dans le domaine de la poétique des textes. Faute de cela, il est à craindre que le propos ne dépasse pas le stade du sens littéral, de la vaine paraphrase ou celui du « ressenti ». Pour cette raison, les candidats doivent disposer

d'un arsenal d'outils littéraires de qualité universitaire et fréquenter à ce titre les ouvrages de quelques critiques littéraires majeurs — tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit moins de faire état d'un savoir érudit que d'un ensemble de concepts bien maîtrisés, aisément formulables et immédiatement opérationnels au service du sens des textes. Le jury attend a minima :

- que l'on soit en mesure d'identifier les différents genres (narratifs, théâtraux, poétiques, argumentatifs) et de les situer dans l'histoire littéraire en se rappelant qu'ils déjouent parfois toute tentative de classement et que des formes émergentes ou hybrides sont à prendre en compte ;

- que l'on maîtrise différents registres, ainsi que les traits stylistiques qui leur sont associés et les jeux de glissement de l'un à l'autre ;

- que l'on sache distinguer les différentes marques de construction du récit (mode, voix, focalisation) — en ayant à l'esprit qu'elles sont souvent imbriquées.

Face à certains extraits, aucune hésitation ne peut être possible ; les questions du jury appellent alors une réponse adéquate. Dans d'autres cas, la chose est moins claire et l'on appréciera que le candidat prenne le temps de réfléchir, d'hésiter et d'esquisser quelques hypothèses. Cette hésitation était notamment légitime dans l'extrait de *Choses vues* de Victor Hugo. Dans ce court passage, le soin de la forme et de l'écriture pouvait effectivement faire songer à un poème en prose : un candidat a fait cette hypothèse, avant de prendre en considération le titre et d'évoquer finalement le journal intime ou la chronique.

4.2.2. *Les contextes historiques et culturels.* Le même type d'approche concerne le contexte d'élaboration des œuvres, et, plus généralement, l'histoire des courants littéraires. Leur identification et leur définition sont d'autant plus attendues qu'elles permettent de mettre rapidement en lumière ce qui fait l'unité d'un corpus, ce qui définit la richesse stylistique d'un écrit — et, par-là, concourent au travail de problématisation. Rattacher l'extrait du *Discours sur le bonheur* d'Emilie Châtelet à la littérature d'idées, et, plus précisément, à la pensée humaniste du siècle des Lumières fournissait une piste d'explication non négligeable.

Des lacunes inquiétantes amènent le jury à former de sérieux doutes sur la qualité d'une candidature : on peut craindre en effet que des pans entiers de littérature soient inconnus, ce qui, compte tenu de l'ampleur des programmes, est particulièrement gênant, voire disqualifiant. Voir dans les « Vers dorés » de Nerval un poème symboliste était maladroit ; sans doute, l'épigraphe (« *Eh quoi ! tout est sensible !* ») pouvait être un indice de son appartenance au courant romantique.

Comme pour des notions évoquées plus tôt, il ne s'agit pas de faire preuve d'érudition gratuite, mais de posséder des repères fiables, d'être à même de les mobiliser, de définir efficacement chacun de ces courants afin de voir comment les textes étudiés peuvent s'y rattacher ou s'en démarquer. S'il n'était pas indispensable de situer Charles Perrault dans la querelle des Anciens et des Modernes, en revanche il était recommandé de se rappeler qu'il appartient au Grand Siècle et qu'il s'inscrit dans le courant classique, au même titre que La Fontaine (présent dans le même corpus).

On évitera toutefois toute forme de simplisme : de même que le classement de certains textes est délicat, il en va de même pour des auteurs, dont les sources d'inspiration peuvent être plurielles ; les courants littéraires ne sont pas strictement successifs, mais peuvent se chevaucher et se prolonger l'un dans l'autre. Par ailleurs, les candidats prendront le soin de distinguer *mouvements littéraires* et *mouvements culturels*, qui ne se juxtaposent pas exactement : tel est le cas du Nouveau roman, qui n'est qu'une facette de la Post-modernité.

S'il est admis que Jean-Jacques Rousseau appartient au siècle des Lumières, certaines pages des *Rêveries du promeneur solitaire* (publié en 1782) laissent clairement entrevoir la sensibilité du siècle suivant. Interrogé sur le mouvement littéraire auquel il appartenait, le candidat avait intérêt à proposer une réponse nuancée. Ce texte était le document complémentaire d'un groupement où figurait, en première place, « Le Lac » de Lamartine, texte emblématique du romantisme. C'était un indice.

En règle générale, ces précautions vaudront à l'égard de toute forme d'étiquetage intempestif d'auteurs et d'œuvres, lequel se fait toujours au détriment des enjeux dont ils sont porteurs et de la spécificité de chaque texte qu'il convient de mettre en avant.

4.3. Maîtriser les savoirs linguistiques

4.3.1. Méthodologie de la question de langue. En deux occasions au cours de son oral le candidat est invité à déployer une réflexion grammaticale : une première fois dans le projet de séquence (une séance doit être consacrée à l'étude de la langue) ; une seconde fois après la courte pause qui suit les quarante premières minutes de l'exposé. Le segment de l'un des textes du corpus est alors désigné, avec la consigne d'entreprendre l'étude d'un point de langue précis. L'étude des pronoms était ainsi proposée pour le segment suivant, tiré des *Mots* de Sartre : « *Des rumeurs touffues remplissaient la salle, on réinventait le langage, l'ouvreuse vendait à la criée des bonbons anglais, ma mère m'en achetait, je les mettais dans ma bouche, je suçais les lampes de secours. Les gens se frottaient les yeux, chacun découvrait ses voisins* ».

S'ensuit un bref temps d'observation et de réflexion ; le candidat expose son analyse ; elle est suivie d'un échange avec le jury, au cours duquel on revient sur les éléments présentés. Là encore, les questions n'ont d'autre but que d'approfondir ce qui a été dit et de revenir sur d'éventuelles erreurs ou approximations. La grammaire donne lieu à des performances encore très variables. De forts écarts sont observés et certaines prestations laissent voir de grandes lacunes. Cela est d'autant plus inacceptable que cette dimension essentielle occupe une place importante au collège, au DNB notamment, et qu'elle n'est pas négligeable au lycée, où elle figure au rang des outils du commentaire de texte. Les nouveaux programmes de français au lycée (en vigueur en septembre 2019) lui confèrent une place encore plus importante. De même, des flottements méthodologiques accompagnent souvent l'étude du segment grammatical. Afin de les prévenir, rappelons que cette analyse suit en général quatre étapes : une définition de la notion à étudier, un relevé, un classement des formes et enfin un commentaire conclusif. Cette dernière étape permet au candidat de faire des remarques sur d'éventuels cas particuliers rencontrés dans son étude ou de les mettre en relation avec les intentions stylistiques de l'auteur — ce qui est très apprécié, quand la chose est réalisée avec compétence. Les questions du jury peuvent porter sur les points suivants (non exhaustifs) :

- Morphologie : les marqueurs de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne, les modes et temps verbaux, les temps de l'indicatif, l'impératif, les formes des participes passés ;
- Lexique : les niveaux de langue, les marques de l'oralité, le lexique des émotions, le lexique de la parole ;
- Catégories grammaticales : les adjectifs, les pronoms personnels, les adverbes en –ment, le morphème « que » ;
- Fonctions : les propositions circonstancielles, l'attribut, la fonction sujet, les compléments de phrase et de verbe, les expansions du nom, les compléments circonstanciels ;

- Syntaxe : l'analyse logique de la phrase ; la phrase simple et la phrase complexe ; les propositions subordonnées circonstancielles ; les emplois du conditionnel ; les propositions subordonnées relatives ;

- Relations logiques au sein de la phrase : l'expression de l'opposition, de la cause, de la conséquence ;

- Grammaire de texte : les discours rapportés ; les connecteurs logiques ; la modalisation ; les focalisations, etc.

4.3.2. *La terminologie grammaticale.* Comme c'est le cas avec l'histoire ou la théorie littéraire, les candidats ont tout intérêt à mettre à jour leurs connaissances avant d'affronter l'épreuve de grammaire qui ne souffre pas l'à-peu près. Les ressources qu'ils peuvent consulter sont de deux types : institutionnelles et universitaires. Les premières sont constituées par les programmes, qui offrent une vision très claire de ce que l'élève doit maîtriser, aux cycles 3 et 4, dans le domaine de l'étude de la langue (qui comprend la grammaire, l'orthographe et le lexique) et au lycée. Entrent dans cette catégorie les ressources disponibles en ligne (sur eduscol notamment) : elles précisent comment organiser l'étude de la langue, et, selon les niveaux, quelles notions enseigner, comment maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit ; elles proposent enfin des activités dans ce domaine. Ces ressources sont d'un grand intérêt, notamment dans l'élaboration de la séance de langue où se pose la question de la conformité des attentes avec le niveau concerné. Les secondes, de nature universitaire, rassemblent des ouvrages dont la fréquentation est indispensable pour tout professeur du secondaire. Les candidats les choisiront de préférence aux manuels scolaires : si les pages consacrées à la langue présentent des tableaux et des cartes mentales assez fiables, ces derniers ne proposent pas d'approches problématiques des faits de langue concernés ; en conséquence, ils ne donnent pas lieu à cette réflexion linguistique qui est recherchée chez un enseignant et si favorablement perçue au moment du concours.

Voyons un exemple. Un passage des *Choses vues* de Victor Hugo était proposé pour l'analyse grammaticale ; le sujet portait sur l'étude des participes :

« Une voiture était arrêtée devant la porte de la caserne. C'était une berline armoriée portant aux lanternes une couronne ducale, attelée de deux chevaux gris, deux laquais en guêtre derrière. Les glaces étaient levées, mais on distinguait l'intérieur tapissé de damas bouton d'or. Le regard de l'homme fixé sur cette voiture attira le mien. Il y avait dans la voiture un chapeau rose, en robe de velours noir, fraîche, blanche, éblouissante, qui riait et jouait avec un charmant petit enfant de seize mois, enfoui sous les rubans, les dentelles et les fourrures. »

Après avoir pris quelques minutes pour lire le texte, identifier les formes et mettre par écrit quelques notes, les étapes suivantes étaient attendues :

a) Définir la notion : le participe est un mode impersonnel du verbe ; on distingue le participe présent et le participe passé. Le texte présente les deux formes.

b) Faire un relevé : « arrêtée », « armoriée », « portant », « attelée », « levées », « tapissé », « fixé », « éblouissante », « charmant », « enfoui ».

c) Etablir un classement. Pour cela, il était possible de distinguer deux groupes : d'un côté, les formes en *-é* et en *-i* ; de l'autre, les formes en *-ant*. Au sein de chaque groupe, des catégories pouvaient à leur tour être analysées. Ainsi, pour les formes en *-é* : 1) les participes employés avec l'auxiliaire pour former le passif des verbes transitifs (« arrêtées », « levées »), et 2) ceux employés sans auxiliaires (« armoriée », « attelée », « tapissé », « fixé », « enfoui »). Pour les formes en *-ant* : 1) le participe présent (« portant »), et 2) les adjectifs verbaux (« éblouissante », « charmant »). Dans le cas des formes adjectives, les fonctions devaient être spécifiées ; des remarques pouvaient également être faites sur la construction de

ces formes, certaines acceptant ou possédant un complément, d'autres non.

d) Produire un commentaire conclusif. Il pouvait porter sur « enfant », substantif issu d'une forme latine du participe ; d'un point de vue stylistique, il était pertinent de mettre en relation ces nombreuses formes avec le projet littéraire des *Choses vues*, lequel, comme son nom l'indique, fait le constat visuel d'actions en cours ou réalisées.

Annexe 1 : recommandations bibliographiques

Didactique du français :

- * Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck Supérieur, 2008.
- * Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première*, De Boeck, 2010.
- * Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, 2016.
- * Anne Vibert, IGEN, « Faire place au sujet-lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », 2011, en ligne : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Formes et notions littéraires :

- * Michèle Aquien, *La Versification appliquée aux textes*, Armand Colin, 2010.
- * Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala, *Le dictionnaire du littéraire*, PUF, 2002.
- * Anne-Marie Bonnabel et Marie-Lucile Milhaud, *A la découverte du théâtre*, Ellipses, 2000.
- * Vincent Jouve, *La Poétique du roman*, Armand Colin, 2010.
- * Vincent Jouve, *L'Effet-personnage dans le roman*, PUF, 1998.
- * Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, PUF, 2012.
- * Joël Loehr, *Les grandes notions littéraires*, collection U21, 2010.
- * Patrick Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 1996.
- * Michel Sandras, *Lire le poème en prose*, Dunod, 1995.
- * Yves Stalloni, *Écoles et courants littéraires*, Armand Colin, 2009.

Grammaire :

- * Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau , *Grammaire du français*, Librairie générale française, 1997.
- * Dominique Maingueneau , *Précis de grammaire pour les concours*, A.Colin, 2010.
- * Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2014.

Annexe 2 : programmes à consulter

La session 2019 du CAPES interne prenait comme référence les programmes en vigueur à la rentrée de septembre 2018.

Collège :

- * Arrêté du 9 novembre 2015. *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015.
- * Attendus de fin d'année et repères annuels de progression : *Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 2019.

Lycée général et technologique :

- * Classe de seconde : arrêté du 21 juillet 2010. *Bulletin officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010.
- * Première générale : arrêté du 21 juillet 2010. *Bulletin officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010.
- * Première technologique : arrêté du 8 février 2011. *Bulletin officiel* spécial n° 3 du 17 mars 2011.
- * Terminale générale : arrêté du 12 juillet 2011. *Bulletin officiel* spécial n° 8 du 13 octobre 2011.

Ces programmes ont été en vigueur jusqu'à la session 2019. Pour la session 2020, les candidats se reporteront à ceux qui s'appliqueront à partir de septembre 2019, en seconde et en première :

- * Seconde générale et technologique, première générale et technologique : *Bulletin officiel spécial* n°1 du 22 janvier 2019.
- * Programmes de français en première générale et technologique pour l'année 2019-2020 : *Bulletin officiel* n°14 du 4 avril 2019.

CONCOURS CAPES INTERNE ET CAER DE LETTRES CLASSIQUES

Un rapport de jury a principalement pour objectif d'exposer les enjeux des épreuves, de définir les attentes du jury et de fournir aux candidats des éléments utiles en vue d'une préparation. De ce point de vue, les rapports des précédentes sessions donnent des conseils très précieux et il est recommandé de les consulter avec le plus grand soin. Le présent rapport s'attachera, lui, à pointer les manques constatés les plus patents et à souligner les réussites de la session 2019.

Tout d'abord le jury voudrait rappeler avec force que seuls les candidats qui font preuve de connaissances solides dans les langues et cultures de l'antiquité et qui montrent une maîtrise avérée des *deux* langues anciennes peuvent envisager de réussir le concours du CAPES interne ou CAER correspondant de Lettres classiques. En effet le jury apprécie de trouver dans chacune des épreuves, tant à l'écrit qu'à l'oral, des éléments qui justifient le choix du candidat de se présenter aux épreuves du concours de Lettres Classiques plutôt que de Lettres Modernes.

Par conséquent, dès l'exposé de **son parcours professionnel** dans la première partie du RAEP, le candidat doit préciser sa formation initiale et son expérience d'enseignement de manière à ce que le jury puisse se faire une idée claire de ses connaissances réelles dans les langues anciennes et des raisons qui ont présidé à sa candidature pour l'obtention du concours de Lettres classiques. Le jury s'étonne par ailleurs que les candidats qui affirment enseigner

régulièrement les langues anciennes dans leurs classes ne proposent pas plus souvent **une réalisation pédagogique en lettres et cultures de l'Antiquité** pour prouver justement leurs compétences dans le concours visé. Enfin, lors de **l'épreuve orale d'admission** qui évalue les compétences dans les *deux* langues dans l'épreuve de traduction improvisée, le jury déplore encore que quelques candidats interrogés se montrent incapables de lire un texte en grec ancien et qu'ils avouent ne pas le connaître.

Nous conseillons donc à ceux qui n'ont pas étudié sérieusement l'une des deux langues dans leur cursus universitaire, souvent le grec ancien, de viser plutôt le concours de Lettres Modernes et d'envisager ensuite une certification complémentaire en Latin ou en Grec.¹

EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Le jury a eu à évaluer pour cette session 34 dossiers RAEP pour le recrutement du concours de Lettres Classiques. Seul un tiers des candidats a choisi de présenter une expérience pédagogique en langues anciennes. À l'exception d'un seul dossier présentant une expérimentation pédagogique en grec en cinquième, tous portaient sur une séquence de Latin en collège ou en lycée.

Le jury regrette que les candidats qui ont proposé un travail en français n'établissent que rarement des ponts avec les langues et cultures de l'Antiquité, alors que les programmes y invitent explicitement tant en collège qu'en lycée². Rappelons que les LCA irriguent aussi les cours de français, qu'il s'agisse de la culture, de la littérature, de la langue ou de l'histoire des arts et le jury en apprécie la convocation pertinente dans la réalisation pédagogique choisie. Ainsi dans une séquence sur *Le malade imaginaire* de Molière, le dossier exploite avec justesse les liens entre la comédie du XVII^e siècle et la comédie latine de Plaute.

Le RAEP doit permettre de saisir en six pages «une réalisation pédagogique significative» et d'analyser une situation d'enseignement problématisée. Toute situation d'enseignement, quel que soit le choix du candidat, doit être finalisée par un projet didactique qui se décline en objectifs d'apprentissage, en activités précises et donne lieu à une évaluation des acquis des élèves.

Or de trop nombreux dossiers en Lettres Classiques continuent de montrer une méconnaissance des exigences de l'épreuve, pourtant définies chaque année par les rapports de jury, et présentent un travail qui ne respecte pas les contraintes de l'épreuve (six pages hors annexe). Ainsi le jury a eu encore à juger des dossiers très succincts, d'une à trois pages seulement, qui se limitent à une narration chronologique de quelques séances, à une description de séquence non rédigée avec une liste de titres de séances, sans aucune activité pédagogique précisément décrite et analysée, à une séquence «imaginée» mais non réalisée, au choix restreint d'une seule séance qui, même si elle est pertinente, empêche de saisir la cohérence de la séquence complète et des objectifs visés.

Il semble donc que les candidats aient, plus qu'en français, des difficultés à rendre compte d'une séquence en langues anciennes. Une connaissance préalable, précise et

¹ B.O.E.N. n°12 du 22 mars 2018 concernant la certification complémentaire LCA qui s'adresse également aux enseignants contractuels du second degré de l'enseignement public ou privé sous contrat.

² B.O.E.N. n°11 du 17 mars 2016 pour le collège.

réfléchi, des enjeux de la discipline LCA, des programmes et de leurs finalités est indispensable pour répondre aux attendus de l'épreuve.³ Mais s'il est nécessaire d'avoir une maîtrise des programmes, on ne saurait trop conseiller aux candidats de consulter régulièrement des ressources pour approfondir leur réflexion didactique. Le jury les invite à fréquenter les nombreux documents publiés sur Eduscol⁴ et les différents sites académiques qui constituent d'excellents appuis pour l'enseignement des langues anciennes.

Même si les candidats montrent le plus souvent une volonté louable d'intéresser les élèves aux langues et cultures de l'antiquité, il nous paraît important de relever des écueils récurrents dans la réalisation du RAEP.

Tout d'abord, il convient absolument **de justifier le choix du corpus**, de penser la place et la nature des textes en fonction des entrées du programme retenues et des objectifs ciblés. On doit nécessairement se poser à l'orée de la séquence les questions suivantes -et y répondre- : pourquoi choisir ces textes ? Quel projet de lecture fonde le choix des textes et la progression de la séquence ? Comment les textes vont-ils être exploités dans les séances ? Quels apprentissages concrets veut-on construire ?... Or l'inscription dans un objet d'étude apparaît souvent artificiel et mécanique. Ainsi il est dommage que, dans une séance par ailleurs séduisante, le récit de la mort d'Hippolyte dans *Phèdre* de Sénèque ne soit à aucun moment relié à l'objet d'étude dans lequel la séance s'inscrit pourtant : « Le théâtre, texte et représentation » et qu'on ne s'interroge pas dans le commentaire du texte sur les enjeux de cette figure textuelle particulière qu'est le récit au théâtre.

À défaut d'« une triple problématisation », comme y invitait judicieusement le rapport de jury de 2016⁵ auquel nous renvoyons, il est indispensable de **formuler à tout le moins une problématique précise de séquence**, mais de nombreux RAEP n'évoquent souvent qu'un questionnement très vague : « La société latine, une société bien inégale » ; « La fondation de la République » ; « La naissance de Rome ». Recopier l'intitulé de l'objet d'étude ou donner un titre à une séquence, même si un titre peut être un repère pour un élève, ne signifie pas pour autant construire une problématique véritable qui mette les élèves en situation de recherche, qui oriente l'organisation de la séquence et le déroulement des séances et permette d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. En effet la formulation précise d'une problématique donne un fil conducteur à la séquence en évitant que les séances ne se juxtaposent les unes aux autres sans lien et organise la progression des activités selon une logique et une hiérarchie.

Le jury apprécie également que les travaux présentés témoignent de recherches et de connaissances actualisées. Les ouvrages didactiques⁶, les supports théoriques en appui du projet soumis permettent bien souvent à la fois de nourrir le choix d'une problématique et de

³ Eduscol, PNF sur les nouveaux programmes de LCA du 24 mars 2017 ; *Les humanités au cœur de l'école*, La documentation française, 2017.

⁴ *LCA, refondation pédagogique* ; les ressources pour accompagner l'enseignement des LCA <https://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>
<https://eduscol.education.fr/pid34198/langues-et-cultures-de-l-antiquite.html>;

⁵ On consultera avec profit le rapport de jury 2016 : « De l'art de poser les problèmes et de les résoudre »

⁶ On rappelle des ouvrages récents qui proposent des pistes stimulantes : *Fabula agitur, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, sous la direction de M.Bastin-Hammou, F.Fonio, P.Paré-Rey, UGA éditions, 2019 ; *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, D.Augé, ELLUG, 2013.

constituer une aide solide pour la réflexion et la prise de recul sur sa pratique. Ainsi les candidats qui ont intégré avec pertinence, dans le développement de leur exposé, **des références à des travaux scientifiques** susceptibles d'éclairer les sujets traités ou **à des ouvrages didactiques** pour étayer leur propos et faire écho à leur pratique, ont été valorisés. Tel candidat a contrario évoque « La société latine » de manière bien imprécise, en particulier la question de l'esclavage, en confondant ce que peut se permettre Pline avec ce que dicte la loi romaine.

Les objectifs pédagogiques évoqués sont parfois trop généraux pour être efficaces : ainsi « mettre en place de nombreuses informations permettant par la suite une reprise systématique et donc une compréhension plus rapide d'éléments grammaticaux et culturels » ; ou bien « découvrir la personnalité de chacun, se préoccuper de tous et de chacun » ne constituent pas des objectifs de séquence probants.

Le jury voudrait aussi attirer l'attention des candidats sur la nécessité de proposer **des séances de langue** intégrées à l'étude des textes et de montrer **des pratiques de la traduction** vivifiées. Ainsi ce candidat qui a présenté une réflexion intéressante sur le travail de groupe et l'articulation entre traduction et compréhension d'un texte, en proposant des stratégies diversifiées, tantôt *de la traduction au commentaire*, tantôt *du commentaire à la traduction*, a convaincu le jury. Il est dommage par contre que certains candidats se limitent à une approche uniquement linguistique et grammaticale de l'enseignement du latin, en arguant du trop faible niveau des élèves et étudient des points de langue complètement détachés des activités de lecture-compréhension et de l'interprétation des textes. On reste perplexe devant cette première séquence de l'année de latin en quatrième qui aligne douze séances consistant uniquement à reprendre la structure de la phrase latine (en particulier la correspondance cas/fonction) et à réaliser des fiches grammaticales ! Outre le déséquilibre entre l'objectif visé et le volume horaire, elle nous semble assez loin des préconisations des nouveaux programmes et pas la plus adaptée à des élèves que l'enseignant signale par ailleurs « réticents » à l'enseignement du latin.

Le jury attend des problématiques et des propositions de travaux qui ouvrent des perspectives dynamiques de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité. Ainsi malgré quelques défauts, cette proposition d'un projet d'écriture théâtrale avec des élèves latinistes de 3ème à partir des *Métamorphoses* d'Ovide s'est avérée fructueuse.

Enfin **l'analyse**, qui consiste à montrer sa capacité à faire **un retour réflexif sur sa pratique**, à juger des difficultés et des réussites du travail engagé, à proposer des remédiations, est souvent défailante. De plus **les annexes**, qui peuvent être un atout précieux pour mesurer le travail réellement mené avec les élèves, font souvent cruellement défaut ou bien sont présentées sans aucune justification. Ainsi des annexes extraites de sites Internet, comme *Arrête ton char*, sans exploitation dans le développement ou la simple photocopie de pages de manuels sans commentaire n'éclairent pas le propos et ne permettent pas de juger de l'impact concret sur les élèves de la réalisation retenue.

Par conséquent, les RAEP les plus réussis sont ceux qui ont su relier le choix du corpus aux finalités du programme, problématiser nettement le corpus retenu, présenter une réelle réflexion didactique et pédagogique, et qui ont révélé le souci de développer tout à la fois les savoirs linguistiques, les compétences langagières et les connaissances littéraires et culturelles des élèves. Le jury a apprécié de lire quelques séquences en latin engageant une démarche réflexive sur la langue, invitant à comparer et confronter les mondes ancien et

moderne, à en interroger les écarts. Il salue quelques travaux comme cette séquence de première portant sur l'élégie et la manière de dire l'amour à Rome, organisée en sept séances dont l'objectif central était de « réapprivoiser la méthode de traduction... en vue d'une traduction autonome d'une élégie de Catulle » : le dossier, solidement construit, montrait des connaissances disciplinaires et institutionnelles sûres, des choix pédagogiques pensés en amont et justifiés avec pertinence, une prise de recul sur le travail mené et des propositions de remédiations judicieuses avec en appui des traces écrites d'élèves en annexe. Par ailleurs il mentionnait clairement les travaux théoriques qui étayaient la réflexion sur le travail coopératif et faisait habilement des ponts entre la séquence retenue et le programme de français de première.

EPREUVE D'ADMISSION

Rappelons rapidement le déroulement de cette épreuve essentielle, puisqu'elle est affectée du coefficient 2 : les candidats doivent « élaborer, pour un niveau donné et à partir d'un dossier comportant un ou plusieurs textes littéraires éventuellement accompagnés d'un ou de plusieurs documents, un projet de séquence d'enseignement assorti de l'explication d'un texte de langue française choisi par le jury. La séquence devra comporter une séance d'étude de la langue ». Après ce premier exposé, d'une durée de quarante minutes maximum, suivi d'une courte pause, les candidats au concours de Lettres Classiques débutent la deuxième partie de l'épreuve, l'entretien, par un exercice d'une durée de dix minutes environ : **la traduction improvisée, sans dictionnaire, d'un court texte latin ou grec** qui leur est distribué à ce moment-là. Les candidats n'ont pas le choix de la langue.

Comme nous l'avons déjà mentionné pour l'épreuve écrite, on peut regretter que dans la première partie de l'épreuve orale, trop peu de candidats s'attachent à tisser des liens entre l'enseignement du français et celui du latin ou du grec. Ainsi, dans un dossier portant sur *Médée* de Corneille, le jury a valorisé ceux qui ont su mobiliser des connaissances sur le mythe, évoquer la figure complexe de Médée en la confrontant à celle des tragédies d'Euripide et Sénèque.

Dans la deuxième partie de l'épreuve, l'exercice de traduction s'appuie sur un texte bref (4 à 5 lignes), assorti le plus souvent d'un chapeau introducteur et de quelques notes. Les textes retenus ne présentent aucune difficulté particulière, ni sur le plan syntaxique, ni sur le plan lexical, qui ne saurait être résolue par des candidats qui maîtrisent les deux langues et se sont préparés sérieusement à l'épreuve. Les candidats ne risquent pas d'être décontenancés par les auteurs ou par les textes donnés car les extraits choisis font partie des œuvres et des auteurs les plus connus, inscrits dans les programmes des classes. Les extraits proposés à cette session appartenaient aux œuvres et aux auteurs suivants : en latin, Plaute, *Aulularia* (le Prologue), Cicéron, *Pro Milone*, Ovide, *Les Métamorphoses* (le mythe de Narcisse), Augustin, *Les Confessions* ; en grec, Platon, *Protagoras*, Pausanias, *Description de la Grèce*.

Le jury laisse au candidat le temps nécessaire pour prendre connaissance du texte et en saisir globalement la cohérence interne, en annotant éventuellement le texte distribué. **Dans un premier temps**, le candidat est invité à **lire à haute voix l'extrait** en montrant par sa lecture qu'il en a compris la structure générale et est capable de mettre en relief les éléments importants, d'isoler des syntagmes pertinents. La lecture est un moment déterminant et le jury attend une lecture fluide et respectueuse du texte. En effet, une lecture mot à mot, trop

hésitante, voire erronée, dans laquelle rien ne fait sens, est souvent d'emblée le signe d'une méconnaissance de la langue ancienne.

Dans un deuxième temps, le candidat propose **une traduction par groupe de mots du passage** : le jury n'exige pas une traduction aboutie mais cette épreuve est bien plutôt un temps d'échange dans lequel le candidat peut se livrer à une réflexion à haute voix sur le texte, expliquant comment il élabore une traduction selon une démarche et une méthode précises. Il doit montrer qu'il est capable de repérer la construction des phrases et les termes structurants (connecteurs, propositions subordonnées, groupes prépositionnels...), d'identifier les modes et temps verbaux, de traduire les expressions lexicales les plus courantes, de reconnaître des familles de mots, des radicaux pour comprendre des termes inconnus. Le jury accompagne le candidat en lui donnant les mots ou expressions qui lui manquent éventuellement pour mener à bien la traduction. Si celui-ci dans la précipitation commet des erreurs, le jury l'invite à les corriger en revenant sur le passage.

Cependant malgré l'aide des notes et la bienveillance du jury, certains candidats révèlent une maîtrise des cas confuse ou peinent à trouver le sens de mots transparents ou n'identifient pas des termes qui appartiennent le plus souvent au vocabulaire de base étudié avec les élèves de collège et de lycée. Ainsi dans le texte de Plaute, « *posideo* » et « *colo* » ou « *multos annos* » sont identifiés comme des ablatifs ; dans celui d'Ovide, on ne repère pas la forme passive « *est...receptus* » ou la désinence du parfait dans la forme « *planxere* » ; on a par ailleurs du mal à reconnaître le démonstratif « *ille* ». Un candidat affirme qu'en grec « il n'existe que trois cas qui sont le nominatif, l'accusatif et le locatif ». Tel autre se montre incapable, dans le texte de Platon, de donner la déclinaison et le cas de « *τῶν παίδων* », d'« *ἐγκοσμίας* » ou bien la personne du verbe « *ἐντέλλονται* ». Tel autre encore n'arrive pas à traduire « *Μετὰ δὲ ταῦτα* » qui ouvre l'extrait. Si nous relevons ces erreurs, c'est pour que les candidats constatent que le jury ne cherche absolument pas à les piéger mais attend simplement d'eux des connaissances qui devraient être acquises par des candidats correctement préparés.

Comme le jury tient à s'assurer que le candidat a des compétences linguistiques dans les *deux* langues anciennes, au fil de l'épreuve de traduction ou bien à la fin de celle-ci, il l'interroge dans la langue ancienne qui n'est pas celle du texte donné. Ainsi on demandera de transcrire dans l'autre langue une structure grammaticale, de donner l'équivalent d'une forme, d'un temps, de traduire un terme courant : comment peut-on traduire en grec ancien « *habet* », « *sed* », « *est* » ? Quelle est la forme du participe, la forme du comparatif en latin ? Quel est l'équivalent en grec de l'ablatif absolu, des termes « *mors* » et « *caput* » ? Des points de civilisation ou de littérature peuvent être également abordés à l'occasion de tel ou tel passage du texte pour en éclairer le sens.

Cette partie de l'épreuve, exigeante, ne s'improvise donc pas et si elle suppose que les candidats aient de solides connaissances linguistiques, elle nécessite aussi de s'y être soigneusement préparé durant l'année par la fréquentation régulière de textes d'auteurs connus en grec et en latin, à partir par exemple des manuels de collège et de lycée. Le fait de n'enseigner que le latin en classe - argument récurrent des candidats qui n'arrivent pas à lire et traduire un texte grec - n'empêche en rien de s'entraîner aussi sur des textes grecs, puisque le concours visé est un concours de Lettres Classiques et demande la maîtrise des deux langues anciennes. Toutefois, le jury a constaté avec plaisir que les conseils répétés dans les précédents rapports semblent avoir été mieux entendus et il s'est félicité que moins de candidats se soient présentés à cette session sans une connaissance préalable du grec. Ainsi un

candidat a montré sur le texte de *Protagoras* de Platon une bonne maîtrise de la langue et une capacité à deviner le vocabulaire inconnu à partir de la composition des mots. Tel autre parvient à traduire avec facilité le texte d'Ovide et à faire sans problème les parallèles demandés en grec (connaissance du passif, expression du complément d'agent en grec, etc.).

Malgré les écueils évoqués, cette session a permis au jury de recruter des candidats heureux et valeureux qui à l'écrit ont fait preuve d'inventivité pour rendre les langues anciennes attractives par des séquences riches de propositions et ont révélé à l'oral une maîtrise sûre du latin comme du grec. Elle laisse donc bien augurer de l'enseignement dans les classes de ces collègues qui auront à cœur de transmettre une culture antique vivante au plus grand nombre d'élèves.

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

Vous traduirez le texte suivant :

Platon raconte comment les recommandations des parents influencent les instructions données par les professeurs à leurs élèves. Le sujet sous-entendu du premier verbe conjugué est « les parents ».

Μετὰ δὲ ταῦτα εἰς διδασκάλων πέμποντες πολὺ μᾶλλον ἐντέλλονται (1) ἐπιμελεῖσθαι (2) εὐκοσμίας (3) τῶν παιδῶν ἢ γραμμάτων τε καὶ κιθαρίσεως· οἱ δὲ διδάσκαλοι τούτων τε ἐπιμελοῦνται, καὶ ἐπειδὴν αὐτῶν γράμματα μάθωσιν (4) καὶ μέλλωσιν συνήσειν (5) τὰ γεγραμμένα ὥσπερ τότε τὴν φωνήν, παρατιθέασιν αὐτοῖς ἐπὶ τῶν βῆθρων (6) ἀναγιγνώσκειν (7) ποιητῶν ἀγαθῶν.

PLATON, *Protagoras*, 325d.

1. ἐντέλλομαι : recommander
2. ἐπιμελεῖσθαι : inf.de ἐπιμελέομαι : s'occuper de (+ génitif)
3. εὐκομία, ας, f. : la bonne conduite, la bonne tenue
4. μάθωσιν : subj.aoriste de μανθάνω, apprendre (ἐπειδὴν μάθωσιν : une fois qu'ils ont appris)
5. συνήσειν : inf.futur de συνίημι , comprendre
6. βῆθρος, ου, m. : le banc
7. παρατίθημι ἀναγιγνώσκειν : donner à lire

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

Vous traduirez le texte suivant :

La mort de Narcisse

Ille caput uiridi fessum (1) submitit in herba ;
Lumina (2) mors clausit domini mirantia formam.
Tum quoque se, postquam est inferna sede receptus,
In Stygia spectabat aqua. Planxere (3) sorores
Naides et sectos fratri posuere capillos;
Planxerunt dryades; plangentibus adsonat Echo.

1. Fessus, a, um : fatigué
2. Lumina, orum (n. pluriel) : les yeux (poétique)
3. Plango, is, ere, planxi, planctum : se lamenter

REMARQUE SUR LA SESSION 2020 pour les CAPES et CAER INTERNES de LETTRES

A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets de l'épreuve orale du concours, en lettres modernes comme en lettres classiques. Tout en restant fidèle à ses modalités et à son esprit, l'épreuve orale reposera sur un dossier de textes et de documents qui **porteront exclusivement sur les classes des niveaux 6e à seconde (nouveaux programmes)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.