MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES, CAFEP-CAPES (BAC+3)

Section : Lettres modernes et lettres classiques

Rapport de jury présenté par :
Catherine MOTTET
Inspectrice Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

© https://www.devenirenseignant.gouv.fr

SOMMAIRE

Le Mot de la présidente

STATISTIQUES

STATISTIQUES GÉNÉRALES..... p.5
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE..... p.7

ÉPREUVES ÉCRITES

ÉPREUVE DE DISSERTATION p.9
ÉPREUVE D'ANALYSE GRAMMATICALE ET STYLISTIQUE (Lettres modernes) p.28
ÉPREUVE DE TRADUCTION (Lettres classiques) p.42
ÉPREUVE D'ANALYSE GRAMMATICALE ET LEXICALE (Lettres classiques) p.52

ÉPREUVES ORALES

ÉPREUVE D'EXPOSÉ.....
DOMAINE : CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE..... p.63
DOMAINE : CINÉMA..... p.73
DOMAINE : THÉÂTRE p.80
DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE .. p.87
DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES p.89
LETTRES CLASSIQUES..... p.101
ÉPREUVE D'ENTRETIEN p.108

ANNEXES

ANNEXE 1 – Sujet de leçon n°1 (domaine Culture artistique et littéraire)..... p.117
ANNEXE 2 – Sujet de leçon n°2 (domaine Cinéma)..... p.123
ANNEXE 3 – Sujet de leçon n°3 (domaine Théâtre)..... p.126
ANNEXE 4 – Sujet de leçon n°4 (domaine FLE-FLS)..... p.129
ANNEXE 5 – Sujet de leçon n°5 (domaine Latin pour Lettres modernes) p.132
ANNEXE 6 – Sujet de leçon n°6 (domaine Lettres classiques)..... p.138

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

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE

L'année 2026 a connu la première session du CAPES externe de Lettres proposé aux étudiants de fin de 3ème année de licence. Porteuse de beaucoup d'attentes et d'espoirs, la réforme de la formation initiale des professeurs qui en constitue le contexte pouvait susciter un certain nombre d'interrogations, liées par exemple à la précocité du recrutement, au terme de seulement trois années d'études supérieures. Ces premières lignes permettent d'emblée d'affirmer que les éventuels doutes se sont rapidement envolés et que cette première session s'affirme comme une pleine réussite.

Ce bilan positif s'appuie sur les résultats chiffrés qui sont présentés ci-après, sur les auditions du mois de juin 2026 qui ont laissé au jury une impression d'ensemble très positive, mais aussi sur l'ensemble des conditions favorables dont a bénéficié le déroulement du concours. En tant que présidente du jury, mais aussi au nom de l'ensemble du directoire, je souhaite ainsi remercier très sincèrement l'équipe de direction du lycée Joachim du Bellay d'Angers, Nicolas Legoff son proviseur et madame Levallois, son adjointe, qui ont accueilli environ 130 membres de jury, 50 appariteurs et un millier de candidats durant deux semaines. La charge que représente le concours pour un établissement scolaire, complexifiée cette année par des conditions climatiques difficiles, a nécessité de la part de la direction et des agents une écoute et une adaptation permanente unanimement appréciées. Mes remerciements vont aussi très sincèrement aux membres du jury tout nouvellement constitué, pour leur sens de la cohésion, leur endurance par des températures sahariennes et leur conscience professionnelle tout au service de la qualité du recrutement des candidats ; aux appariteurs, dont le nombre et les missions lors des épreuves orales exigent une coordination et une rigueur qui n'ont pas failli ; à nos interlocuteurs à la DGRH du ministère de l'éducation nationale, en particulier monsieur Serrano et monsieur Potau pour leur disponibilité et leur vigilance ; à la division des examens et concours du rectorat de Nantes, pour l'attention efficace et réactive qu'elle manifeste à la préparation et au déroulement des épreuves orales. Enfin, je n'oublie pas la sympathique invitation de la municipalité d'Angers dans ses grands salons, attentive à la qualité de notre accueil renouvelé dans leur ville.

J'ai eu l'honneur de présider cette première session d'un nouveau concours au sein d'un directoire dont quelques membres arrivaient forts de leur connaissance du CAPES bac + 5. Bérangère Lefort-Debar et Olivier Bertrand ont ainsi partagé leur expérience, tandis que Laurence Gauthier et Pierre Lanquetin-Delahaye venaient compléter l'équipe qui s'est immédiatement soudée par sa solidarité et sa cohésion autour de valeurs communes. Je remercie sincèrement et amicalement chaque membre pour la fiabilité et l'excellence de son engagement au service de la qualité du recrutement de nos futurs professeurs de Lettres.

Les futurs candidats du CAPES externe de Lettres bac + 3 sont invités à se préparer en se projetant sur un parcours qui compte en réalité 8 années : 3 années de licence, 2 années comme alternants, qui les conduisent au master tout en les préparant professionnellement à l'enseignement ; puis 3 années durant lesquelles la formation se prolonge, adaptée à l'entrée dans le métier de jeunes professeurs titulaires. L'enjeu de ce long parcours invite à saisir précisément la spécificité de ce recrutement anticipé, seulement trois années après l'obtention du baccalauréat. Il ne s'agit plus, en effet, pour le jury, de venir évaluer de premières compétences professionnelles, ni même des savoirs universitaires déjà polis par une première immersion dans le monde de la recherche, comme cela se pratique dans le cadre du CAPES bac + 5. Le jury recherche, en fin de licence, des candidats qui maîtrisent la langue française à l'écrit et à l'oral, disposent d'un bagage littéraire et culturel que leur curiosité et leur soif d'apprendre les engagent à démultiplier sans cesse, joignent à leur juste lecture des textes et des œuvres une interprétation fondée sur les démarches d'analyse que leur aura enseignées l'université. Le jury souhaite en réalité rencontrer des candidats qui soient prêts à tirer le meilleur parti de la formation qui leur sera apportée, dont les bases universitaires ne soient plus à construire et qui manifestent des dispositions à aller de l'avant, à la fois en continuant à apprendre dans leur domaine disciplinaire, mais aussi en s'initiant à un métier dans lequel ils se projettent avec plaisir et détermination.

Le rapport qui suit partage avec les futurs candidats, épreuve après épreuve, les attentes du jury. La première session a permis de rencontrer des candidats bien préparés, qui allient à une juste expression écrite et orale des compétences académiques - savoir construire une dissertation, savoir mener une explication de texte – et des savoirs liés à leur discipline, en lettres modernes et classiques. Se préparer au CAPES en fin de L3 s'inscrit donc pleinement dans le cursus universitaire et requiert, chez les étudiants, la volonté de prolonger ses études en entrant dans une phase de pré-professionnalisation : l'épreuve d'entretien à l'oral

vient sonder une aptitude à la projection et une prise de conscience des enjeux du métier de professeur de Lettres.

Je souhaite aux futurs candidats, dans le sillage de cette première session, une préparation sereine, forte de cette première expérience particulièrement rassurante. Le CAPES constitue une étape dans leur parcours qui, je l'espère, sera celui de professeurs heureux, désireux de transmettre les savoirs et compétences acquis pendant huit ans de formation…et bien au-delà.

STATISTIQUES GÉNÉRALES

CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	2026
Postes	40
Inscrits	96
Présents	41
Admissibles	30
Admis	19
Barre d'admissibilité	8.50
Barre d'admission	9.82

CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	2026
Postes	9
Inscrits	28
Présents	15
Admissibles	11
Admis	8
Barre d'admissibilité	9.58
Barre d'admission	9.29

CAPES – LETTRES MODERNES

	2026
Postes	585
Inscrits	1977
Présents	1088
Admissibles	744
Admis	564
Barre d'admissibilité	8
Barre d'admission	8

CAFEP – LETTRES MODERNES

	2026
Postes	90
Inscrits	465
Présents	247
Admissibles	178
Admis	90
Barre d'admissibilité	8
Barre d'admission	11.52

STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

Moyenne générale des candidats admis Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	12.21	13.20
CAFEP CAPES Privé	13.74	12.28

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres classiques			
	Épreuve écrite de dissertation	**Épreuve écrite de traduction**	**Épreuve écrite d'analyse grammaticale et lexicale**
CAPES Public	13	11.37	12.89
CAFEP CAPES Privé	14.32	13	12.93

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres classiques		
	Exposé	**Entretien**
CAPES Public	12.87	13.37
CAFEP CAPES Privé	11	11

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres modernes		
	Épreuve écrite de dissertation	**Épreuve écrite d'analyse grammaticale et stylistique**
CAPES Public	12.08	12.16
CAFEP CAPES Privé	12.16	12.72

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres modernes		
	Exposé	**Entretien**
CAPES Public	11.78	12 .65
CAFEP CAPES Privé	13.88	13.87

Nombre de candidats admissibles par domaine Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)	
Lettres modernes	482
Cinéma	105
Théâtre	110
Latin pour Lettres Modernes	57
Français langue étrangère et Français langue seconde	68

LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

ÉPREUVE DE DISSERTATION

Rapport présenté par Stéphanie Bernier, Arnaud Dubois et Stanislas Kuttner-Homs

---

Les attentes du jury

La première épreuve d'admissibilité consiste en une dissertation en réponse au sujet proposé portant sur la question littéraire inscrite au programme : « Méchants et méchantes ». Si les candidats peuvent s'appuyer sur un corpus indicatif d'œuvres littéraires, iconographiques et cinématographiques, celui-ci n'est nullement limitatif, ni même impératif ; des illustrations littéraires et artistiques extérieures à ce corpus sont attendues par le jury qui valorise, en outre, l'apport éventuel de références critiques ou théoriques. Les exemples présentés dans la proposition de développement à la fin de ce rapport d'épreuve visent à montrer la variété des références qui pouvaient être sollicitées.

L'épreuve évalue la capacité du candidat à problématiser un sujet et à développer une réflexion personnelle, rigoureusement organisée et illustrée par des exemples précis et variés. Le jury attend surtout du candidat une honnêteté intellectuelle dans le traitement du sujet et des références qui peuvent être issues du programme et/ou de sa culture personnelle, preuve d'une fréquentation assidue et d'une véritable appropriation d'œuvres littéraires, bien plus que des développements choisis et composés par d'autres, afin qu'il donne à voir une pensée à l'œuvre, jamais figée, jamais définitive, puisque tout au long de son enseignement auprès de ses élèves, le professeur de Lettres remet toujours sur le métier son analyse et sa connaissance des œuvres.

La cohérence d'ensemble de la composition est un critère de réussite fondamental. On rappelle que l'analyse serrée de la citation en introduction constitue un travail préliminaire essentiel. Une interprétation de la citation s'impose : celle-ci doit être tenue pour un texte que l'on commente, non prise comme prétexte, avec la difficulté que le contexte est absent. Les indices paratextuels peuvent néanmoins éclairer, en partie, le contexte historique, idéologique, théorique et conceptuel. Il est nécessaire de partir d'une définition précise et solide des principaux termes utilisés et d'une explicitation de la structure argumentative du propos. De l'analyse de la citation découle la problématisation du sujet qui conduit la réflexion, fil directeur de la dissertation assurant progression et cohérence à un développement qui ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité, mais propose une résolution provisoire de l'aporie soulevée. Le candidat doit, en effet, faire émerger les tensions du sujet et articuler avec clarté les notions qui sont en jeu.

La démonstration appelle néanmoins la nuance, et la progression d'une partie à l'autre ne peut souffrir la contradiction irréductible ni le retour en arrière. Enfin le dépassement ne doit pas être considéré comme un passage obligé autorisant n'importe quel développement qui n'aurait pas trouvé sa place dans les deux premières parties, mais doit être articulé à la problématique choisie en introduction. Il faut tout au long du développement se référer à la citation, sans plaquer artificiellement des connaissances sur la question au programme ou verser dans la récitation de cours. Si le plan dialectique permettait de répondre à la question posée, d'autres types de démonstration n'étaient pas exclus.

L'épreuve permet également d'évaluer la qualité de l'expression écrite des candidats. On comprendra aisément que la maîtrise de la langue et la clarté du propos sont des critères essentiels du recrutement de futurs professeurs de Lettres qui seront chargés de l'apprentissage de la langue française par les élèves. On rappellera enfin qu'un propos intégralement rédigé est attendu.

Un écueil lié à la question littéraire elle-même doit aussi être relevé : l'examen des

personnages de méchants ou de méchantes ne devait pas consister en un jugement moral, axiologique ou légal. Il constitue un angle d'analyse de la littérature et des arts, de l'histoire des représentations, ainsi que du plaisir de la lecture et de la réflexion.

En considération de ces attentes, le jury souhaite d'emblée exprimer l'impression globalement positive qu'il a eue de la lecture des copies des candidats de cette première session des CAPES de Lettres rénovés : peu de copies courtes ou indigentes ; des propos le plus souvent construits, notamment dans une logique dialectique, plus ou moins porteuse évidemment ; des références littéraires variées, dans la mesure où le programme indicatif était le plus souvent connu, sans que l'exemplification ne s'y réduise toutefois. De très nombreuses copies ont donc démontré qu'une formation au niveau de la licence, suivie avec engagement, sérieux, rigueur et assiduité, apporte aux candidats les qualités fondamentales attendues en termes rédactionnels, argumentatifs et conceptuels. Que celles et ceux qui se destinent à devenir professeurs de Lettres retiennent aussi, et peut-être surtout, que leur bibliothèque personnelle et intérieure lentement et progressivement constituée par les cours qu'ils ont suivis, mais aussi enrichie par leurs lectures personnelles tout au long de leur parcours de lecteur, constitue leur premier atout pour réussir cette épreuve.

I – Le sujet

Rappel du sujet

« [...] le méchant est par définition de l'autre côté, celui auquel le lecteur ne peut finalement s'identifier : l'altérité radicale. » (Anissa Belhadjin, « Truands, brigands ou dirigeants : le personnage du méchant dans le roman noir français », *Ces Fameux méchants, Le Rocambole, Bulletin des amis du roman populaire*, n° 59-60, été-automne 2012, p. 163.)

Dans quelle mesure ce propos éclaire-t-il votre réflexion sur la question littéraire au programme : « Méchants et méchantes » ?

Contextualisation de la citation

Dans son article intitulé « Truands, brigands ou dirigeants : le personnage du méchant dans le roman noir français », Anissa Belhadjin tente de cerner l'identité d'un type de méchant par comparaison avec les méchants du roman policier, du roman à énigme ou même du roman à suspense, sous-genres romanesques au même titre que le roman noir. L'emploi du masculin ne relève pas d'une approche genrée du méchant, puisque les exemples fournis, quoique le plus souvent masculins, ne le sont pas exclusivement.

Le roman noir, dont la fameuse *Série Noire* est éditée en France à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, se distingue par la transgression, sociale et morale : c'est le roman du crime, du mal et de la violence. La résolution de l'énigme criminelle n'y est pas constitutive, comme dans les romans d'Agatha Christie ou la série des romans de Georges Simenon, dont Maigret est le héros. Largement inspiré du roman noir américain alors en vogue, le roman noir français, pessimiste, propose en fait une plongée dans les abîmes du mal. D'ordinaire, la narration est menée depuis le point de vue du détective, mais un détective en prise directe avec le mal et les méchants, au risque de sa vie, comme le personnage de Nestor Burma de Léo Malet. Le roman noir peut aussi introduire un rapport de proximité avec le méchant dans le roman de truands, comme dans *Touchez pas au grisbi !* d'Albert Simonin ou *Du rififi chez les hommes* d'Auguste Le Breton : la narration est cette fois menée depuis le point de vue d'un bandit, dans le milieu du crime, auquel le lecteur est amené à s'identifier, de façon parfois problématique dans la mesure où il suit le méchant dans le déploiement de sa violence. Mais cette veine du roman noir reproduit encore un réseau de valeurs entre truands-héros et truands-méchants, de même que dans le néo-polar, à partir de la fin des années 1960,

quand le roman noir interroge la corruption globale du monde et de la société. Dans le roman noir, l'opposition axiologique entre les truands ou bandits et les honnêtes gens, entre les bons et les vrais méchants, est donc bien lisible.

Le crime commis par le méchant constitue l'axe central du roman noir : il **fait la « constante du genre, son intérêt et son succès », dans le déploiement de milieux « où l'on tue, où l'on trompe, où l'on commet le mal ». Le personnage du méchant y est donc primordial, quoique « périphérique », puisqu'incarnant « l'altéri**té radicale » par rapport aux figures du bien et au lecteur. Le sujet invitait donc les candidats à confronter cette définition qu'Anissa Belhadjin nous donne du méchant dans le roman de genre, qui repose sur une représentation manichéenne voire bipolaire du bien et du mal, aux méchants et à la représentation du mal dans la littérature, la peinture ou le cinéma dans leurs champs respectifs les plus larges.

Bien entendu, ces éléments de contextualisation ne constituaient pas des attendus. Cependant, plusieurs candidats se sont montrés attentifs à ces éléments paratextuels que constituent le titre de l'article et le titre de la revue universitaire dont il est extrait, et en ont tiré parti en relevant d'emblée que cette définition du méchant comme « altérité radicale » est tributaire d'un sous-genre littéraire à part entière, comme le montre cet extrait de l'introduction d'une copie : « Cette définition, qui concerne plus particulièrement le personnage du méchant dans le roman noir français, fait abstraction de toutes les catégories artistiques qui ont su faire de 'l'opposant' littéraire un humain tourmenté par ses passions, inapte à prendre les décisions qui résonnent favorablement au sein de son environnement social, culturel et moral ». L'attention portée à ces indices qui encadrent le libellé du sujet est désormais potentiellement d'autant plus importante que le programme ne relève plus, comme pour l'épreuve du CAPES M2, d'un programme d'œuvres bien souvent étudiées à partir d'une bibliographie critique qui pouvait guider les candidats dans leur réflexion le jour de l'épreuve. En l'occurrence, l'attention à la radicalité même de l'énoncé, liée à la représentation radicale du mal et du méchant dans ce sous-genre particulier, était féconde dans la mesure où elle permettait au candidat de la confronter à d'autres genres littéraires et à d'autres époques, ne serait-ce que par comparaison aux œuvres du programme limitatif adossé à la question littéraire.

Analyse du libellé

Le sujet étant concis, il convient de définir scrupuleusement les termes qui le composent et de les mettre en perspective, afin d'examiner les relations qu'ils entretiennent entre eux, voire les tensions qu'ils suscitent. Une analyse grammaticale précise constitue aussi un outil précieux. Les meilleures copies démontrent cette compétence d'analyse extrêmement porteuse : elle permet de déplier toutes les subtilités du propos, sur lesquelles capitaliser dans la phase de problématisation.

La citation s'apparente à une tentative de définition : l'énoncé est au présent gnomique ; l'usage de l'article défini et de la tournure attributive renforcent l'assertion. La référence au thème est sans ambiguïté : on questionne « le méchant », toutefois l'usage du masculin peut être interrogé. Est-ce propre au méchant au masculin ? Y a-t-il des traits genrés ? Doit-on plutôt considérer l'article défini comme la détermination des caractéristiques d'un type ? On tendra plutôt vers cette hypothèse, car la formule semble généraliser la caractérisation du méchant. Cependant, le libellé de la question littéraire au programme permettait aussi une analyse d'éventuels traits propres ou communs aux personnages de méchants ou de méchantes.

L'autrice de la citation pose un trait essentiel, intrinsèque, comme l'indique l'expression « par définition » : par essence, le méchant est métaphoriquement désigné comme « de l'autre côté ». La syllepse de sens autour du verbe *être* qui indique à la fois une nature (questionnement ontologique) et une position (situation géographique ou positionnement symbolique), place le méchant de l'autre côté d'une limite, par rapport à l'éthique, par rapport au schéma actantiel, par rapport au lecteur, voire à l'auteur. Le complément prépositionnel de lieu « de l'autre côté » introduit la première occurrence de l'isotopie de l'altérité, reprise à la fin de la phrase dans une tournure emphatique, répondant à une sorte d'effet d'attente. La ponctuation explicative amène la caractérisation du méchant en tant qu'« altérité radicale ». L'altérité du méchant, « état ou caractère de ce qui est autre,

vis-à-vis de soi, vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis de l'homme » d'après le *Dictionnaire de l'Académie française* (9ème édition), serait alors totale, irréductible, indépassable. Cet « autre côté » implique une transgression, une rupture de l'ordre, une dénaturation, un éloignement et le franchissement de limites, mais aussi une opposition franche, un antagonisme profond et irréductible. La périphrase métaphorique « de l'autre côté » est toutefois assez vague et permettait de multiples interprétations. Il ne fallait donc pas en restreindre les potentialités sémantiques.

De prime abord, le méchant peut apparaître comme étant de l'autre côté de la morale. De nombreux candidats se sont appuyés sur des connaissances étymologiques justes et précises et ont relevé le renversement de sens du terme *méchant*. Issu du participe présent *mescheant,* de l'ancien verbe *mescheoir,* « arriver malheur », l'adjectif *méchant,* qu'il soit ou non substantivé, caractérise la personne qui fait sciemment le mal, ou cherche à le faire, comme l'attestent les acceptions proposées par *Le Dictionnaire de l'Académie française* :

1. Qui a un penchant à faire du mal, qui est porté à nuire.
2. Qui, dans diverses circonstances, fait ou cherche à faire du mal à quelqu'un.
3. *Par métonymie*. Qui exprime la malveillance, manifeste le désir de faire du mal, de nuire.

Que l'inclination à faire le mal soit un trait de nature ou une caractéristique occasionnelle, elle oppose le méchant au bon dans une logique manichéenne. Le méchant apparaît donc comme une catégorie axiologique qui repose sur des valeurs reconnues universellement (le bien/le mal) ou culturellement/socialement construites (la loi, la norme). Il est celui qui transgresse les règles, passe la frontière, excède les limites. Le sujet postule donc une dichotomie entre les personnages, ce que de nombreux candidats n'ont pas manqué de relever dans leurs introductions ainsi que dans leurs développements.

Toutefois, la suite de la citation apporte une précision sur la signification de cette périphrase. Une sorte d'épanorthose conduit l'énonciatrice à affiner sa pensée à travers une nouvelle périphrase qui circonscrit le méchant au domaine textuel ou visuel, à la diégèse, à la fiction, et engage un rapport avec le lecteur (lecteur du texte littéraire, lecteur d'images fixes ou mobiles). Par son comportement transgressif, le méchant s'éloigne de lui inexorablement. La définition proposée est donc une définition qui est moins ontologique que littéraire ou artistique/esthétique puisqu'elle oriente la réflexion vers la réception de l'œuvre, vers la représentation que le lecteur se fait du personnage méchant et, conséquemment, vers le lien qu'il entretient avec lui. Aborder la notion de pacte de lecture était donc tout à fait judicieux et permettait d'activer des leviers tout à fait intéressants. La clausule pose en effet le méchant comme radicalement *autre*, d'une autre nature et/ou d'un autre lieu, comme étranger au lecteur, en somme. En effet, le méchant est caractérisé comme « celui auquel le lecteur ne peut [...] s'identifier », ne pouvant pas entraîner la projection de ce dernier. L'adverbe « finalement » introduit une double relation, à la fois temporelle – « à la fin » – et consécutive, dans le sens de « donc ». La citation fait implicitement référence au phénomène d'identification du lecteur, à savoir le processus qui lui permet de se projeter dans des figures fictionnelles dans la littérature, au cinéma, voire dans des images. S'il n'y a pas d'identification, il y a distanciation[1]. Dans le domaine littéraire et artistique, l'identification sert à désigner un processus psychologique créant un lien entre le lecteur ou le spectateur et le personnage d'une fiction. Elle suppose que le personnage vive des aventures, ressente et exprime des émotions que peut partager le lecteur, ou que le personnage soit de la même nature que le lecteur, afin que le transfert puisse s'opérer. La présence de méchants dans les œuvres interroge notamment cette dynamique[2]. Il faut donc ici insister sur la nécessité de définir tous les termes du sujet : si les candidats se montrent le

[1] Parlant de la littérature, Aron Kibédi Varga affirme : « Il semble bien qu'elle adopte depuis toujours deux voies opposées : tantôt elle s'adapte à la narrativisation courante et facilite l'identification du lecteur avec les personnages et les situations romanesques, tantôt elle stimule la distanciation, en insistant sur tout ce qui distingue la vie et la littérature : c'est le cas de Cervantès, de Diderot ou encore de Borges », dans « Identification et distanciation en littérature. Réflexions sur l'art de Borges », *Littérature,* 2000, n°117, p. 3.

[2] L'identification se figure selon des processus qui sont, selon Dominique Rabaté, « assez rarement analysés dans la complexité de leur dynamique » (« Identification du lecteur », *Modernités,* n°26 : *Le lecteur engagé,* dir. I. Poulin et J. Roger, Bordeaux, PUB, 2008).

plus souvent capables de définir le méchant et d'explorer la notion d'altérité avec efficacité, assez rares en revanche sont ceux qui ont bien défini cette notion d'identification. Une définition universitaire ou théorique n'était pas attendue. Cependant, le jury a valorisé les copies qui montraient une tentative de définition précise de ce fait littéraire, souvent travaillé dans les classes des cycles secondaires du reste, car elle permettait une problématisation efficace. A l'inverse, on regrette que certaines copies posent le phénomène de l'identification comme un *a priori* catégorique, opérant ou non d'ailleurs : le lecteur *s'identifierait* ou *ne s'identifierait pas* à un personnage méchant, sans aucune justification ni mise en perspective, ce qui assèche nécessairement la réflexion. En outre, le jury souhaite mettre en garde les futurs candidats à propos de l'éventuelle reformulation des termes d'un libellé. De nombreux candidats ont ainsi reformulé, et par conséquent appauvri, le concept d'identification par les termes « sympathie », et plus souvent encore « empathie », dont l'usage aujourd'hui galvaudé était en partie trompeur si l'identification y était réduite : s'identifier à un personnage peut induire qu'un lecteur ressente de l'empathie pour lui, mais ne peut consister qu'en cette seule posture émotionnelle ou affective.

Du reste, la citation postule l'impossibilité d'une identification avec un personnage méchant. Si le méchant fait peur, suscite la répulsion, inquiète par sa noirceur et son désir de faire le mal, cela ne signifie pas cependant que toute identification soit impossible : si elle l'est, ce ne serait que « finalement », au terme et en conclusion du procès de confrontation du lecteur, *a priori* bon et se rangeant toujours du bon côté, après avoir fait l'expérience de l'altérité radicale. L'adverbe « finalement » a rarement fait l'objet d'une attention particulière. Pourtant, sa présence pouvait guider la réflexion, comme on l'observe dans cet extrait de copie : « [...] un terme que nous avons occulté jusqu'à présent est particulièrement important. Il s'agit de l'adverbe 'finalement' qui, implicitement, indique un processus de réflexion, de cheminement moral, intellectuel et surtout personnel de la part du lecteur. C'est à la fin de ce processus, qui peut être marqué par la conviction, le doute, que le lecteur, selon Anissa Belhadjin, ne peut s'identifier au méchant. La radicalité apparente du propos reposant sur le clivage net entre méchant et lecteur se voit donc nuancée par cette notion de processus, de cheminement. »

La position du lecteur par rapport au personnage peut, de surcroît, évoluer au cours de sa lecture : ce dernier n'est pas nécessairement posé d'emblée comme méchant mais peut le devenir. Si la valence d'un personnage résulte d'un processus, elle n'est pas non plus fixe ni immuable. Il convenait donc de s'interroger sur la relation que le lecteur entretient avec le personnage méchant, qui excède la seule psychologie. Cette relation est induite par le texte, qui programme un lecteur implicite, voire un lecteur-modèle[3] dans le double sens du terme : le lecteur postulé par l'auteur, le lecteur exemplaire qui rejetterait le méchant. Or, les indices textuels conditionnent et orientent la réception du lecteur. C'est peut-être moins la nature du personnage que les modalités de sa représentation qui favorisent ou freinent l'identification qu'il convenait alors d'analyser. Il était en effet judicieux d'envisager pourquoi l'identification au méchant paraît *a priori* impossible, mais aussi comment les personnages de méchants et de méchantes sont introduits et construits de telle sorte qu'ils apparaissent « de l'autre côté ». Inversement, si l'expérience de lecture montre que l'identification peut aussi s'opérer avec le méchant, celle-ci s'avère, dans ce cas, salvatrice, thérapeutique, cathartique. Les copies les plus convaincantes ont en effet su montrer que certains personnages méchants peuvent susciter fascination, trouble, pitié, voire compréhension, sans pour autant être justifiés moralement.

Par conséquent, l'irréductibilité de l'« altérité radicale » que les méchants semblent représenter, mérite d'être interrogée[4] : le méchant l'est-il ontologiquement ? L'est-il totalement ou définitivement ? L'a-t-il toujours été ? S'agit-il d'une méchanceté de circonstance ? A-t-il des mobiles ? Le méchant est-il, en outre, différent de la méchante ? Etc. Dès lors, si la méchanceté du

[3] Umberto Eco, *Lector in fabula*. *Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, 1979.

[4] Aristote insiste déjà dans la *Poétique* sur le fait que le personnage de la tragédie ne doit être ni trop vertueux ni trop méchant, d'une « méchanceté noire », pour que la crise tragique qu'il rencontre puisse être opérante auprès du spectateur en termes de terreur et de pitié.

personnage peut paraître partielle ou relative, le méchant est peut-être moins radicalement étranger au lecteur qu'il n'y paraît. En conséquence, le questionnement de la relation d'identification ou de distanciation peut être renouvelé et donc s'étendre au pouvoir d'attraction et de fascination des méchants et des méchantes, comme on le trouve dans un certain nombre de copies : le lecteur et le spectateur admirent un personnage, mais ils demeurent inconscients de la projection qu'ils effectuent sur cet avatar, cet *alter-ego*. Aussi l'identification n'est-elle pas conditionnée par des considérations d'ordre moral, dans la mesure où ce lecteur ou spectateur peut s'identifier à des anti-héros, voire à des figures d'adversité. Un auteur peut même s'inspirer de *serial killer* pour construire son récit. Le méchant, aussi radicalement étranger au lecteur ou à l'auteur soit-il, exerce un pouvoir de fascination et d'attraction qui participe à l'expérience littéraire, picturale ou cinématographique, au point même de constituer le point central du récit, de la composition ou du scénario. Le jury a pu remarquer que les copies les plus convaincantes ont su exploiter les tensions dans le rapport du lecteur à la figure du méchant, ce qui n'a pas manqué d'être valorisé, comme ce questionnement proposé par un candidat : « le méchant suscite-t-il incompréhension et rejet ou bien sidération et fascination » ? En mettant en évidence cette ambivalence, les candidats pouvaient ainsi montrer que la force de la figure du méchant réside précisément dans la tension entre répulsion morale, fascination et même attirance ou attraction dans l'expérience de lecture.

Enfin, si l'altérité du méchant peut être partielle, temporaire ou relative, le positionnement du lecteur, *a priori* du bon côté de la limite, et son identité même doivent être questionnés et le présupposé manichéen repensé : le méchant est-il nécessairement extérieur et radicalement différent du lecteur ? Cet autre irréductible n'est-il pas dans le sujet lui-même, un élément de sa psyché, à la manière de docteur Jekyll et Mister Hyde ? Si le lecteur ne peut « finalement » pas s'identifier au méchant, c'est peut-être aussi parce qu'il a, malgré tout, au moins temporairement, intériorisé la méchanceté du personnage, qui agit comme un miroir dans lequel il se réfléchit, ce qui témoigne de la diversité des ressorts et des effets du phénomène de l'identification[5]. A travers le méchant, le lecteur fait ainsi l'expérience de sa propre limite. Sa confrontation au méchant apparaît alors comme un levier d'interrogation de son identité, interrogation conçue par une ambition dont les perspectives sont variées : les enjeux de la représentation du méchant peuvent être de nature moralisatrice, didactique, critique ou esthétique, dans une relation auteur/lecteur qui mérite également d'être questionnée : pourquoi auteurs, peintres ou scénaristes, eux-mêmes situés à l'origine et « de l'autre côté » de l'œuvre reçue, mettent-ils ainsi leurs lecteurs ou spectateurs à l'épreuve de la méchanceté ? Agissant en « méchants », ils en assument parfois même le plaisir, mais guidés par la noble mission de l'artiste : tendre un miroir à leurs lecteurs ou spectateurs. La valeur du personnage et son succès même semblent alors conditionnés non par les valeurs morales qu'il représente, mais par sa capacité à endosser le rôle de médium et à devenir le miroir sur lequel viennent se mirer, voire fusionner, l'auteur et le lecteur.

Une analyse rigoureusement attentive aux termes qui constituent le sujet, précise dans son déploiement au brouillon d'abord, puis synthétisée avec clarté dans la rédaction, permettait ainsi d'introduire la problématique, que le jury propose sous la forme suivante : **la représentation du méchant dans la littérature et dans les arts comme « altérité radicale », sujet transgressif et fondamentalement autre, mais aussi comme *alter ego*, ne constitue-t-elle pas une incitation à repenser notre propre rapport à l'autre et à soi, au bien, aux règles et aux limites ?** Évidemment, il ne s'agit pas là d'une attente et le jury est parfaitement ouvert aux propositions des candidats, tant en termes d'analyse du sujet ou de formulation de la problématique, pour peu qu'elles soient conceptuellement justes et surtout justifiées.

II – Les copies des candidats

Les copies de la dissertation ne présentent pas une indigence manifeste, ni un niveau de langue plus faible que celles qu'a pu rencontrer le jury à d'autres occasions. Si certains travaux sont

[5] Danièle Sallenave écrit : « en lisant, je me livre, je m'oublie ; je me compare ; je m'absorbe, je m'absous » dans *Le Don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991, p. 134.

courts, et ne permettent donc pas de déployer une pensée solide ni une analyse approfondie, d'autres, en revanche, ont su profiter pleinement du temps imparti pour cette épreuve et offrir, au fil de pages parfois nombreuses, des réflexions de qualité.

Du point de vue de la méthode de la dissertation, le jury constate que ce sont les mêmes travers et les mêmes tendances que l'on connaît dans les examens et les concours où l'exercice de la dissertation existe : l'analyse du sujet, la problématisation, le dépassement dialectique. C'est même moins l'exercice de la dissertation qui a posé problème aux candidats que le défi de proposer une réflexion à la fois précise, efficace, solide et dense à partir du sujet de l'épreuve, ce qui est assez commun.

Mieux, il convient de mettre au crédit des dissertations de cette session le fait que les analyses du sujet, les problématiques et les plans sont lisibles et même, dans l'ensemble, directement dirigés vers l'essentiel, indépendamment des défauts ou des erreurs qu'on y a trouvés. Le sujet, par son calibrage et son dépouillement, y invitait, et les candidats ont su emprunter le chemin étroit de la clarté, permettant ainsi au jury de ne pas se perdre dans des dédales de pensée parfois décorrélés des enjeux du sujet. Il est aussi à mettre au crédit des candidats que, libérés d'un programme limitatif d'œuvres et attentifs à ne pas se cantonner au corpus indicatif qui accompagnait l'objet d'étude, ils ont mis en mouvement, avec une certaine fraîcheur, de nombreuses références littéraires et culturelles, pour certaines classiques, pour d'autres plus étonnantes, si ce n'est audacieuses.

Ainsi, quoique les dissertations de cette session ne prétendent pas, sauf pour quelques-unes, à l'originalité, ni à une pensée particulièrement surprenante par sa nouveauté, elles ont fait l'effort d'un travail honnête. Les candidats ont essayé d'affronter le sujet dans ce qu'il avait de radical (en apparence), de binaire et de (faussement) simple, et leurs propositions, si elles n'étaient grevées par quelques défauts et certaines erreurs, étaient à ce titre de bon aloi.

Il a surtout manqué aux travaux des candidats de ne pas se perdre dans des problématiques trop vastes ou trop restreintes et d'utiliser de manière pertinente, et sans zone d'ombre, leurs connaissances littéraires et culturelles.

Analyse des copies

1. Amorces

Les copies se sont efforcées de proposer des amorces.

Les travaux des candidats se répartissent en quatre groupes presque égaux : ceux qui ont privilégié des citations tirées de la littérature ou des références à des oeuvres cinématographiques, qui, par un prisme réduit, permettaient de poser les premiers enjeux du sujet de l'épreuve avant de l'introduire ; ceux qui ont fait le choix de la réception littéraire, en posant d'emblée la question du lecteur, ce qui leur permettait d'ouvrir de manière large sur le sujet de l'épreuve ; les travaux dont les amorces étaient trop générales, voire éloignées du sujet, quand elles n'échouaient pas à introduire ce dernier ; les amorces, enfin, qui étaient le sujet de l'épreuve lui-même.

Le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de se garder de généralités. Elles sont par essence indémontrables et posent une question de méthode et de rigueur scientifique et intellectuelle. Il est tentant de dire que « De tout temps, les méchants ont existé », mais l'ampleur d'un tel propos fait surgir en cascade des questions, ne serait-ce que « de tout temps », est-ce depuis le magma primordial lors de la naissance du soleil ou depuis l'apparition des premiers mammifères ?

Le jury conseille aussi aux candidats de bien rattacher leur amorce à la suite de leur raisonnement. Une amorce comme celle du personnage d'Inès dans *Huis clos* (« Moi, je suis méchante : ça veut dire que j'ai besoin de la souffrance des autres pour exister ») avait l'avantage de suggérer dès les premiers mots un travail dont le fil rouge serait littéraire, d'autant que dans cette copie, la citation conduisait parfaitement au sujet de l'épreuve.

2. Analyse du sujet et problématisation

Cette étape essentielle du travail de dissertation a été les Symplégades de la plupart des travaux des candidats : un passage difficilement négocié.

Du point de vue de la méthode, il est à noter que toutes les introductions prennent la peine de recopier la citation du sujet en entier, mais qu'elles sont beaucoup moins nombreuses à recopier le titre de l'article de recherche dont est issue la citation, et rares sont celles qui interrogent cette provenance et la tiennent pour éclairante des enjeux et des limites du sujet.

L'analyse de la citation d'A. Belhadjin était plus ou moins fouillée. Si tous les travaux des candidats ne manquent pas de s'attarder sur les expressions « l'autre côté » et « altérité radicale », ils sont, en revanche, moins nombreux à s'intéresser à l'adverbe « finalement » potentiellement conclusif ou aux enjeux et aux limites du verbe « s'identifier » ; de même, la valeur restrictive du « par définition » ou du « finalement » de la citation a été peu abordée ; quant à « l'autre côté », certes souvent défini comme le côté du mal et le signe même de l'altérité du méchant, il s'accompagne volontiers d'une discussion, pour ainsi dire, sur l'« autre côté de l'autre côté » — celui du Bien —, sans que soient pour autant interrogés les différents aspects axiologiques, éthiques et esthétiques de l'un et l'autre « côté », ni sans que soit interrogé ce que signifie ce « bon côté » (pour citer une copie) du point de vue du lecteur — de l'« hypocrite lecteur » — pourtant mentionné dans le sujet même. Il était ainsi étonnant de voir que dans nombre de copies l'innocence, voire la haute vertu, du lecteur était actée comme un axiome de départ, au point que la question du plaisir du lecteur à suivre les méfaits et les cruautés de tel ou tel personnage, c'est-à-dire de ce que l'on pourrait nommer son sadisme, était absente même des meilleures copies.

L'analyse du sujet évacuait ainsi souvent son ambiguïté, non sous le regard du mal, au sujet duquel les travaux des candidats étaient finalement assez prolixes, mais sous le regard du lecteur. La problématisation en était soit trop restreinte, soit trop vaste. Plusieurs copies soulèvent d'ailleurs des problèmes liés à la morale et d'une manière bien trop généralisante pour être pertinente dans une épreuve de littérature : par exemple, « le méchant, miroir de l'âme humaine ? ». L'âme humaine est-elle bien une donnée absolue, universelle ? Ces problématiques découlent souvent d'une absence d'analyse du sujet au point que l'argumentation a répondu souvent à une autre question, et généralement, celle portant sur les fonctions du méchant.

En ce sens, rares sont les copies qui prennent le temps de définir le méchant autrement que comme un être qui accomplit des méfaits, ce qui précédait souvent un développement argumentatif catalogique, une sorte de typologie des méchants plutôt qu'une réponse aux problèmes que pose le sujet lui-même. De même, la question de l'archétype, doté d'une seule fonction qui accomplit de manière mécanique des actions, à l'instar du loup des contes, par opposition aux personnages romanesques, dotés d'une volonté, de désirs, d'hésitations et de culpabilité, voire la dynamique instaurée par le méchant dans le récit, ont été trop peu abordées. L'existence, par ailleurs, de choeurs de méchants ou de méchants collectifs, pour ne rien dire des logiques de systèmes (sociaux ou littéraires) qui parfois forment le méchant lui-même, indépendamment des personnages individués, ont été trop peu examinées.

Ainsi, les meilleures copies sont celles qui saisissent la citation dans sa globalité, qui en analysent les différents termes-clefs, et qui expriment la tension inhérente au sujet de manière claire et simple, sans prétendre à l'exhaustivité.

Le jury précise ici aux futurs candidats qu'il est inutile de citer le corpus indicatif qui accompagnait le thème limitatif de l'épreuve.

3. Annonce du plan

Le plan est souvent annoncé avec clarté, mais sa cohérence interroge immédiatement dans nombre de copies.

Le jury a valorisé les plans clairs, articulés de manière logique et qui semblaient en adéquation avec la réflexion qu'on découvrait ensuite.

4. Développement de l'argumentation

La grande majorité des travaux des candidats respectent le plan annoncé en introduction et la présentation de la copie permet généralement de suivre le développement de l'argumentation. Le jury en sait gré aux candidats.

La plupart des copies ont suivi un plan en trois parties. Quelques-unes proposent un plan en deux ou quatre parties sans desservir leur propos par ce choix ; une seule copie semble proposer un plan en six parties, mais le français en est si confus que c'est indémontrable. La majorité des copies présente des transitions entre les parties, ce qui est appréciable.

Beaucoup de copies ont opté pour un plan construit ainsi : I. Altérité du méchant, II. Identification du lecteur, III. *Hors-sujet*. On le voit : si la dimension dialectique de l'exercice a été bien intégrée par les copies, le jury tient à rappeler que la troisième partie du raisonnement doit être un moment de dépassement du problème, une manière de sortir de l'état des lieux que peuvent être les deux premières grandes parties. Les troisièmes parties de l'argumentation, de ce fait, étaient souvent davantage des tentatives de dépassement qu'un dépassement réel, malgré des titres parfois alléchants dans l'annonce du plan.

De plus, comme il est important que le plan réponde à la problématique, le jury invite les futurs candidats à se sentir plus libres de leur dialectique et de leur pensée et à ne pas rendre mécanique l'organisation de leurs idées.

Dans le développement du propos, le défaut principal des dissertations de cette première session du concours a été la juxtaposition des arguments. Sans forcément rien dire de faux sur les œuvres ni les auteurs, plusieurs copies ont versé dans le collage de morceaux de cours ou de fiches de synthèse, enchaînant des pans de littérature sans que le raisonnement ne progresse. On se gardera aussi, pour la même raison, de multiplier dans une même sous-partie des exemples proches, à l'instar de cette copie qui a juxtaposé quatre méchantes de dessins animés de Walt Disney, dont il faut avouer que les différences sont particulièrement ténues en termes de dynamique ou de place dans la narration.

Les conclusions, en fin de travail, récapitulaient l'essentiel, mais leurs ouvertures étaient souvent en deçà du problème et sont malheureusement, pour la plupart, mécaniques. Certaines étaient originales et habilement utilisées (par exemple, la publicité avec le loup d'Intermarché dans une dissertation, employée avec justesse en ouverture), mais le jury tient à rappeler que l'ouverture est la dernière impression laissée aux correcteurs et qu'il faut préférer ici à l'audace la solidité et la rigueur.

5. Connaissance de la question littéraire au programme

La question littéraire au programme de cette première session du concours avait l'avantage de mettre en mouvement toute la littérature, mais aussi le cinéma et l'image animée (certains candidats ont glissé ici ou là, avec plus ou moins de distance, les films de Walt Disney). La peinture a parfois été convoquée, de manière intéressante, mais à chaque fois à propos du sujet de la peinture davantage que pour sa grammaire propre. La sculpture, la photographie et les jeux vidéos, en revanche, ont été à peine mentionnés. La pop culture a été convoquée, sans noyer les copies, ce qui a montré que les candidats comprenaient bien que c'était à la discipline des Lettres qu'appartenait l'épreuve du concours de recrutement qu'ils présentaient.

Si les typologies de méchants ont occupé la plupart des copies (le méchant par essence, le

méchant par destination, le méchant par atavisme, le méchant malgré lui, etc.), la dynamique qui entoure le méchant au sein de l'œuvre et celle qu'il provoque, sa puissance créatrice en termes d'art (la figure du Diable, par exemple) ou la place de la langue et du langage dans la construction du méchant ont été trop peu explorées et peuvent être considérées comme un angle mort du travail mené en amont par les candidats sur la question au programme.

Le jury a ainsi apprécié les copies qui saisissaient l'ambiguïté de la plupart des personnages qu'elles convoquaient ; qui dépassaient le catalogue de personnages et d'œuvres pour entrer dans une étude solide et étayée, et, surtout, qui réfléchissaient, dans la perspective du sujet de l'épreuve, à la place éthique et esthétique de la langue dans les œuvres littéraires.

6. Mobilisation des références littéraires et culturelles

Peu de littérature secondaire, scientifique et théorique apparaît dans les travaux des candidats, qui se concentrent principalement sur les œuvres d'art et, dans les œuvres, sur les personnages de méchants et de méchantes.

Ce chemin plus direct vers la pensée des candidats et leur propos a pour horizon un corpus autour duquel gravitent quasiment la majorité des copies — Shakespeare, *Britannicus*, *Les Liaisons dangereuses*, *Le Comte de Monte-Cristo*, *Les Diaboliques,* les fables, les contes —, dont les spires extérieures sont formées d'œuvres plus variées : Shelley croise Le Caravage, *Les Hauts de Hurlevent* succède à *Vipère au poing*, Fritz Lang et Murnau ont été employés à bon escient dans deux copies différentes. Le roman tient le haut du pavé, suivi du théâtre ; la poésie est quasiment absente. Des citations de Camus et Césaire reviennent régulièrement.

On s'étonnera, en revanche, que des réflexions plus larges, par exemple, sur le roman du mal, le roman gothique ou le roman noir, mentionné dans le sujet de l'épreuve, soient absentes — voire qu'un auteur comme Sade n'apparaisse jamais. La dimension historique ou anthropologique du méchant et de la méchante, pris dans le réseau des codes culturels qui leur donnent naissance, ne fait pas vraiment l'objet, non plus, d'une discussion.

Certaines propositions audacieuses méritent d'être mentionnées : Stefano Massini, l'affaire Matzneff, Springora surgissent au détour de copies qui tentent pour ainsi dire de penser la « méchanceté (non pas en mais) de la littérature ». Le jury ne ferme pas la porte à ce genre de propositions vertigineuses, mais invite les futurs candidats à bien les étayer, en posant, notamment, tous les concepts et en étant attentifs aux mots employés.

Dans l'ensemble, la mobilisation des références littéraires et culturelles n'était pas sujette à erreurs. On a trouvé parfois la même œuvre mobilisée à plusieurs endroits de l'argumentation pour montrer qu'un même méchant pouvait avoir plusieurs facettes, ce qui n'est pas sans intérêt.

7. Expression écrite

Un grand nombre de copies présente des erreurs de langue manifestement dues à la longueur de l'exercice et à la fatigue du candidat, mais à ces scories s'ajoutent trop souvent des problèmes d'orthographe lexicale qui maculent malheureusement le travail et sont récurrents (par exemple « caractaire », « héro » sans S final, « autrui » avec un T à la fin, l'hésitation sur la finale du substantif « public », pour n'en citer que quelques-unes).

Les problèmes de syntaxe, notamment les erreurs de construction (souvent la mauvaise préposition pour construire le régime d'un verbe transitif indirect) et les terminaisons des verbes (notamment le participe passé homophone d'autres formes verbales), sont, en revanche, communs et, même si dans la plupart des cas, ils ne nuisent pas à la compréhension globale de l'énoncé, ils déparent dans un travail écrit destiné à un concours de recrutement des professeurs de Lettres.

Ont été valorisées, ainsi qu'on peut s'y attendre, les copies dont l'expression, simple ou complexe, était correcte et claire, voire particulièrement soignée.

III – Proposition de traitement du sujet

Première partie - Situé « de l'autre côté », le méchant semble représenter, en effet, l'altérité radicale.

- **Le méchant, figure de la transgression, du franchissement des limites.**

Le méchant apparaît tout d'abord souvent isolé topographiquement, situé concrètement « de l'autre côté » dans la mesure où il habite des lieux reculés et mène une vie marginale. Son éloignement géographique reflète déjà son caractère maléfique : Polyphème vit dans une grotte isolée sur une île où il élève des moutons et se nourrit de chair humaine ; Barbe bleue réside dans un château reculé, entouré de terres et de forêts, loin du regard des hommes civilisés. En outre, le méchant se situe symboliquement de « l'autre côté », en ce qu'il ne respecte pas les règles prescrites par une société donnée (la loi) ou les lois universelles de la morale (le bien). Figure de la transgression, il refuse l'ordre établi et s'affranchit des contraintes sociales et/ou morales, devenant un facteur d'entropie. Le méchant donne ainsi à voir les déviances individuelles ou sociales, le dévoiement de la morale. Ainsi en est-il de la figure emblématique du libertin dans la littérature. Issu du latin *libertinus* qui désigne initialement l'esclave affranchi, le libertin devient, dès la Renaissance française, dans un contexte de guerre de religion, synonyme de libre-penseur, en remettant en cause le dogme religieux. Le libertinage recouvre ainsi, aux XVIe et XVIIe siècles, une posture philosophique et spirituelle qui s'apparente à l'athéisme. Dans la pièce éponyme de Molière, Don Juan incarne le « grand seigneur méchant homme » (I,1) dont le credo illustre la foi dans la raison et le rejet de la transcendance. A son valet Sganarelle, bien piètre défenseur du Ciel et de l'Enfer, il oppose sa croyance en l'arithmétique : « Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit. » (III, 1). Mais cette « âme bien mécréante » ne se contente pas de pourfendre la religion, de réfuter l'existence d'un Dieu punisseur et vengeur ; il ne respecte pas davantage les conventions sociales et morales, comme en témoigne son mépris du sacrement du mariage : cet « épouseur à toutes mains » (I, 1) abandonne son épouse Elvire, séduite et tirée du couvent, et promet l'hyménée à toutes les belles qu'il croise sur son chemin, telles Charlotte et Mathurine, les paysannes crédules de l'acte II. Le personnage de Molière annonce l'infléchissement du libertinage philosophique vers le libertinage de mœurs, qui se radicalise au siècle suivant : à une époque qui voit triompher le sensualisme et l'empirisme, Valmont, dans *Les Liaisons dangereuses,* fait de la *libido sentiendi* le fondement du bonheur individuel. La famille ne trouve pas plus grâce aux yeux du débauché qu'est Don Juan : devant son père, parangon de l'idéal aristocratique, il ne fait que feindre un improbable repentir. Emprunté à Tirso de Molina, le héros moliéresque est donc méchant au sens classique : d'après le *Dictionnaire* de Furetière, méchant signifie « mauvais, qui ne vaut rien, qui est dépourvu de qualités », et « qui est contre les lois et les bonnes mœurs », mais il l'est également au sens moderne, par son comportement cruel et pervers, ce qui appert nettement dans la scène du pauvre, où Don Juan pousse le mendiant à blasphémer en échange d'une aumône. C'est un séducteur, dans toutes les acceptions du terme : un homme qui multiplie les conquêtes, à l'instar d'Alexandre, et un être duplice qui incite les autres à quitter le droit chemin, par plaisir de faire le mal. Valmont en est donc bien l'héritier : dans la lettre 162, la dernière lettre sans destinataire de la Présidente de Tourvel, l'ancienne figure de la vertu l'interpelle à plusieurs reprises comme un être « cruel », « malfaisant », qui l'a « tourmentée, dégradée, avilie », la conduisant à la folie et à la mort. Valmont apparaît d'autant plus méchant qu'il s'en est pris à la figure du bon et du bien par excellence dans le roman. Il dévoie également le bien en une simple apparence de bonté, quand il fait mine d'être généreux avec une famille indigente. Il sape sans remords les valeurs familiales et le contrat social : en acceptant de débaucher Cécile Volanges dans l'intérêt premier de la Marquise de Merteuil, il piétine l'institution du mariage et cherche surtout à se venger de son ennemie, Madame de Volanges. Immoral ou amoral, le méchant semble dénué d'humanité. Outre l'ordre social et moral, il peut également transgresser l'ordre de la nature, à l'image des héroïnes aurevilliennes qui remettent en question la féminité, telle qu'elle est conçue à la fin du XIXe siècle : dans *Le Bonheur dans le crime,* Hauteclaire Stassin est pourvue d'attributs masculins, enseigne l'escrime et récuse la maternité. C'est elle qui a « les muscles », tandis que son amant a « les nerfs », ce qui conduit à

une inversion des genres. Ces diaboliques pervertissent donc l'idéal féminin et ses connotations de pudeur et de douceur.

- **La mise à distance du méchant : ressorts narratifs, descriptifs, discursifs et programmatiques.**

En littérature, le personnage du méchant joue un rôle narratif fondamental, celui d'opposant conformément au schéma actantiel. Il contrarie les desseins vertueux et les exploits du héros, qui incarne le bien et le juste, se situant du « bon » côté de la frontière. Il se définit donc comme un adversaire nécessaire, rendant la quête du sujet ardue mais par-là même héroïque et participe ainsi à la qualification et à la reconnaissance du « gentil » par un effet de contrepoint ménagé par le texte. La conflictualité de personnages antagonistes constitue *de facto* un moteur narratif et un ressort dramatique efficaces qui assurent la progression de l'intrigue. Le cas du personnage de Keu dans *Le Conte du Graal* est d'autant plus intéressant que Perceval est un personnage problématique. *Nice*[6] et novice, il commet des erreurs (il agresse la jeune fille endormie, il ne maîtrise pas les codes courtois et chevaleresques, il cherche l'armure du chevalier vermeil par désir de possession) et ne se situe pas initialement du bon côté de la limite. Mais à l'inverse, Keu apparaît immédiatement comme un méchant : violent, il gifle la jeune fille qui avait perdu le rire et qui prononce la prophétie annonçant qu'il n'y aura pas de meilleur chevalier que Perceval, blessant ainsi l'orgueil de Keu. Ce dernier devient alors l'antagoniste principal de Perceval, puisqu'à chacune de ses victoires, il envoie le vaincu à la cour du roi Arthur pour annoncer la vengeance de la jeune fille. L'affrontement de l'orgueilleux Keu et de Perceval constitue ainsi un point de tension majeur de l'histoire, dont l'attente est satisfaite par Chrétien de Troyes à travers un récit violent et sanguinaire, au terme duquel le méchant Keu est vaincu par Perceval, qui a progressé de manière concomitante sur le chemin du bien en se conformant progressivement au code courtois et chevaleresque. Symboliquement, la victoire de Perceval sur Keu agit comme la représentation de la victoire d'un bien difficile à atteindre sur un mal fondamental. La méchanceté du méchant semble ainsi tenir du stéréotype, voire de la caricature. Racine en est bien conscient, comme il le montre à propos de Néron dans la « Préface » de *Britannicus* : « je croyais que le nom seul de Néron faisait entendre quelque chose de plus cruel. » Il en est de même pour Agrippine, précédée de sa méchanceté. Dès la scène 4 de l'acte I, Britannicus se méfie d'Agrippine, dont il sait bien la nature criminelle : « N'est-ce pas cette même Agrippine / que mon père épousa jadis pour sa ruine, / Et qui, si je t'en crois, a de ses derniers jours, / trop lents pour ses desseins, précipité le cours ? » Racine active donc très vite le cliché de la méchante Agrippine, si criminelle et perverse qu'elle en devient quasiment une icône, de même que Barbey d'Aurevilly dans *Les Diaboliques.* A trois reprises en effet la figure d'Agrippine est convoquée de façon stéréotypée et à titre comparatif dans *La Vengeance d'une femme*. De manière analogue, l'auteur fait référence au personnage de la traîtresse Dalila dès la première page ou presque de la nouvelle *Le Rideau cramoisi*, comme la Marquise de Merteuil se compare à elle dans la lettre 81 des *Liaisons dangereuses*. Le méchant est donc reconnaissable par ses paroles, ses pensées et ses actions, lieux où les valeurs interviennent, mais également par la manière dont le texte fait sens idéologiquement, au niveau discursif, narratif et programmatique. Dans le récit, le narrateur qui remplit une fonction de régie et une fonction idéologique, oriente la réception des personnages ; il favorise l'identification au bon et l'éloignement par rapport au méchant. Ces fonctions sont manifestes dans le genre du conte de fées, auquel les termes connotés « méchants, méchantes » font inexorablement penser. Le lexique puéril et manichéen évoque la littérature jeunesse, et plus généralement toutes les œuvres qui reposent sur une antithèse clairement établie entre les gentils et les méchants, les bons et les mauvais car cette dualité satisfait, selon Vincent Jouve dans *Poétique des valeurs*[7]*,* le besoin qu'éprouve l'enfant d'organiser son rapport au monde en s'appuyant sur des oppositions simples. L'adulte, en revanche, se positionne selon des critères éthiques ou esthétiques plus complexes. Chez Perrault, dont les récits de nourrice sont censés s'adresser aux enfants, les repères axiologiques sont clairs et les méchants ou méchantes nettement circonscrits. L'ogre, personnage emblématique du conte populaire et du conte littéraire classique, figure le mal par sa monstruosité à la fois physique (gigantisme, anormalité chromatique) et morale

[6] C'est-à-dire *naïf*.

[7] Vincent Jouve, *Poétique des valeurs,* Paris, PUF, 2001.

(anthropophagie, cruauté) dans *Le petit Poucet* et dans *Barbe-bleue* où il est indissociable de son attribut symbolique, le grand couteau. Symbolisant la force aveugle et brutale, il représente souvent l'image pervertie du père ou du mari, la figure du tyran, comme dans *L'Oranger et l'abeille* de Mme d'Aulnoy, où les ogres jouent le rôle de parents adoptifs. Leur portrait syncrétique mêle imaginaire personnel, reprise de *topoï* classiques et références mythologiques : « Ils étaient aussi goulus l'un que l'autre, et jamais il n'y eut de plus hideuses figures, avec leur œil louche placé au milieu du front, leur bouche grande comme un four, leur nez large et plat, leurs longues oreilles d'âne, leurs cheveux hérissés, et leur bosse devant et derrière. » Saisissante image d'une inquiétante étrangeté qui fixe l'inhumanité du monstre et tend au cliché. Par le portrait, la conduite narrative, la dramatisation, les incursions auctoriales, les personnages sont conséquemment construits et posés comme figures repoussantes de la méchanceté.

- **L'identification impossible : le méchant produit l'effet de distanciation.**

Dans la mesure où le méchant s'impose immédiatement dans toute sa méchanceté, c'est un rapport de distanciation qui s'établit donc entre lui et le lecteur, immédiatement plutôt que « finalement » même. La première séquence du film *Inglourious Basterds* (*Chapter 1: Once Upon a Time in Nazi-occupied France*) de Quentin Tarantino (2009) repose sur ce processus. Le spectateur assiste à un insoutenable interrogatoire mené par le colonel Hans Landa, incarné par Christoph Waltz. L'atmosphère feutrée de la scène, toute en tension cependant puisque la mise en scène nous donne régulièrement à voir les juifs cachés sous le plancher, souligne la méchanceté d'un personnage qui indispose d'emblée le public à l'égard de l'antagoniste du film : le/les nazi/s et à travers eux, la figure d'Hitler lui-même, qui apparaît dans le dernier chapitre. Le roman de François Mauriac *Le Sagouin* (1951) témoigne d'une ouverture aussi percutante : le récit commence par deux gifles données à Guillou par sa mère Paule, créature dénaturée, violente et dénuée d'amour maternel. Dans ce cas précis, le rejet du personnage de la méchante induit aussi, de manière corrélée, une forme d'identification au personnage de l'enfant maltraité, mêlée d'apitoiement et de révolte, le lecteur se plaçant du côté du bon personnage et donc du bon côté de la limite. Le rejet immédiat de la méchanceté repose sur la représentation inverse du rapport mère/enfants dans les vers 97 et suivants du livre « Misères » du poème épico-satirique *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné : le poète cherche à faire le procès des justes et des méchants, mais la méchanceté à l'œuvre pendant les guerres de religion se développe de façon endémique, au point que la figure de la mère, allégorie de la France, apparaît comme une victime impuissante des deux « félons » qui l'accablent : à la fois le frère protestant et le frère catholique. L'identification au méchant est donc impossible, puisqu'elle met ostensiblement à l'épreuve les figures du bien. La logique tragique de *Britannicus* de Racine fonctionne exactement sur le même phénomène du rejet immédiat du méchant, alias Néron, et ce, de manière croissante. La première apparition du personnage au début du deuxième acte nous le montre clairement en train d'emprunter la voie d'un despote, lorsqu'il fait bannir Pallas : « Pour la dernière fois, qu'il s'éloigne, qu'il parte ; / Je le veux, je l'ordonne ; et que la fin du jour / Ne le retrouve pas dans Rome ou dans ma cour. » Cette première tirade en guise de dernier avertissement met instantanément le personnage de Néron à distance. Sa représentation en amoureux transi de Junie en demeure alors marquée. Aucune tentative de séduction, mais une volonté de s'imposer en futur époux : alors qu'elle lui demande qui pourrait être l'époux qu'il lui propose, il répond de façon aussi laconique qu'autoritaire : « Moi, Madame. » (II, 3). L'acte II de la tragédie dévoile coup sur coup les abus de pouvoir de Néron, qui portent autant sur le champ politique ou stratégique que dans le domaine amoureux et le met à distance des spectateurs. En réalité, le deuxième acte ne fait que confirmer les premières paroles d'Agrippine : « L'impatient Néron cesse de se contraindre ; / Las de se faire aimer, il veut se faire craindre. » La pièce ménage donc d'emblée un rapport de distanciation du spectateur avec le personnage du méchant, distanciation qui semble finalement ordinaire et même souhaitable à l'égard de ce type de personnage, puisqu'elle permet d'établir une limite identifiable entre le bien et le mal. Cette dichotomie claire est marquée par la figure du diable, archétype du mal utilisé pour terrifier le lecteur et jouer le rôle de repoussoir, rappelant à l'homme qu'il encourt la damnation s'il noue un pacte avec le démon. Si le Faust de Goethe est finalement racheté par l'amour et sa résipiscence, l'endurcissement de Don Juan dans le péché est cause de sa descente aux Enfers. La statue du

commandeur incarne la justice divine et la moralité que le libertin a bafouées.

Deuxième partie - Toutefois le méchant, envisagé dans sa complexité, peut ne figurer qu'une altérité partielle ou relative, expliquée ou explicable.

- **La méchanceté des personnages n'est pas nécessairement une nature foncière, ni une construction définitive ou exclusive**.

Loin d'être une incarnation absolue du mal, le méchant est souvent une figure complexe et évolutive qui interroge les contradictions de la nature humaine ou les dysfonctionnements de la société. Il se situe par rapport à une norme qui est relative, historiquement et culturellement construite. Poreuse est donc la frontière qui sépare le bon du mauvais, subjective l'appréciation qui discrimine le gentil du méchant. La marquise de Merteuil exemplifie cette ambivalence : sa perversité, qui relève d'une intelligence supérieure, d'un art de la maîtrise de soi, procède d'un désir de venger « son sexe » comme elle le développe dans la lettre 81. Son libertinage manifeste certes une volonté de puissance mais résulte aussi d'un désir de rébellion contre l'ordre patriarcal, qui s'accomplit dans le piège qu'elle tend à Prévan, à tel point que certains y ont lu un exemple de féminisme, lecture néanmoins peu pertinente à la lumière de sa condescendance à l'égard des autres femmes, tenues pour inférieures. Il y a du sublime chez « cette Tartuffe femelle » (Baudelaire), de la grandeur dans sa contestation d'un ordre social et moral inique qui condamne les femmes « au silence et à l'inaction ». Valmont, de même, est un personnage ambigu, qui évolue au cours du roman : il est le séducteur capable de toutes les turpitudes, notamment de commettre un viol sur Cécile Volanges, mais aussi un amant susceptible de tomber amoureux de la Présidente de Tourvel, ce qui le rend plus humain, tout en constituant le comble du ridicule pour un libertin. Faiblesse qui assurera sa perte : comment ne pas voir dans le duel qui l'oppose à Danceny un suicide déguisé et une tentative d'expiation ? Le libertin semble, en effet, se repentir avant de mourir, déclarant qu'« on n'est heureux que par l'amour » (lettre 155). Le méchant peut ainsi se révéler faillible et vulnérable, sensible et humain, montrant que la méchanceté n'est pas nécessairement un trait de nature immuable mais peut résulter de préjudices subis ou d'inégalités vécues. Dans *La Vengeance d'une femme*, La Duchesse devient une diabolique en cherchant à faire du mal à son époux par-delà la mort ; elle décide de s'avilir elle-même dans la prostitution, afin de s'extraire de la morale et d'attenter à l'honneur de son mari, le méchant originel de sa chute : il fait cruellement tuer l'amant de sa femme et porte atteinte à son cadavre en lui faisant dévorer le cœur par « deux énormes chiens sauvages ». La méchanceté de la Duchesse, qui s'animalise en réclamant de pouvoir manger le cœur, qui cherche même à contracter des maladies vénériennes pour porter atteinte à son propre corps et assurer sa mort, est une réponse à la cruauté initiale, alors qu'elle témoignait d'un caractère romantique dans l'amour. Ce récit opère une inversion des rôles et une réversibilité des valeurs qui interrogent le lecteur et sapent la vision manichéenne de la méchanceté. Aussi méchant soit-il, le méchant ne l'est donc pas nécessairement de manière ontologique. Loin d'incarner une altérité radicale, il relève plutôt d'une « notion fugitive » aux dires de Simon Harel[8]. C'est d'ailleurs ce qui distingue tant la *Médée* d'Euripide de celles de Sénèque, de Corneille ou du tableau de Delacroix *Médée furieuse* : dans la tragédie grecque, le personnage de la sorcière répète, avant et après le meurtre de ses enfants, combien elle les aime ; elle tient même à leur rendre les honneurs funèbres et le dispute à Jason. Les personnages de méchants ou de méchantes peuvent donc aussi manifester une forme de sensibilité qui ne les exclut pas totalement de l'humanité et qui peut même révéler leur part d'humanité, enfouie voire inconsciente. Ils sont faits d'ombre et de lumière, illustrant la « zone obscure où le mal s'entrelace avec le bien » (Camus).

- **L'art comme « laboratoire » de la méchanceté** :

La représentation artistique permet justement d'explorer cette « zone obscure », en rendant possible une meilleure appréhension de l'homme et du monde. Dans la *Poétique,* Aristote met en lumière la fonction épistémique de la *mimèsis* qui fonde, par le détour, une intellection du réel. Le genre romanesque, en jouant sur la conduite de la narration et les variations de points de vue, en

[8] Simon Harel, *Attention écrivains méchants*, Québec, PUL, 2011, p. 3.

donnant accès à l'intériorité du personnage, permet de cerner l'homme notamment dans ses rapports à la normalité, aux règles et aux limites[9], tout particulièrement le méchant qui, par la transgression, manifeste sa difficulté à habiter le monde[10]. Par ses comportements déviants, il interroge notre axiologie, notre rapport à l'éthique et la société. Zola fait du genre romanesque un outil d'exploration de l'homme qui s'appuie sur une démarche scientifique, liant physiologie et sociologie. Il questionne l'origine du mal dans de nombreuses fictions et n'hésite pas à représenter crûment l'adultère et le crime, à camper des personnages de « méchants », au sens de malfaisants. Dans *Thérèse Raquin,* roman qui a valu à l'auteur la qualification de « littérature putride », apparaît la première occurrence du motif des amants meurtriers. Motif que l'on retrouve dans *La Bête humaine* où l'écrivain revient aux origines du mal. Jacques Lantier, véritable « bête humaine » souffre d'une « fêlure héréditaire » expliquée par l'atavisme familial et une violence ancestrale qui apparente l'homme à l'animal : « Et il en venait à penser qu'il payait pour les autres, les pères, les grands-pères, qui avaient bu, les générations d'ivrognes dont il était le sang gâté, un lent empoisonnement, une sauvagerie qui le ramenait avec les loups mangeurs de femmes au fond des bois » (chapitre II). Le poids de cette hérédité se retrouve d'ailleurs dans le roman *L'Œuvre*, où son frère Claude montre également des signes de férocité, aux limites de la méchanceté, quand il humilie Christine qui pose pour lui, en lui disant combien son corps est marqué par le temps. Personnage tendu entre Éros et Thanatos, Jacques est animé par une pulsion meurtrière se manifestant quand il éprouve du désir, et le conduisant à tuer sa maîtresse Séverine. Cette dépossession de soi n'est pas sans rappeler le *furor* antique qui pousse les héros à commettre des crimes à leur insu, à l'image d'Hercule furieux, possédé par Junon, qui égorge femme et enfants dans la pièce éponyme de Sénèque. Le tableau de William Blake, *Cain fleeing from the Wrath of God*, propose, quant à lui, une lecture psychologique du mythe d'Abel et Caïn. La figure de Caïn est déformée par son geste meurtrier et fratricide ; des larmes se devinent sur son visage blême, qui exprime l'horreur face à son propre geste. Comme auréolé de flammes infernales qui symbolisent son déchirement intérieur, son visage ressemble à un masque de tragédie grecque : il est aussi horrible qu'horrifié, la figure dégagée par ses cheveux tirés, presque arrachés. C'est ce qui distingue ce tableau des versions du Titien, du Tintoret ou de Rubens, qui représentent un Caïn tout en force, en violence et même en férocité. Le Caïn de Blake est un Caïn pathétique, plus pathétique même que la figure hallucinée d'Adam ou que le corps d'Eve renversé sur celui d'Abel. William Blake va plus loin donc que Victor Hugo qui, dans « Les Malheureux » (*Les Contemplations*, V), n'ira pas jusqu'à faire l'hypothèse du chagrin de Caïn, se limitant aux larmes des parents : « Toute la nuit, dans l'ombre, ils pleuraient en silence ; / ils pleuraient tous les deux, aïeux du genre humain, / Le père sur Abel, la mère sur Caïn. » La littérature et l'art en général peuvent donc non seulement représenter la méchanceté, mais aussi en proposer une lecture psychologique, sociologique, physiologique, symbolique ou autre, à travers des personnages incarnés, individualisés qui offrent des images concrètes et complexes du mal.

- **La complexité des personnages de méchants n'exclut pas le phénomène de l'identification, qui repose aussi sur la mobilité des limites.**

Dans la mesure où le méchant peut être dans le fond plus humain qu'il n'y paraît, le phénomène d'identification ne peut être totalement exclu : il peut même constituer un médium d'expérimentation fictive et fantasmatique de la méchanceté et du mal, le lecteur franchissant les limites[11] par procuration. L'intérêt de *Double Indemnity,* film coécrit par Billy Wilder et Raymond Chandler, réside précisément dans sa construction narrative : le choix d'épouser le point de vue du criminel est une trouvaille de ce dernier. Le film, adaptation d'un roman particulièrement sordide de

[9] Aragon dans la Postface aux *Cloches de Bâle* définit le genre romanesque comme *«* une machine inventée par l'homme pour l'appréhension du réel dans sa complexité », il revêt ainsi une visée anthropologique.

[10] Dans *La Pensée du roman,* Thomas Pavel dégage « l'objet séculaire de son intérêt : l'homme individuel saisi dans sa difficulté d'habiter le monde ». T. Pavel, *La Pensée du roman,* Paris, Gallimard, Coll. « NRF Essais », 2003.

[11] Dans *L'Effet-personnage dans le roman*, Vincent Jouve décrit les mécanismes d'investissements affectifs et pulsionnels du lecteur dans des personnages, qui peuvent même constituer des alibis fantasmatiques. V. Jouve, *L'Effet-personnage dans le roman,* Paris, PUF, 1998.

McCain, prend effectivement la forme d'une confession faite par le meurtrier, Walter Neff, à Keyes, le méticuleux responsable du contentieux de la compagnie d'assurances. Dans un effet de circularité, il s'ouvre et se clôt sur l'aveu au dictaphone du meurtrier à son collègue, avatar du policier qui cherche à découvrir la vérité. S'ensuit un flash-back qui permet au spectateur de remonter le fil de l'histoire et de retracer la trajectoire du personnage. D'emblée, le spectateur est donc amené à adopter le point de vue du tueur, dont la voix off redouble l'action représentée. Le cynisme dont fait preuve Walter Neff lorsqu'il propose à sa maîtresse de tuer son mari pour empocher une double prime devrait susciter la réprobation morale du spectateur. Toutefois la mise en scène conduit à le placer presque malgré lui du côté du meurtrier dont il voit en gros plan le visage souffrant, couvert de sueur. Cette confession, qui sert de fil directeur au film, ne constitue pas une simple analyse des actions, elle donne à voir le trouble d'un homme qui, de coupable, devient aussi victime d'une femme manipulatrice, perverse, plus duplice encore que lui. L'intérêt du film réside ainsi moins dans l'issue qui est connue dès les premières minutes que dans le face à face de cet homme avec lui-même et dans la plongée dans sa vie intérieure. Le spectateur éprouve dès lors une certaine empathie pour ce personnage à la fois banal et complexe[12], souhaitant même parfois que son entreprise diabolique réussisse, notamment dans la séquence du meurtre. La mise en scène le pousse à devenir complice de Walter Neff, personnage qui est moins uniment sombre qu'aliéné à ses pulsions charnelles. Ce procédé cinématographique peut être comparé au principe épistolaire à l'œuvre dans *Les Liaisons dangereuses,* induisant une focalisation le plus souvent interne. Ce roman polyphonique nous fait entrer dans la psyché des méchants, notamment celle de la Marquise de Merteuil : la lettre 81 n'a pas seulement une vocation programmatique ; elle permet de saisir et de comprendre le processus qui a fait d'elle la méchante qu'elle est devenue, par quête de liberté, quoiqu'elle ne se déploie que dans le secret. Cette lettre est fondamentale, dans la mesure où contrairement à la plupart des autres, elle ne produit pas l'effet de distanciation radicale d'un lecteur, comme la lettre inaugurale de la dernière partie qui relate comment Valmont a triomphé de la Présidente de Tourvel en la manipulant, mais potentiellement suscite un effet d'identification. C'est sur ce principe que le polar peut parfois fonctionner. Dans *Histoires de la nuit* (2020), Laurent Mauvignier nous fait entrer dans l'intériorité de ses personnages brisés qui apparaissent tous tiraillés par la tension entre le bien et le mal que la vie semble leur imposer. La prise d'otage de Bergogne, de Marion, de leur fille Ida et de leur voisine Christine, est narrée par un usage systématique de la focalisation interne, qui fait glisser le lecteur de la psyché d'un personnage à un autre et notamment, à celle des trois méchants incarnant différents degrés et motifs de méchanceté (frustration masculine, frustration familiale, complexes). Le lecteur peut alors se saisir des racines du mal de ces personnages, éventuellement les comprendre, voire s'y reconnaître.

Troisième partie - L'autre moi : l'identité interrogée par le spectacle de la méchanceté

- **Au-delà même de l'identification : attraction et fascination pour le méchant ; séduction du méchant.**

Le rapport au méchant semble polarisé entre phénomène d'identification ou phénomène de distanciation. Pourtant, un lecteur ou un spectateur n'en suivent pas moins son parcours avec un intérêt trouble, presque malsain, qui questionne notre rapport au mal et à la violence. En attestent le succès de genres comme le polar ou le roman policier, mais aussi l'attrait que suscitent les grandes figures du mal de la culture populaire, véhiculées par le théâtre (*Roberto Zucco* de B. M. Koltès), le roman (*L'Adversaire* d'E. Carrère) ou le cinéma : on doit à David Fincher, qui n'a jamais caché sa fascination pour les tueurs en série, la réalisation de *Se7en* ou de *Zodiac* et la production de la série *Mindhunter*. D'Hannibal Lecter à Jeffrey Dahmer, en passant par Dexter, les psychopathes foisonnent sur l'écran noir de nos nuits blanches et hantent la mémoire collective. Indéniablement le méchant est doté d'un pouvoir d'attraction, de fascination et de séduction, dû au fait qu'il représente

[12] Gilles Deleuze écrit : « Selon une loi de la métaphysique, le criminel n'est pas moins extraordinaire que le policier. », dans « Philosophie de la Série noire », *L'Île déserte et autres textes, Textes et entretiens 1953-1974,* Éditions de Minuit, 2002.

la limite à ne pas franchir, qu'il est le mal lui-même[13]. Sa méchanceté est d'autant plus redoutable qu'elle se dissimule parfois sous un abord amène et charmant. Avec sa chevelure blonde, ses lunettes noires, son élégance vénéneuse, Phyllis Dietrichson apparaît comme le type de la femme fatale, parangon de la luxure, maîtresse d'autant plus dangereuse qu'elle est séduisante. Son entrée en scène fortement dramatisée dans *Double Indemnity* la fixe de manière caricaturale dans le rôle de la tentatrice puisqu'elle surgit à l'écran, presque dénudée, vêtue d'une simple serviette de bain nouée au-dessus de la poitrine depuis la mezzanine, dans une position surplombante qui annonce l'ascendant qu'elle prendra sur le courtier en assurances, tombé immédiatement sous son charme. Le dialogue qui s'engage entre les deux protagonistes, chef-d'œuvre de double-entente, voile à peine l'implicite licencieux, suffisamment toutefois pour ne pas subir les foudres de la censure américaine. Conformément à l'esthétique hollywoodienne, la star qu'est alors Barbara Stanwyck est magnifiée lors de sa descente de l'escalier, filmée en contre-plongée, rendant sensible le regard subjugué du personnage masculin qui guide celui du spectateur. Les yeux de Walter Neff semblent en effet littéralement magnétisés par les jambes de Phyllis, filmées en gros plan et en panoramique, ce qui suggère leur puissance d'attraction. Lorsque l'héroïne prend enfin place dans un fauteuil du salon, elle offre à la vue de l'assureur une chaînette de chevilles, détail fétichiste qui participe à l'érotisation de son corps. Cet objet de cristallisation renvoie métonymiquement à l'aliénation dont sera victime son futur amant. Tout dans cette scène de première rencontre, que ce soient le cadrage, l'éclairage, les dialogues et le décor (les ombres projetées dans le salon par les stores vénitiens suggèrent la grille de la cage dans laquelle Neff se retrouve prisonnier), contribue à camper Phyllis en femme manipulatrice, se servant de sa sensualité pour piéger sa proie. De surcroît, de nombreuses séquences mettent en lumière une impassibilité qui la range dans la catégorie des êtres machiavéliques. Le type de la femme fatale conjugue deux instances, Éros et Thanatos, illustrées avec brio par Billy Wilder puisque la connivence charnelle et la complicité meurtrière de deux méchants s'achèvent par un face à face mortel où chacun a prémédité la mort de l'autre. La fascination exercée par la femme fatale sur les héros masculins, mais aussi sur des spectateurs assimilés à des voyeurs dans le film noir, n'est pas sans rappeler celle de Barbey d'Aurevilly pour les créatures diaboliques, notamment féminines. Dans *Le Bonheur dans le crime,* le narrateur est « captivé » par une « panthère humaine » croisée au Jardin des Plantes. Il en fait le portrait en majesté et semble subjugué par sa beauté altière, tout en soulignant dans le duel qui l'oppose à une panthère animale, son pouvoir maléfique et son « charme encore plus inquiétant » que celui de la bête féroce. Derrière le satin se cache une bestialité à peine contenue qui révèle la porosité entre humanité et animalité. A travers les propos élogieux du narrateur, le texte laisse affleurer la séduction de diaboliques marqués par l'*hybris* « immuablement heureux malgré leur crime, puissants, passionnés, absorbés en eux, passant aussi superbement dans la vie que dans ce jardin, semblables à deux de ces Anges d'autel qui s'enlèvent, unis dans l'ombre d'or de leurs quatre ailes ! ». Quoique fervent catholique soucieux de susciter l'horreur devant le mal, Barbey d'Aurevilly procède à son esthétisation.

- **Le méchant, un miroir du sujet qui questionne l'identité et éprouve ses propres limites.**

L'art ne s'évertue pas à représenter les méchants et parfois, les mêmes méchants d'œuvre en œuvre, simplement pour satisfaire notre fascination, mais il le fait aussi pour tendre un miroir d'une nature humaine profonde et universellement traversée par une lutte intérieure entre le bien et le mal, entre la bonté et la méchanceté. Le tableau de William Blake décline une représentation des visages intéressante : alors que celui d'Eve est invisible aux yeux du lecteur, qui ne peut qu'imaginer la douleur qui le déforme, ceux d'Abel et surtout d'Adam sont représentés de profil, à la grecque. Seul celui de Caïn, le méchant, est représenté de face, comme un reflet dans le miroir tendu au spectateur. Sylvie Germain, romancière ouvertement chrétienne et catholique, explore cette tension

[13] Georges Bataille écrit : « Le mal, chez Baudelaire, n'est pas seulement ce qui est condamné, il est ce qui attire, ce qui séduit, ce qui est aimé dans la mesure même où il est le mal" (*La Littérature et le mal*, « Baudelaire », Gallimard, 1957).

propre à l'humanité. Nuit d'Ambre, personnage éponyme du roman qui fait suite au *Livre des Nuits* (1985), enfant né après/de la Seconde Guerre mondiale, semble incarner symboliquement cette capacité humaine à faire le mal, jusqu'à un point presque insoutenable : il fait torturer à mort, dans une sorte de jeu enfantin, un jeune homme qui le considérait pourtant comme son seul ami. La romancière questionne ainsi l'identité humaine et pousse son lecteur dans ses retranchements, afin d'interroger sa capacité à supporter la représentation littéraire du mal. La lecture de Sade fait, à cet égard, office d'expérience limite : *Les 120 journées de Sodome*, texte écrit sur un rouleau en prison, détaillent « 600 perversions » sexuelles qui vont *crescendo* et confrontent le lecteur à l'insoutenable. Selon Stéphanie Genand[14], dans ce récit qui tend à la liste de sévices et de tortures, l'auteur, loin de faire l'apologie des agresseurs, consigne avant tout ses propres obsessions pour sonder la complexité du désir, voire le besoin de souffrir et de faire souffrir. C'est aussi, en substance, distancié par l'esthétique classique, le spectacle que donne à voir au public *Britannicus* de Racine, lorsque Néron, « excité d'un désir curieux » éprouve de la jouissance à contempler Junie éplorée : « J'aimais jusqu'à ses pleurs que je faisais couler » (II, 2). Toutefois la tragédie à l'œuvre est bien celle d'une tentative de faire le bien, comme si la tentation était celle de devenir plus humain[15], même si l'ensemble de la pièce est régulièrement marqué du sceau de sa méchanceté fondamentale. Néron semble, en effet, ontologiquement méchant par une sorte de déterminisme familial (il est jaloux de son pouvoir et a peur d'en être dépossédé par sa mère) et de déterminisme lié à la fatalité. Agrippine elle-même en est bien consciente, quand elle déclare en V, 7 : « Ta main a commencé par le sang de ton frère ; / Je prévois que tes coups viendront jusqu'à ta mère ». A la prophétie succède l'ironie tragique dans l'ultime réplique prononcée par Burrhus : « Plût aux dieux que ce fût le dernier de ses crimes ! » Le destin tragique de Néron est donc consommé, mais c'est au terme d'une lutte intérieure représentée par la polarité des influences de Narcisse et de Junie. Alors que l'amour de Junie aurait pu humaniser Néron, c'est la voie de la cruauté et du mal qu'il choisit, poussé par la duplicité de Narcisse (aux vers 1449-1451 en particulier). La réplique qui achève le quatrième acte est d'ailleurs intéressante en ce que Néron semble encore en phase délibérative : « Viens, Narcisse, allons voir ce que nous devons faire. » La tragédie est celle d'un monstre qui bascule dans le mal au détriment du bien. Le cas de Meursault dans *L'Étranger* est fondamentalement différent, même si le roman d'Albert Camus met en scène un engrenage tragique : le héros n'est pas aliéné par le destin, il devient criminel par accident, accablé par « la brûlure du soleil » et aveuglé par « un rideau de larmes et de sel ». Meursault n'est pas un méchant par nature, c'est un être vulnérable, qui prend conscience par son acte même de l'absurdité de l'existence et choisit de frapper « quatre coups brefs [...] sur la porte du malheur ». S'il est « de l'autre côté », c'est en raison de sa différence, de son étrangeté, de son apathie aussi sans doute lors de son procès, mais jamais il n'est mu par un désir de faire le mal. Le roman questionne ainsi son rapport à la norme, aux conventions, et stigmatise une justice qui ne juge pas un individu sur ses actes mais sur sa personnalité. C'est cette justice partiale et partielle qui incarne le mal dans le roman, preuve que la méchanceté n'est pas toujours figurée par un personnage, mais peut être incarnée par un groupe social, ou une instance. Face à ces représentations protéiformes, le lecteur entrevoit donc la tension qui traverse l'humanité, dont la norme vise à discriminer le bien et le mal, mais qui semble en proie à la tentation de franchir les limites, de commettre le mal.

- **« Le grand méchant » : l'artiste, dans sa capacité à nous confronter à nos fascinations et nos répulsions, questionne notre identité.**

Si la question de l'identification implique de considérer prioritairement le rapport à la méchanceté du personnage, celle de l'intention de l'auteur se pose également. Elle est sans doute aisément compréhensible quand l'écriture est portée par une ambition critique et satirique. L'ironie est souvent qualifiée de « mordante », dans une acception figurée du terme. La plume de Saint-Simon qui brosse le portrait de l'abbé Dubois est sans pitié avec ce personnage qui semble accumuler tous les défauts possibles qu'un méchant peut représenter : « L'avarice, la débauche,

[14] Stéphanie Genand, S*ade,* Paris, Gallimard, 2018.

[15] Roland Barthes écrit : « Néron est l'homme de l'alternative ; deux voies s'ouvrent devant lui : se faire aimer ou se faire craindre, le Bien ou le Mal. » (*Sur Racine*, Éditions du Seuil, 1963).

l'ambition étaient ses dieux ; la perfidie, la flatterie, les servages, ses moyens ; l'impiété parfaite, son repos ; et l'opinion que la probité et l'honnêteté sont des chimères dont on se pare, et qui n'ont de réalité dans personne, son principe, en conséquence duquel tous moyens lui étaient bons » (*Mémoires*, achevés en 1759 et publiés en 1858, XII, 5). Après avoir fait de lui un portrait physique peu flatteur, Saint-Simon raille le pouvoir de nuisance, la perversité et l'immoralité de l'abbé Dubois, qu'il traite sur le mode de la caricature, avec une sorte de méchant plaisir, non pas à faire le mal, mais à en dire du mal pour le mettre au jour. Les ressorts de l'ironie voltairienne ou de l'ironie flaubertienne agissent de la même manière, que les personnages soient méchants ou non d'ailleurs. Si Charles Bovary est un naïf, Emma, quant à elle, a des caractéristiques de méchante, allant même jusqu'à négliger sa fille Berthe et à la trouver laide. En tant que marionnettiste de ses personnages, un auteur semble en droit de jouir du plaisir de les maltraiter pour en révéler les travers, les bassesses et la méchanceté. Dans *Les Liaisons dangereuses*, Laclos ne se contente pas de mettre son lecteur au contact de la méchanceté de la Marquise de Merteuil et de Valmont. Intentionnellement, il met à l'épreuve son lecteur en parasitant la réception de leur méchanceté. En effet les deux textes préliminaires semblent se contredire : dans son avertissement, l'éditeur condamne les comportements des personnages aux « si mauvaises mœurs », « si étrangères » à celles de son siècle que les lettres ne puissent être authentiques ; dans sa préface, non seulement le rédacteur prétend à l'authenticité, mais aussi à l'utilité, espérant « rendre service aux mœurs », en dévoilant « les moyens qu'emploient ceux qui en ont de mauvaises pour corrompre ceux qui en ont de bonnes ». Méchanceté romanesque ou méchanceté authentique ? Le lecteur fait l'expérience limite de la méchanceté des personnages principaux, sans que l'auteur ne se pose explicitement en garant moral de la lecture. La figure du méchant peut donc viser à questionner le lecteur, voire à le déranger. Dans *Un Roi sans divertissement* de Giono, Langlois bascule de la figure du traqueur du mal à celui qui en est fasciné. Devant le Loup, avatar animal de M.V. qui rappelle les grands méchants de la littérature populaire repris par Perrault ou La Fontaine, Langlois semble comprendre la pulsion de mort. Au terme de son parcours, il passe même de la fascination à la tentation de l'imitation du mal, métaphore de la vision désillusionnée de Giono qui achève son roman de 1946 par une référence à Pascal, en questionnant son lecteur et en le confrontant à lui-même : « Qui a dit : 'Un roi sans divertissement est un homme plein de misère ?' ». La confrontation à des figures de méchants, et à travers elles au mal lui-même, paraît donc concertée par l'auteur pour mettre son lecteur en situation de se questionner sur son propre rapport au mal et aux méchants, dans une perspective potentiellement cathartique.

LETTRES MODERNES

ÉPREUVE D'ANALYSE GRAMMATICALE ET STYLISTIQUE

Rapport présenté par Pierre Manen

Cette première session du nouveau CAPES externe ouverte aux étudiants de 3e année de licence laisse supposer une préparation assez efficace de la part des candidats mettant à profit les sujets O mis à disposition sur le site de ministère et les quelques conseils qui leur étaient adjoints.

Ces sujets, et tous ceux qui suivront au fil des différentes sessions, ainsi que les rapports de jury sont une lecture absolument nécessaire qui précise la forme des épreuves et les attendus des correcteurs de chaque épreuve.

1. Remarques générales :

Reprenant un format hérité des précédentes réformes du CAPES de Lettres (celles de 2010, 2013 et 2021), la seconde épreuve d'admissibilité comprend en réalité plusieurs questions qu'on ne saurait trop inviter les candidats à traiter toutes afin de permettre aux correcteurs de vérifier que les bases des compétences variées et toutes nécessaires à un futur enseignant de français sont effectivement posées afin de pouvoir être développées ensuite au cours du master MEE.

Par ailleurs, il n'est pas certain que le temps dégagé en ne traitant pas une question et consacré aux autres permette de gagner avec ces questions les points perdus à ne pas en traiter une.

Toutes ces questions portent sur un corpus constitué à partir des textes fournis dans le sujet et cela suppose qu'il faut, pour les traiter correctement, prendre précisément en considération ces textes ; chaque intitulé laisse entendre la méthode qu'il convient d'adopter pour y répondre.

Mais toutes ces questions relèvent de la linguistique de corpus, soit d'une étude de faits de langue propres à des textes particuliers. Ceci suppose 1. Le recours à une terminologie précise et maitrisée (qui ne doit pas complaisamment se confondre avec le développement d'un jargon qui peut faire penser que le candidat tente plus de dresser un écran de fumée que de convaincre le jury de la pertinence de ses remarques). 2. Une démarche inductive qui part des faits de langue tels qu'ils sont illustrés par les textes du corpus pour les confronter à d'autres emplois (emplois en langue, emplois en diachronie longue …) et ainsi en interpréter l'effet. 3. Une rédaction ordonnée qui fasse apparaitre les enjeux de l'analyse : de ce point de vue, la liste, que ce soit en sémantique historique (liste des mots du corpus), en orthographe et en grammaire (liste des occurrences) ou en stylistique (liste de faits de langue) témoignent d'une incapacité à repérer des catégories, des structures ; or, toutes les questions de cette 2e épreuve d'admissibilité supposent le repérage de structures à interpréter. 4. Une problématisation qui signale que le candidat a su repérer les principaux enjeux de l'étude du corpus (la construction des lexèmes du paradigme sémantique, la diversité d'emploi d'un graphème, le fonctionnement différent des déterminants définis et indéfinis, les limites langagières à la description du poulpe …).

Toutes ces qualités sont attendues pour la clarté du propos mais aussi parce qu'elles relèvent des compétences de futurs enseignants quand bien même elles ont vocations à être encore développées au cours des deux années du master MEE.

Et puisque les candidats ont vocation à devenir des enseignants de français, on ne saurait trop exiger de leur part une certaine qualité de la langue manifestée par le respect des règles orthographiques (les rectifications de l'orthographe publiées en 1990 étant admises à égalité avec les formes antérieures), syntaxiques, sémantiques mais aussi orthotypographiques (dans une épreuve métadiscursive, il convient en particulier de distinguer nettement les différents niveaux de discours, les formes en emploi autonymique, l'explicitation …).

2. Le traitement des différentes questions :

2.1. La sémantique historique

La question de sémantique historique est manifestement celle qui a posé le plus de problèmes aux candidats qui semblent parfois ne pas bien comprendre ce que l'on attend d'eux.

Pour dire les choses brièvement, une étude de sémantique historique doit 1. définir le ou les sens des unités lexicales proposées et 2. étudier l'évolution de leurs sens sur le temps long de l'histoire du français. Aucune de ces compétences n'est hors de portée d'un étudiant de 3e année de licence de lettres mais c'est souvent la méthode qui fait défaut.

Pour commencer, une étude de sémantique n'est pas une analyse morphologique, ou ne saurait s'y réduire : elle n'est bienvenue qu'à condition d'éclairer la formation du mot considéré (est-ce un mot hérité ou bien un mot construit en français à partir d'éléments hérités ?) et la manière dont la construction du mot modifie le sémantisme de la base. Elle était pertinente pour les quatre vocables proposés : *effroyable* et *épouvantable* sont en effet deux adjectifs dérivés à l'aide du même suffixe adjectival *-able* qui permet (à partir d'une base nominale ou verbale) de construire un adjectif ; le suffixe étant un morphème lexical lié, son sens vient modifier le sens de la base (ex. : l'adjectif *effroyable*, dérivé du substantif *effroi* à l'aide du suffixe *-able* prend le sens de « qui peut susciter de l'effroi »). Les deux formes *confrontés* et *préoccupés* sont des participes passés comme l'indique, pour ces verbes du premier groupe, l'emploi du morphème *-é* : il s'agit d'un morphème grammatical qui ne modifie donc pas le sens du radical mais suppose un emploi spécifique de la forme verbale (dans une forme composée, que ce soit pour engendrer un temps composé ou une voix passive) ; comme le mode participe permet au verbe de « participer à la catégorie de l'adjectif », il peut prendre des morphèmes grammaticaux de genre et de nombre caractéristiques de l'adjectif : c'était le cas de *confrontés* et *préoccupés*, tous deux munis d'un morphème *-s* de pluriel.

REMARQUE : Il est impératif pour les candidats de bien distinguer les **morphèmes lexicaux** (morphèmes liés – préfixes et suffixes – ou non liés) des **morphèmes grammaticaux** ; dans le cadre d'une analyse sémantique, l'analyse des morphèmes grammaticaux n'apporte généralement pas grand-chose.

L'étude des quatre vocables proposés permettait en outre de distinguer la manière dont la suffixation et la préfixation modifient le sens du radical : si la suffixation modifie le sémantisme du radical et peut conférer au mot dérivé une nature différente de celle de la base – comme on l'a vu avec *effroyable* et *épouvantable* – la préfixation modifie le sens du radical mais conserve au mot dérivé la nature de sa base (*occuper* est un verbe et *préoccuper* aussi ; ce test permettait d'ailleurs d'invalider l'analyse de *con-* comme préfixe puisqu'il n'existe pas de verbe **fronter* même si l'on

pressent que cette dérivation a existé anciennement).

L'analyse du sens à proprement parler, et quel que soit le plan choisi, doit, pour chaque vocable, être menée selon 3 niveaux :

1. Le plus simple pour n'importe quel candidat est de préciser le **sens en contexte** (on peut aussi parler de sens en discours), soit le sens que le mot prend dans le texte dont il est extrait ; aucun des quatre vocables proposés ne posait de difficultés à ce niveau.

REMARQUE : L'étude en contexte doit permettre de mettre en évidence des effets de sens particuliers (et attendus dans des textes littéraires) ; ainsi, on attendait que les candidats notent que l'association des termes *épanouissement* et *effroyable* est presque oxymorique car le substantif *épanouissement* est habituellement lié à une idée positive et renvoie à une image harmonieuse au contraire d'*effroyable* ; cet oxymore fait écho à une autre association de ce type plus haut dans le texte : « On entre *ébloui*, on sort *terrifié* » (l. 11).

2. Il convient alors de préciser le **sens en langue**, ce pour quoi le candidat est censé faire appel à la connaissance qu'il a du français qu'il parle et qu'il a étudié ; de ce point de vue, le sujet n'offrait pas de grandes difficultés puisque les quatre vocables présentaient une polysémie très réduite et que le sens en contexte reprenait, pour la plupart, le sens en langue.

REMARQUE : L'étude sémantique d'un vocable s'applique d'abord à mettre en évidence le sens dénotatif, soit le sens stable de ce vocable en langue ; la **polysémie** éventuelle doit faire apparaitre les éléments du contexte qui modifient l'acception du vocable ; ainsi l'adjectif *effroyable* – dans le texte de Victor Hugo – pouvait aussi être compris comme décrivant l'aspect écœurant du spectacle, et ce d'autant plus que la pieuvre est désignée de manière péjorative à d'autres endroits du texte : par les adjectifs *grisâtre* (l. 13), *jaunâtre* (l. 21) et *mou* (l. 24) ; par le pronom démonstratif (qui tend vers l'indéfini) dans *c'est gros* (l. 13), *Cela se jette* (l. 18) ; par les noms *chiffon* (l. 14), *loque* (l. 15), *bête* (l. 20) qui servent à désigner le poulpe ; et enfin par la comparaison avec le scorbut et la gangrène (l. 26).

Attention de bien distinguer ce qui relève de la **dénotation** de ce qui relève de la **connotation**.

3. En faisant appel à sa culture littéraire et à sa connaissance de l'histoire longue du français, le candidat est enfin invité à proposer une **étude diachronique** qui fasse apparaitre la façon dont le sens des vocables a évolué : remonter jusqu'à un étymon latin ou germanique n'est nullement nécessaire (et dans le doute, il est inutile, voire préjudiciable, d'essayer d'en inventer un) : si l'on pouvait attendre des candidats qu'ils sachent que l'adjectif *effroyable* est dérivé du substantif *effroi* attesté dès l'ancien français, on ne pouvait raisonnablement attendre qu'ils sachent que cette attestation date précisément du 13e siècle ; que ce substantif est lui-même un déverbal du verbe *effrayer*, forme refaite au début du 14e siècle d'*esfreer*, attesté au 11e siècle c'est-à-dire dès les premiers écrits en ancien français avec le sens de « frapper d'effroi » ; et que ce verbe a la particularité d'être le résultat de la dérivation en bas-latin d'une base d'origine germanique (le francique **fridu* « paix ») et du préfixe latin *ex-* : **exfridare* prenant donc d'abord le sens de « faire sortir de la paix (intérieure) ».

REMARQUE : Il ne s'agit pas d'une question d'orthographe donc les considérations sur le remplacement du *i* final d'*effroi* par un *y* dans *effroyable* n'ont pas d'intérêt car elles ne disent rien du sens de l'une et l'autre forme.

Dans le cas de vocables qui ne font pas partie de ceux que les étudiants ont eu l'occasion d'étudier – en particulier lors de leurs cours d'ancien français ou d'histoire du français – le jury limite ses attentes, par exemple, à l'identification d'une forme héritée ou d'une forme empruntée et à la manière dont le candidat est capable de justifier cette hypothèse (là encore, l'expérience de lecteur du candidat doit être mobilisée : il pourra se souvenir d'avoir rencontré la forme *esfroi* dans un texte du Moyen Age – ce qui, avec le digramme *oi* qui témoigne d'une ancienne diphtongue, plaide pour l'interprétation de cette forme comme une forme héritée ; en revanche, la forme *préoccupés* avec son /p/ intervocalique qui aurait – s'il s'agissait d'une forme héritée – évolué par sonorisation et spirantisation est manifestement empruntée au latin).

C'est donc clairement le corpus qui dicte la part de l'étude consacrée à la diachronie et il n'est donc pas exclu qu'on puisse attendre des candidats des considérations plus étoffées sur l'étymologie, le sens en latin, en ancien français, en français classique, en français contemporain.

REMARQUE : La question de sémantique historique exige des candidats qu'ils fassent la différence entre le vocable et son référent, ce qui n'est manifestement pas toujours le cas ; le vocable est une unité de la langue qui désigne un référent mais il ne se confond pas avec lui. Pour faciliter les réponses, il est donc utile que les candidats sachent bien distinguer ces deux niveaux ; l'usage est généralement de réserver les guillemets à l'explicitation du sens et de souligner (dans une copie manuscrite) le vocable en autonymie (dans un tapuscrit, le soulignement est remplacé par des italiques) ; l'explicitation du sens en contexte de *confrontés* pouvait être ainsi formulée : Précédé du verbe *être* au plus-que-parfait, le participe passé *confrontés* apparait ici dans une phrase à la voie passive. Il signifie donc « être mis face à quelque chose ». Le pronom personnel sujet *nous* renvoie à un collectif : il désigne Christina Ventin et les membres de l'Association de thérolinguistique classique. L'emploi du verbe *confronter* souligne le fait que l'association se retrouve face à une situation sans précédent : analyser un texte écrit avec de l'encre de poulpe.

À condition de faire apparaitre à un moment ou un autre ces trois niveaux d'analyse pour chacun des quatre vocables proposés à l'étude, plusieurs plans étaient possibles. Le moins satisfaisant est indubitablement celui qui traite des quatre vocables les uns après les autres car il ne permet pas de mettre en évidence ce que certains vocables ont en commun ; il présente sans doute aussi l'inconvénient d'obliger les candidats à se répéter. Assez évidemment, les quatre vocables pouvaient faire l'objet d'un regroupement deux à deux : 1. Les adjectifs *effroyable* et *épouvantable* construits avec le même suffixe et 2. Les participes passés *confrontés* et *préoccupés*. En plus d'éviter au candidat la répétition de l'analyse du suffixe *-able* ou du participe passé, ce plan permettait aussi d'étudier les vocables propres à chaque extrait et de mettre en évidence les relations sémantiques possibles entre eux. Par exemple, dans le texte de Victor Hugo, l'adjectif *épouvantable*, épithète liée du nom *chose*, entrant en écho avec les termes *ébloui*, *effroyable, monstruosité* … renvoie à l'idée d'horreur ; mais son sens semble aussi se rapprocher d'une des acceptions de l'adjectif *effroyable*, car la proposition *c'est mou*, directement placée après le groupe nominal, renvoie à l'idée de dégoût : la *chose épouvantable* est non seulement inquiétante, mais aussi écœurante. Les deux adjectifs sont donc, contextuellement, des **parasynonymes** comme le signale la possibilité d'employer l'un à la place de l'autre : *Épanouissement effroyable/épouvantable. Irritée, elle devient violette. Chose épouvantable/effroyable, c'est mou.*

REMARQUE : Puisqu'il s'agit d'une question de sémantique, il est important de repérer toutes les **relations sémantiques** (verticales : holonymie ou hyperonymie ; et horizontales : synonymie, parasynonymie, homonymie ...) qui unissent tout ou partie du corpus ; cette année, les unités étaient clairement unies deux à deux au sein d'un même texte ; rien n'empêche toutefois que des vocables relevant de deux textes différents entretiennent des relations sémantiques, en langue si ce n'est en contexte.

De manière générale, il convient de rassembler tous les éléments communs à l'analyse de deux formes ou plus ; ainsi, la 2e partie consacrée à l'étude de *confrontés* et *préoccupés* pouvait-elle commencer par une série de remarques valables pour l'un et l'autre à savoir qu'ils sont employés avec l'auxiliaire *être* (à la forme composée) qui peut faire hésiter dans le premier cas entre une voix passive ou une construction attributive ; si l'on considère ces structures comme l'expression d'un état et non d'un procès, on considèrera les participes passés comme des adjectifs employés comme attributs ; cette interprétation suppose la lexicalisation des expressions *être confronté* et *être préoccupé* (*de ne laisser aucune trace pérenne* jouant alors le rôle de complément de l'adjectif).

Etant donné le caractère relativement disparate de ce corpus, il était en revanche difficile de développer une introduction générale qui se limitait forcément ici à une description du corpus, constitué de deux adjectifs, *effroyable* et *épouvantable*, appartenant au champ sémantique de la terreur et deux participes passés sans relation sémantique avec les deux adjectifs précédents ni entre eux sauf un sème vague renvoyant de l'état/la situation du sujet ainsi caractérisé.

2.2. La question d'orthographe

Cette question, qui avait disparu de la 2e épreuve d'admissibilité (épreuve de langue) depuis la session de 2021, renoue en réalité avec la question d'*Orthographe et morphologie* ayant existé de la session 2011 à la session exceptionnelle de 2014 ou la question d'*Orthographe* de la session 2014, d'*Orthographe et morphologie* (de nouveau) de la session 2015 ou d'*Orthographe et lexicologie* des sessions 2016 à 2020. Les rapports de jury de ces différentes sessions peuvent donc être utilement étudiés pour préparer cette question qui, dans la majorité des cas, a donné lieu à des remarques éparses, non articulées entre elles, et sans plan formalisé.

Or cette question exige un plan qui manifeste, là encore, la capacité des candidats à analyser les objets soumis à leur réflexion, à percevoir leur fonctionnement différent. La base de cette analyse est indubitablement constituée par les travaux de Nina Catach (très largement repris – voire complétés – par les principales grammaires universitaires dont la *Grammaire méthodique du français* (2021 [1994]) dans le chapitre 3 : « L'orthographe française », p. 114-139) : les candidats doivent donc aborder la question d'orthographe en ayant à l'esprit qu'il convient en réalité de décrire le fonctionnement du **système graphique** du français tel qu'il est représenté par le corpus proposé, soit le fonctionnement du **graphème** *s* dans « les seules habitudes qu'on puisse reconnaître aux poulpes, disent encore les pêcheurs » (texte B, l. 23-24).

REMARQUE : La question d'orthographe sera d'autant mieux traitée que les candidats seront en mesure de distinguer les **lettres de l'alphabet** des **graphèmes du système graphique français** ; les 26 lettres de l'alphabet ne constituent en effet qu'un matériau primaire à l'aide duquel les différentes langues qui l'utilisent à l'écrit constituent un système graphique particulier comprenant plus ou moins de signes (de graphèmes) permettant de noter les phonèmes et les morphèmes qui les constituent ; ces différents systèmes – fondamentalement **phonographiques** parce qu'ils s'attachent prioritairement à transcrire les phonèmes – laissent plus ou moins de place aussi à la distinction graphique des morphèmes grammaticaux ou lexicaux : le français, depuis au moins le 13e siècle, a laissé une grande place à ces **morphogrammes** et, plus généralement, à la **logographie** afin de distinguer graphiquement ce qui est distinct sémantiquement ; et pour ce faire, il a eu recours à des signes diacritiques (l'accent de l'adverbe *où*), à l'étymologie (le *h* qui ne note aucun son à l'initiale d'*habitude* ou le *s* muet de *reconnaistre* et de *pescheur* plus tard refaits respectivement en *reconnaître* et *pêcheur*), à l'histoire de la prononciation (le *ai* de *reconnaître* témoignant de l'ancienne diphtongue affectant la voyelle tonique de *cognóscere*). Et comme il existe plus ou moins 36 phonèmes en français, ces 26 lettres ne peuvent suffire (d'autant que certaines sont redondantes comme *i* et *y* et, dans une moindre mesure, *s* et *z*, et que d'autres ne sont que marginalement

utilisées comme *k* et *w*) : le système graphique est donc la mise en œuvre de ce matériau alphabétique pour constituer des graphèmes en employant les lettres seules (**graphème simple** comme a pour noter /*a*/ ou *b* pour noter /b/) ou en composition (**digramme** comme *gu* pour noter /g/ dans *naviguer* ou **trigramme** comme *eau* pour noter /o/), avec ou sans **signe diacritique**, avec une **valeur de base**, une **valeur auxiliaire**, ou une **valeur de position**.

Il convenait donc, dans une brève introduction de rappeler les différents emplois de la lettre *s* qui peut être employée seule et former ainsi le graphème *s* : comme phonogramme, il admet la valeur de base /s/ et la valeur de position /z/ ou peut rester muet (généralement en finale) ; comme morphogramme, il identifie le pluriel des adjectifs et des substantifs et la P2 des verbes ; et comme lettre diacritique/auxiliaire, il modifie la valeur du graphème précédent. La lettre *s* peut aussi être doublée pour former le digramme *ss* qui note le phonème /s/ là où, pour des raisons de position, *s* seul ne peut le faire.

Ce récapitulatif, adossé à l'analyse de corpus, permettait en outre d'annoncer le plan permettant de classer les différentes occurrences.

REMARQUE : Afin de bien distinguer les deux plans de l'analyse (le plan de l'écrit et le plan de la prononciation), il convient de noter différemment les graphèmes et les phonèmes : traditionnellement, les graphèmes sont écrits en italiques dans un tapuscrit et soulignés dans un manuscrit ; les phonèmes figurent entre barres obliques (les crochets s'emploient normalement pour une transcription phonétique et non phonologique). Cela suppose que les candidats sachent transcrire une forme graphique en alphabet phonétique, idéalement l'API. À défaut de savoir le faire, il convient de trouver un code orthotypographique qui distingue les graphèmes des phonèmes et de s'y tenir.

Plusieurs plans étaient possibles et, pour aider les futurs candidats, le jury en développe un :

a. La lettre *s* employée seule :

La lettre *s* fonctionne donc comme graphème simple et peut prendre plusieurs valeurs :

- C'est un phonogramme qui garde sa valeur de base /s/ à l'initiale de *seules* ou prend sa valeur de position /z/ lorsqu'il se retrouve entre deux graphèmes vocaliques dans *disent*.
- C'est un morphogramme soit une « désinence graphique supplémentaire qui s'ajoute aux mots selon les rencontres de parties du discours (marques de genre et de nombre, flexion verbales)[16] » ; dans le corpus, ce morphogramme (on dit parfois *morphophonogramme* pour insister sur le fonctionnement double de ce signe) note fondamentalement un morphème grammatical de nombre (presque exclusivement écrit et sans valeur phonémique, le graphème *s* étant le plus souvent muet) :
  - Il note le pluriel des substantifs *habitudes* / [abityd], *poulpes* / [pulp] et *pêcheurs* / [peʃœR] et, dans chacun des cas, il ne note aucun phonème ; il est donc muet.
  - Il note le pluriel de l'adjectif *seules* [sœl] et serait aussi muet si, dans ce contexte particulier, il n'était prononcé par phénomène de liaison avec le substantif *habitudes* : [sœlzabityd] : la liaison mobilise la valeur de position de *s* qui est prononcé [z].

  On peut signaler que la marque orale du pluriel est redondante puisque le déterminant *les* l'assume déjà.
  - Il participe du logogramme qu'est la forme *les* / [le] dans la mesure où ce complexe signifiant-signifié identifie immédiatement l'article défini pluriel (par opposition, par exemple, au substantif *lé*) ; dans ce complexe, le graphème *s* est à la fois le morphogramme de pluriel et prend

[16] N. Catach, *L'orthographe française,* 55-4, édition de 2022, p. 205.

une valeur auxiliaire puisqu'il sélectionne la valeur /e/ du graphème *e* qui précède (comme il se prononce parfois, ce morphogramme est dit *clignotant*).

b. Le digramme *ss* :

La lettre *s* est doublée pour former le digramme *ss* qui sert à noter le phonème /s/ entre deux graphèmes vocaliques comme c'est le cas dans *puisse* [pɥis] ; on peut aussi considérer que dans ce digramme, le second *s* prend une valeur auxiliaire en conservant au *s* qui précède sa valeur de base.

c. Cas particuliers :

L'étude du graphème *s* pouvait excéder les formes où la lettre *s* est effectivement réalisée pour prendre aussi en considération des formes qui gardent la trace d'un ancien *s* ; c'était le cas, dans le corpus, de :

- *aux* / [o] ; cette forme amalgamée de la préposition *à* et de l'article défini pluriel *les* est un ancien *als* puis *aus* (marquant la vocalisation de [l] devant [s]) en ancien français ; au Moyen Âge, les clercs ayant l'habitude d'abréger *-us* en fin de mot par *-x*, *aus* pouvait aussi s'écrire *ax* tout en gardant sa prononciation [au̯s], puis *x* ayant par ailleurs fini par devenir un équivalent de *s* final, *ax* a été refait en *aux*. Le graphème *x* est donc un *équivalent* du graphème *s* en position finale et, comme lui, fonctionne comme morphogramme (il distingue la forme de singulier *au* de la forme de pluriel *aux*).
- *connaître* et *pêcheurs* ; ces deux substantifs possèdent un accent circonflexe qui, depuis le 17e siècle, remplace un *s* muet : jusqu'à cette date, on écrivait en effet connaistre ou *connoistre* et *pescheur* ; dans l'un et l'autre cas, le *s* était étymologique (connaistre / *connoistre* étant issu du lat. *cognoscere* et *pescheur* du latin *piscatorem*) mais s'est amuï au cours du 12e siècle. Sa conservation à l'écrit et son remplacement par un accent circonflexe sur la voyelle précédente est traditionnellement décrit comme un le moyen de signaler l'allongement de cette voyelle : le graphème *s* puis l'accent circonflexe ont donc une valeur auxiliaire. Dans le cas de *pêcheur*, le *s* puis l'accent circonflexe ont aussi permis d'assurer la constitution d'un logogramme distinguant cette forme de l'homophone *pécheur* (la distinction par la voyelle initiale /ɛ/ vs /e/ n'étant pas toujours certaine comme le signale l'édition de 1694 du *Dictionnaire de l'Académie* qui fait de *pêcheur* et *pécheur* deux homophones).

2.3. Les deux questions de grammaire

Les deux questions de grammaire sont d'un esprit assez différent : la première propose un fait de langue au candidat et suppose qu'il soit capable de constituer un corpus d'occurrences permettant son étude en contexte ; la seconde question invite au contraire le candidat à repérer dans un énoncé, des faits de langue à commenter.

2.3.1. L'étude des déterminants

La première question cette année invitait les candidats à étudier les déterminants dans un passage du texte A. Avant même de commencer le travail de relevé, il convenait de prendre le temps de réfléchir à la définition de la notion de *déterminant* ; cette réflexion préalable permet de délimiter efficacement le relevé et de délimiter la notion elle-même : les candidats pouvaient ainsi se rappeler que la notion de déterminant a évolué en grammaire et qu'elle s'est construite en particulier contre la notion d'adjectif, intégrant ce qu'on appelait anciennement les *adjectifs possessifs*, les *adjectifs démonstratifs* et les *adjectifs numéraux* considérés maintenant comme des *déterminants possessifs*, des *déterminants démonstratifs* et des *déterminants numéraux*. En évoluant, la catégorie du déterminant a aussi intégré des « locutions déterminatives » comme *une sorte de* dans le groupe nominal *une sorte de roue* (l. 17). Enfin, l'étude des déterminants pose aussi la question de leur non

emploi et éventuellement d'ailleurs de la distinction que l'on peut faire entre l'absence de déterminant (absence de déterminant en structure de surface et aussi en structure profonde) et le déterminant 0 (déterminant présent en structure profonde mais non apparent en structure de surface).

REMARQUE : Cette réflexion préalable aurait été l'occasion d'éviter la confusion que le jury a pu observer entre les formes du déterminant et les formes du pronom personnel objet ; si cette confusion est compréhensible en raison de l'origine commune de ces formes , leur emploi respectif les distingue absolument : le déterminant est un élément du groupe nominal et figure donc devant un nom ou un adjectif quand les formes du pronom personnel objet (*le*, *la*, *les*, *leur*) sont des clitiques figurant devant un verbe.

Cette réflexion préalable est ensuite transposable dans l'introduction dont elle constitue la première partie ; la deuxième partie de l'introduction correspond à l'énoncé du corpus ou du moins des principaux ensembles d'occurrences qui seront étudiés dans le développement.

REMARQUE : L'absence d'introduction est doublement préjudiciable ; elle suppose en effet que le candidat n'éprouve pas le besoin d'interroger la pertinence de la notion qui lui est proposée ; elle ne permet pas non plus de savoir si le futur enseignant a l'autonomie nécessaire pour construire ses propres objets d'étude grammaticale.

À part la relative abondance d'occurrences, le sujet n'avait sinon rien pour surprendre les candidats : la notion de déterminant est en effet normalement étudiée au collège et, la plupart du temps, revue au cours des premières années de licence. Le jury attendait donc que l'introduction rappelle que le déterminant est le marqueur spécifique du nom ; il permet de l'actualiser, c'est-à-dire de le présenter dans une situation d'énonciation donnée et d'identifier l'objet du monde auquel le nom réfère (il assure ainsi le passage de l'*extension*[17] à l'*extensité*[18]) ; cette identification peut se faire à l'aide du cotexte (on parlera alors de fonctionnement endophorique) ou à partir de la situation d'énonciation (on parlera alors de fonctionnement exophorique) ; les déterminants se répartissent en différentes sous-catégories (article défini et indéfini, possessif, indéfini, numéral, interrogatif et relatif).

Les critères de définition retenu permettaient d'envisager plusieurs plans possibles : un classement sémantique opposant les quantifiants aux quantifiants caractérisants ou les définis aux indéfinis ; un classement syntaxique opposant les déterminants spécifiques qui ne peuvent pas se combiner entre eux aux secondaires qui le peuvent ; un classement morphologique opposant les formes de féminin aux formes de masculin ou les formes de singulier aux formes pluriel.

REMARQUE : L'étude des occurrences selon un plan n'est pas un artifice rhétorique ; il permet d'organiser le raisonnement, et de procéder aux rapprochements nécessaires en évitant les redites ; dans le cas précis du sujet de cette année, quelque 24 occurrences devaient être étudiées et, forcément, plusieurs relevaient de la même catégorie et donc faisaient plus ou moins l'objet des mêmes explications.

Le plan organise les occurrences de l'extrait mais doit aussi permettre de les analyser : un

[17] Extension : ensemble des êtres ou des objets auxquels un substantif, un adjectif ou un syntagme nominal sont applicables. Les substantifs ont une extension directe ou *immédiate,* les adjectifs une extension indirecte ou *médiate* (par le truchement d'un substantif).

[18] Extensité : quantité d'êtres ou d'objets auxquels un substantif ou un syntagme nominal sont appliqués. L'extension est virtuelle *en langue*, l'extensité est actualisée *en discours*.

simple classement en 1. Les déterminants définis 2. Les déterminants indéfinis et 3. L'absence de déterminant ne saurait constituer une analyse ; il suppose de la part du candidat une certaine pensée construite mais il faut expliquer ce qu'est un déterminant défini par opposition au déterminant indéfini, il faut expliquer les différences qui distinguent les différents déterminants définis entre eux (article défini, déterminant possessif, déterminant démonstratif) et les déterminants indéfinis entre eux (article indéfini, déterminant partitif, déterminant numéral, déterminant négatif, déterminant de la totalité distributive, exhaustive ou de libre choix) ; à défaut de pouvoir expliquer la différence qui existe entre l'article 0 et l'absence de déterminant, pouvoir repérer et expliquer la différence entre l'emploi et le non emploi du déterminant est absolument nécessaire.

REMARQUE : Si le plan doit absolument donner lieu à des explications, il va sans dire que le simple relevé des occurrences est pénalisé.

Les candidats étant invités à réfléchir à une notion grammaticale telle qu'elle est exemplifiée par un corpus d'auteur, il arrive bien souvent que le corpus ne se confondent pas avec les cas prototypiques de la grammaire scolaire (mais bien décrits dans la plupart des grammaires universitaires qui doivent servir à la préparation des étudiants) ; sans abuser des *Cas particulier* et autres *Cas problématique* (formulation qui peut être maladroite quand elle souligne surtout la difficulté du candidat à analyser un cas qui ne présente en réalité pas de grandes difficultés), il convient, dans le développement d'insister sur les cas qui peuvent résister à l'analyse, en expliquant pourquoi. Deux cas pouvaient ainsi faire l'objet de remarques :

- Dans une partie consacrée à l'emploi de l'article partitif, le cas du GN *de cendre* (l. 22) pouvait être décrit comme un cas d'haplologie superposant la préposition *de* avec l'article partitif *de la* (en d'autres termes, cette forme correspond à une structure sous-jacente **faite de de la cendre*). À défaut, les candidats pouvaient hésiter avec l'absence d'article devant un nom qui ne serait pas actualisé.
- Parmi les déterminants indéfinis, il était pertinent de s'attarder sur le cas d'*une sorte de roue* (l. 17) : des candidats assez nombreux y ont vu un GN dont le noyau – *une sorte* – était complété par un groupe prépositionnel – *de roue* ; mais d'autres, moins nombreux, ont repéré un exemple de locution déterminative, *une sorte de* – comme *une espèce de* – étant légèrement subduit et fonctionnant comme caractérisant pour marquer l'inadéquation du signifiant pour désigner le référent ; cette locution n'est toutefois pas complètement figée comme le signale l'impossibilité de faire varier l'article en fonction du genre du nom (on ne dira pas **un sorte de cercle* alors qu'on peut entendre *un espèce de cercle*).

REMARQUE : le jury n'attend pas forcément des analyses très précises mais se réjouit chaque fois que les candidats témoignent d'une finesse d'analyse particulière, d'une capacité à convoquer des outils d'analyse pertinents ; être capable de parler d'emploi spécifique ou non spécifique de l'article défini ou indéfini, être capable de préciser les appariements référentiels des GN munis d'un déterminant défini … sont autant de qualités qui permettent de valoriser les copies. De façon générale, les candidats doivent avoir pour objectif de ne pas seulement classer les occurrences mais de justifier leur classement par une analyse du fonctionnement des différents déterminants et, pour ce faire, d'user d'une terminologie précise et maitrisée.

2.3.2. Les remarques nécessaires

Bien qu'elle ait figurée dans les sujets 0, c'est manifestement la question qui a le plus dérouté les candidats qui n'ont pas toujours su comment la traiter ; sans doute aussi parce que leur préparation n'a pas été suffisante sur ce point. Il importe donc de rappeler que cette question très vague (Faites toutes les remarques nécessaires sur : « L'association a donc été mandatée pour effectuer le travail de

traduction de ces derniers. ») peut faire l'objet d'un traitement assez simple en deux temps : 1. Analyse de la macrostructure 2. Analyse de la microstructure.

REMARQUE : Cette question a existé jusqu'à la réforme de 2010 qui l'a fait disparaître en même temps qu'elle a fondu l'étude grammaticale d'un texte antérieur à 1500 et l'étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 en une seule épreuve. Les rapports de jury de l'étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 des sessions du CAPES antérieures à 2011 peuvent donc être consultés utilement pour la préparation de cette question. C'est par ailleurs une question qui existe toujours à l'oral de l'agrégation externe et interne de lettres : les rapports de jury de ce concours peuvent donc être aussi utilement consultés.

Dans ce cas précis, les candidats pouvaient s'intéresser aux points suivants (listés de façon non exhaustive) :

a. Pour la macrostructure :

- L'énoncé est une phrase simple (elle ne contient qu'un seul prédicat) ;
- de modalité assertive / déclarative (elle possède donc une valeur de vérité qui dépend de l'adéquation de l'énoncé avec le réel qu'il dénote) **;**
- le sujet est en première position, le verbe en seconde position et le complément en troisième position conformément au type syntaxique assertif ;
- en revanche, le sujet de la phrase ne représente pas l'agent du procès verbal mais son patient de même que le complément du verbe ne représente pas le patient du procès verbal mais son agent : la phrase fait donc l'objet d'un réagencement diathétique caractéristique de la voix passive marquée morphologiquement par la conjugaison du verbe transitif *mandater* avec l'auxiliaire *être*.
- Ce réagencement facultatif obéit généralement à des contraintes communicationnelles et c'est manifestement le cas ici : en même temps qu'il permet l'omission du premier actant (sans importance du point de vue de l'information), il permet la thématisation du second actant (le patient) et assure du même coup 1. une progression à thème constant avec la première phrase du paragraphe (dont le sujet syntaxique est *L'association de thérolinguistique classique* repris par l'anaphore infidèle *L'association*) et 2. la cohérence de ce dernier.
- L'omission du premier actant – fréquent dans les diathèses passives – relève de ce qu'on appelle parfois des phrases passives inachevées ou incomplète[19] : cette construction valorise le procès et en souligne la valeur résultative.

b. Pour la microstructure :

- La forme *donc* est ici employée comme adverbe en raison de son comportement syntaxique et notamment de sa grande mobilité ; il est impossible de le considérer ici comme une conjonction de coordination[20].
- Le syntagme prépositionnel *pour effectuer le travail de traduction de ces derniers* n'est pas une proposition subordonnée infinitive (mais bien l'équivalent d'un groupe nominal prépositionnel).

REMARQUE : Si tant est que l'on admette l'existence d'une telle catégorie en grammaire du français, les candidats doivent se rappeler impérativement les critères très stricts qui autorisent l'interprétation d'un groupe infinitif comme proposition infinitive, en particulier l'existence d'un agent

[19] M. Riegel, J-C. Pellat, R. Rioux, *Grammaire méthodique du* français*,* 2006, p. 437 ; C. Narjoux, *Le Grévisse de l'étudiant - Grammaire graduelle du français,* 2018, p. 520.

[20] P. Monneret, F. Poli, *La grammaire française. Terminologie grammaticale*, I, 3.7.1. p. 43 ; M. Riegel, J-C. Pellat, R. Rioux, *Grammaire méthodique du* français*,* 2006, p. 525.

de l'infinitif distinct de l'agent du verbe régisseur de l'infinitif ; par ailleurs, un groupe infinitif régi pas une préposition ne peut jamais être une proposition infinitive mais relève de l'emploi substantival de l'infinitif.

- La fonction de ce groupe prépositionnel pouvait faire l'objet d'interprétations différentes également recevables à condition de les justifier : la grammaire traditionnelle, en ne prenant en compte que le sémantisme de ce type de groupe prépositionnel, les décrit comme des compléments circonstanciels ; une perspective plus syntaxique (et plus contemporaine) qui définit le complément circonstanciel comme un complément de phrase, mobile, supprimable et déplaçable, interroge néanmoins cette analyse et il convient sans doute (en croisant l'impossibilité de déplacer ce groupe prépositionnel, la possibilité néanmoins de le supprimer et son sémantisme) de parler de complément circonstanciel intraprédicatif.
- À l'intérieur de ce groupe prépositionnel, l'infinitif conserve ses prérogatives verbales et régit un COD : *le travail de traduction de ces derniers*.
- Ce COD est un syntagme à double complément du nom – *de traduction de ces derniers* complétant *ce travail* et *de ces derniers* complétant *traduction* (on parle de groupes prépositionnels récursifs[21]) – construits de la même façon à l'aide de la préposition non colore *de* ; ces deux compléments du nom modifient l'extensité des noms qu'ils complètent et sont donc déterminatifs (*de traduction* précise la nature du travail évoqué ; *de ces derniers* précise l'objet de la traduction, à savoir l'antécédent du groupe pronominal, *fragment*).

2.4. La stylistique

La question de stylistique est sans doute celle à laquelle les candidats, dans leur grande majorité, consacrent le plus de temps, sans toujours éviter quelques écueils. Le premier tient à la nature même du commentaire stylistique qui doit se démarquer nettement du commentaire littéraire (dont il est une forme particulière) par son projet et sa méthode : s'il est une interprétation du texte littéraire auquel il s'applique, le commentaire stylistique doit mettre en évidence un type d'écriture, ses caractéristiques formelles ; ainsi, dans le cas présent, les candidats étant invités à s'intéresser « aux formes et aux enjeux de la description de la pieuvre », il convenait de caractériser (linguistiquement) la description (comme type de discours) et plus particulièrement la description par l'auteur/narrateur du poulpe ; en d'autres termes, il convenait de réfléchir à la description comme type littéraire et à la manière dont ce type est mis en œuvre par Victor Hugo dans cet extrait des *Travailleurs de la mer*.

REMARQUE : Le jury utilise ici la notion de *type* comme on le fait par ailleurs en grammaire où le *type de phrase* renvoie aux caractéristiques syntaxiques d'une phrase déclarative, injonctive, interrogative ; le commentaire stylistique doit donc mettre en évidence des faits de langues (lexique, progression discursive, phraséologie, musicalité …) qui caractérise ce type de discours littéraire.

2.4.1. Problématiser le commentaire stylistique :

S'intéresser « aux formes et aux enjeux de la description de la pieuvre » ne constitue pas en soi une problématique mais oriente le travail de problématisation qui, au terme d'une confrontation du thème proposé aux spécificités de l'extrait, aboutit à une problématique qui permet de définir le corpus des faits de langue dont le commentaire permettra de caractériser la description dans cet extrait. Ce travail de problématisation est le préalable à la rédaction du commentaire stylistique et le jury ne saurait trop insister sur son importance : trop de copies témoignent d'une rédaction au fil de la pensée, sans projet de lecture évident, sans un objectif qui délimite un corpus de faits de langue

[21] C. Narjoux, *Le Grévisse de l'étudiant - Grammaire graduelle du français,* 2018, p. 153.

à commenter et ordonne les arguments qui découlent de leur commentaire. Or, en mobilisant leurs connaissances d'histoire littéraire et de narratologie, les candidats pouvaient partir de l'idée que les descriptions sont des passages essentiels dans les romans, en particulier dans les romans réalistes et naturalistes qui se pensent comme des représentations mimétiques du monde, et interroger le fonctionnement aussi bien interne qu'externe de ce type de discours : le jury aurait ainsi apprécié que les candidats soient plus nombreux à distinguer les différentes fonctions de la description (décorative, didactique/ mathésique, dilatoire, mimésique, herméneutique, créatrice[22]) et les différentes opérations que la description réalise (nommer ou ancrer le référent qui va être décrit, le *localiser* au sens de situer l'objet par rapport au reste du monde puis le qualifier ou l'aspectualiser).

Ces présupposés théoriques permettaient en effet de dégager les caractéristiques de la description de la pieuvre dans cet extrait, en particulier la manière dont l'aspectualisation c'est-à-dire la manière dont le texte livre les caractéristiques du référent (quelles sont ses propriétés, lesquelles sont particulièrement retenues, dans quel ordre elles sont présentées, quel effet est visé par l'énonciateur…) vient renforcer l'effet de suspens et dramatiser la séquence narrative dans laquelle la description s'insère. Une problématique possible consistait alors à montrer comment cette description, qui apparaît à première vue comme une pause érudite, est en réalité loin de produire un savoir stabilisé sur son objet, interrogeant plutôt le mal, le chaos, l'informe, l'indicible (jusqu'à teinter ce combat alors interrompu entre Gilliatt et la pieuvre d'une dimension métaphysique).

2.4.2. Délimiter et commenter des faits de langue :

La problématique choisie permet ensuite de sélectionner les faits de langues pertinents : tout ne doit pas être relevé et le commentaire doit hiérarchiser les faits de langues les plus remarquables qu'il faut interpréter au regard du projet de l'auteur et/ou du narrateur. Ceci a deux conséquences principales : le texte est moins cité selon le sens que selon la forme (en d'autres termes, il faut moins interroger ce qui est dit que la manière dont cela est dit, ce qui est dit étant acquis comme point de départ de l'analyse) ; le simple repérage de faits de langue ne suffit pas ; leur explication et leur commentaire sont absolument nécessaires.

C'est souvent le lexique qui fait l'objet d'un repérage premier et systématique par les candidats mais souvent de façon un peu superficielle ; il faut absolument commenter la manière dont se constituent un champ sémantique ou une isotopie ; la monstruosité du poulpe pouvait ainsi être étudiée en montrant la manière dont le lexique employé pour le décrire le fait passer de la nature à la surnature, dans un mouvement de transition qui va du banal au monstrueux : les champs lexicaux du tissus (*chiffon*, l. 14 ; *loque*, l. 15 ; *bandes*, l. 20) et de la matière inerte (*poussière*, l. 22 ; *cendre*, l. 22) pouvaient être rapprochés parce que les vocables qui les constituent partagent le sème [inanimé] qui en même temps les oppose au champ lexical de l'animal constitué par *arachnide* (l. 22), *caméléon* (l. 23) et *hydre* (l. 19), trois substantifs qui, en associant des animaux réels avec l'hydre mythologique, font, par ailleurs, entrer la pieuvre dans un bestiaire mythique.

REMARQUE : L'énumération des formes constitutives d'un champ lexical ne saurait suffire ; il faut signaler absolument ce qui unit sémantiquement ces formes en distinguant bien les sèmes dénotatifs des sèmes connotatifs ; il faut aussi être sensible à la distribution de ces formes dans l'extrait : la collocation de *chiffon* (l. 14) et de *loque* (l. 15) ou de *poussière* (l. 22) et de *cendre* (l. 22) est remarquable et doit être commentée que ce soit en termes d'approximation d'un référent qui peine à être nommé ou en termes d'emphase.

Et quitte à travailler sur le lexique, le jury apprécierait que les candidats – comme dans la

[22] Y. Stalloni dans *Dictionnaire du roman*, Armand Colin, 2006.

question de sémantique historique – soient capables d'utiliser des outils d'analyse variés : *maladie* (l.26), *scorbut* (l. 26) et *gangrène* (l. 26) ne forment pas seulement un champ lexical ; *maladie* est l'hyperonyme de *scorbut* et *gangrène* et ces deux co-hyponymes font passer de l'idée d'altération de la santé à l'idée de pourrissement ; le champ lexical n'est donc pas seulement un ensemble : c'est une structure sémantique qui produit du sens.

De façon plus générale, il convient de ne pas se limiter au lexique qui, lorsqu'il n'est pas suffisamment commenté, donne au propos un caractère très paraphrastique, et prendre en considération des faits de langue variés. Souvent, les éléments étudiés dans les questions de grammaire peuvent être réemployés : en la circonstance, il était pertinent de reprendre une partie de l'étude des déterminants, par exemple en signalant que, comme dans une notice de dictionnaire, le substantif *pieuvre* est systématiquement précédé de l'article défini *la* (l. 1, l. 4, l. 6) et que, plus généralement, les articles définis sont beaucoup employés lorsqu'on évoque l'habitat de la créature, le tout concourant à l'idée d'une description de type encyclopédique.

Et puisque le commentaire stylistique invite les candidats à étudier un extrait, il n'est pas inutile de dépasser le cadre de la grammaire de phrase pour recourir aux notions fondamentales de la grammaire de texte qui permettent de définir ce qui fait d'un ensemble de phrases un texte, soit les mécanismes qui en assurent la cohérence. Si nombre de candidats – sans toujours le formuler ainsi – sont capables, à partir d'une étude du lexique, de définir les principaux thèmes de l'extrait, ils sont en revanche peu nombreux à mener une étude même rudimentaire de la manière dont ces thèmes sont liés et circulent dans l'extrait. Or, l'organisation typographique permettait de repérer assez facilement la progression thématique de la description : dans le cadre de paragraphes brefs, comprenant une multiplicité d'alinéas, le narrateur déploie en effet une description en trois temps, construite autour de l'hyperthème de la pieuvre : thème 1, la pieuvre ; thème implicite 2, l'habitat marin ; thème implicite 3, les techniques d'attaque. Il est vrai que cet effet de construction est toutefois mis à mal par des jeux de variations dans les reprises thématiques : progression thématique à thème constant pour ouvrir la description dans le premier paragraphe (le thème, « la pieuvre » , est repris d'une phrase à l'autre et on lui associe une multiplicité de rhèmes) ; progression thématique à thèmes dérivés pour décrire le milieu marin (l. 7-11) ; retour à une progression à thème constant dans la seconde moitié du texte (l. 15-30), apportant de nouveaux rhèmes (mouvement, ouverture, attaque, contact). Cette progression crée finalement un effet de dispersion et d'éclatement, du fait, en particulier, de la multiplication des rhèmes divers associés à un seul thème.

L'étude des chaines anaphoriques est aussi un outil efficace : dans cet extrait, la construction de la chaîne anaphorique (à la fois des anaphores nominales et pronominales) est source d'inquiétude, puisqu'elle empêche toute stabilisation du référent : *La pieuvre* (l. 1 et l. 4) devient *une rencontre* (l. 10) et *cette rencontre* (l. 10 et l. 12), puis *une forme grisâtre* (l. 13), *un chiffon* (l. 14), *cette forme* (l. 14), *cette loque* (l. 15), *elle* (l. 15), *une sorte de roue* (l. 17), *cela* (l. 18), *l'hydre* (l. 19), *cette bête* (l. 20). L'étude de cette chaine anaphorique soutient donc efficacement l'idée que la description encyclopédique cède ici le pas à l'expression de l'effroi, au sentiment du chaos.

Certains candidats, comme pris de court, citent plusieurs fois le même extrait ou le même fait de langue à l'appui d'arguments différents ; c'est bien souvent malvenu sauf à pointer des fonctionnements et des effets différents. Dans l'extrait, il était ainsi possible d'étudier l'emploi du présent de l'indicatif comme présent actuel en corrélant alors son emploi avec celui des présentatifs et des démonstratifs à valeur déictique pour montrer que la description a finalement moins pour objectif d'expliquer que de mettre en présence, et comme l'un des procédés de narrativation de la menace : le texte, tout entier écrit au présent, joue sur ses valeurs et sur les effets de rupture. Au sein d'un paragraphe, Victor Hugo peut glisser subitement vers des passages au présent de narration qui racontent de véritables scènes illustrant la dangerosité de la pieuvre. C'est le cas à

partir de la ligne 15 où l'on glisse nettement vers un récit.

Enfin, le choix des faits de langue doit montrer la spécificité d'un texte et, éventuellement permettre de ne pas l'enfermer dans un genre : typiquement, cet extrait de roman se caractérise par une certaine poéticité dont témoignent le rythme des phrases ou les effets de sonorité ; même les blancs graphiques, en créant des effets de découpage et de scansion, lui confèrent une dimension esthétique ; les meilleurs candidats ont ainsi repéré que le premier paragraphe est structuré autour d'une série énumérative de *pas de* qui crée un effet d'anaphore quasi psalmodique, ou que les jeux de sonorité sont nombreux : assonance en /ɑ̃/ et /ɔ̃/ (les deux phonèmes étant très proches phonétiquement pouvaient être envisagés ensemble) dans *queue prenante ou contondante* (l. 2) (les deux phonèmes /ɑ̃/ et /ɔ̃/ étant par ailleurs distribués en chiasme), allitération en /p/ dans *pas d'épines, pas d'épée* (l. 3), croisée avec une allitération en /v/ dans *pas de virus, pas de venin* (l. 4).

REMARQUE : Un défaut fréquemment observé dans les copies consiste à essentialiser les sonorités en supposant, par exemple, que l'assonance de phonèmes vocaliques nasals dénote l'enfermement – ou la douceur – et que l'allitération de phonèmes consonantiques occlusifs dénotent la dureté. Pour reprendre ici une idée fondamentale en linguistique depuis les travaux de Saussure, le signe linguistique est arbitraire sauf dans quelques cas comme les onomatopées et les mots qui en dérivent ou comme des formes telles que le verbe *siffler* dont le /s/ initial est une sifflante qui produit en effet l'émission d'air dénotée par le verbe (le phonème /s/ est donc, avec la fricative /f/, constitutif d'une harmonie imitative) : dans la majorité des cas, le signifiant n'est donc pas motivé par le signifié et il convient de proposer une interprétation des jeux de sonorité par exemple en considérant la répétition de sons comme une ligne continue soutenant (de manière emphatique) le propos ; quelle que soit cette interprétation, elle doit être justifiée.

2.4.3. Ordonner et clarifier le propos :

Dans le cadre de cette épreuve, il est non seulement admis mais recommandé de faire apparaitre le plan du commentaire par des titres et des sous-titres qui mettent en évidence les faits de langues et leur interprétation comme l'ont très bien fait certains candidats avec les entrées suivantes : « L'isotopie de l'informe, un être indescriptible » ; « le suspens diégétique comme véritable mise en scène de l'animal » ; « analogies mystérieuses et adjectifs caractérisants comme moteur du suspens », « l'opération d'aspectualisation », « une description traditionnelle déjouée prenant appui sur… ».

3. Conclusion

Le jury félicite les candidats qui ont su, dans leur grande majorité, relever le défi d'une épreuve en partie nouvelle et toujours exigeante tant par la diversité des savoirs et des méthodes à convoquer que par la rapidité qu'elle suppose ; 4 heures pour traiter ces différentes questions ne sont pas de trop et supposent une préparation régulière tout au long de l'année et une grande efficacité lors de l'épreuve.

C'est évidemment l'intérêt premier de ce rapport qui vise moins à proposer un corrigé de leurs épreuves aux candidats de la session 2026 qu'à aider les candidats des prochaines sessions à se préparer. Le jury espère le faire en donnant au fil de ce rapport quelques références bibliographiques fondamentales (mais non exhaustives), en essayant d'expliquer comment rédiger les réponses mais aussi comment préparer cette rédaction au brouillon, en suggérant des pistes de travail aux candidats et à leurs enseignants pour se préparer aux mieux.

LETTRES CLASSIQUES

ÉPREUVE DE TRADUCTION

Rapport présenté par Pauline Guillot et Nelson Horn

Le sujet était composé cette année d'un extrait des *Histoires* d'Hérodote et d'un extrait d'une lettre de Pline le Jeune.

I- Remarques générales sur l'épreuve disciplinaire de langues anciennes.

1) Présentation de l'épreuve

D'une durée de quatre heures, cette épreuve s'appuie sur un corpus de deux textes littéraires antiques, l'un en grec ancien, l'autre en latin. Le candidat propose une traduction de ces deux textes. L'épreuve évalue les connaissances linguistiques et la capacité de compréhension dans les deux langues antiques. Elle est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire[23].

Le jury choisit toujours les sujets en prenant en compte le fait que les candidats sont étudiants en L3 et qu'ils composent en temps limité sur deux langues anciennes. Il veille donc à proposer des textes globalement accessibles, mais intégrant également quelques points saillants ponctuels qui permettent de valoriser les meilleurs candidats : il est donc conseillé de poursuivre l'exercice de traduction même si une phrase ou un extrait "résiste" en première approche, quitte à laisser ce passage traduit de manière peu satisfaisante voire non traduit. Par ailleurs, les deux textes n'ont pas nécessairement de lien thématique entre eux, cette absence d'unité thématique étant pensée en faveur des candidats car elle élargit les perspectives civilisationnelles et historiques : un candidat peut avoir davantage d'appui sur l'une des deux thématiques. Enfin, l'empan chronologique des auteurs est large. Le plus souvent, un chapeau et des notes de bas de page ont pour objectif de favoriser la compréhension de l'extrait et de lever toutes les difficultés majeures, mais ces éléments ne sont pas obligatoires.

Le barème établi par le jury permet de valoriser les segments qui ont été compris et correctement traduits. Le jury a eu la satisfaction de corriger plusieurs excellentes copies, témoignant d'une très bonne maîtrise des deux langues ainsi que de l'exercice de la traduction : la note de 20/20 a pu être attribuée. Le niveau d'ensemble a été jugé convenable pour cette première session ; une grande hétérogénéité a néanmoins été observée entre les différentes copies.

Le présent rapport a vocation à aider les futurs candidats dans leur préparation.

2) Attendus de l'épreuve

Pour bien comprendre les attendus de cette épreuve, rappelons que l'objectif global de ce concours est de recruter de futurs enseignants ; il s'agit donc de vérifier qu'ils ont une maîtrise des connaissances et compétences suffisantes pour enseigner sereinement le latin et le grec ancien dans le second degré une fois la formation initiale achevée.

---

[23] Les épreuves du Capes externe bac+3 section lettres : lettres classiques | devenirenseignant.gouv.fr

Cette épreuve disciplinaire de lettres classiques vérifie donc avant tout que le candidat maîtrise les deux langues anciennes. Dans certaines copies cependant, un écart conséquent a été observé entre la connaissance du latin et celle du grec, ce qui pénalise la note finale du candidat. Nous conseillons à tout étudiant qui maîtriserait le latin mais n'aurait qu'une connaissance réduite du grec de préparer plutôt le CAPES de lettres modernes, en choisissant le domaine « Latin pour lettres modernes » où le latin sera la seule langue ancienne évaluée.

L'épreuve de traduction s'appuie sur les connaissances linguistiques et grammaticales en latin et en grec. Dès lors, au fil de ses premières lectures, le candidat est invité à examiner et analyser précisément chaque mot, chaque proposition, chaque fait grammatical de façon rigoureuse. Une connaissance précise des principales structures morphologiques et syntaxiques est vivement recommandée aux candidats, car elle leur permet une identification rapide des formes et des structures ; ces connaissances ouvrent la voie à une première compréhension du texte. Cette étape se prolonge ensuite par une observation de chaque phrase dans son ensemble et dans sa cadence globale : en effet, l'exercice de la version ne consiste pas à traduire des mots juxtaposés. Il est donc attendu du candidat qu'il prenne de la hauteur à partir de l'analyse grammaticale. Cette approche du texte, du détail grammatical au sens global de chaque phrase, dans sa cohérence interne et son rapport avec l'ensemble du texte, doit être maîtrisée en L3 : l'objectif est de produire un texte fidèle au texte antique et qui ait du sens en français. Une traduction juxtaposant les termes au point que le texte final en français n'aurait aucun sens ne répond aucunement aux attendus de l'épreuve. Dès lors, une traduction littérale fidèle et rédigée dans un français clair est considérée par le jury comme une production très satisfaisante.

Cette épreuve permet également au jury de vérifier d'autres connaissances liées à l'étude des langues anciennes : des connaissances lexicales, idiomatiques ou culturelles. Ainsi, face à la polysémie de certains mots (nous pensons aux mots φωνή ou *habitum*, par exemple), des connaissances lexicales et étymologiques pouvaient permettre de choisir le sens le plus approprié aux intentions de l'auteur antique. Le jury attend également des candidats qu'ils soient suffisamment familiarisés avec les deux langues anciennes pour ne pas se laisser déstabiliser par certains tours idiomatiques (par exemple, Τά περ ὦν καὶ ἐγένετο dans le texte grec, ou bien *quantum uigiliarum* dans le texte latin). De façon générale, il est certain qu'une bonne connaissance des auteurs antiques ou des faits culturels et historiques antiques (les crimes de Néron, l'importance accordée aux rêves prémonitoires, etc.) favorisait la compréhension des textes, même si, comme nous l'avons indiqué *supra*, des indications dans les chapeaux ou en notes peuvent donner des informations suffisantes pour comprendre.

Par ailleurs, la version permet d'évaluer le niveau des candidats en français, autant qu'en latin ou en grec. Il est important que la traduction proposée soit écrite dans un français parfait, témoignant d'une très bonne maîtrise de la langue, tant sur le plan de l'orthographe que de la syntaxe : le concours vise en effet à recruter les futurs professeurs de lettres de l'enseignement secondaire. Chacun des deux textes comportait des phrases longues, complexes, et leur traduction sollicitait tout particulièrement ces compétences des candidats, par exemple pour respecter la concordance des temps. *In fine*, il s'agit véritablement d'une épreuve littéraire : les meilleures traductions ont été celles qui ont su être à la fois justes et élégantes, avec de belles trouvailles de traduction dont nous rendrons compte dans la suite de ce rapport.

II- Version grecque.

1) Présentation du texte.

Le texte grec à traduire était cette année un texte d'Hérodote, situé au début du deuxième livre des *Histoires (Ἱστορίαι)*, œuvre sans doute écrite autour de 445 avant notre ère. Le livre II a la

particularité et l'intérêt de traiter dans son intégralité de l'Égypte (sa culture, son histoire, sa géographie, ses coutumes, etc.). Le premier point abordé par Hérodote au début du livre II est de savoir si le peuple égyptien est le plus ancien au monde. À ce sujet, l'écrivain relate une anecdote qu'il aurait entendue, nous dit-il, de la bouche des prêtres d'Héphaïstos à Memphis : le roi Psammétique Ier aurait organisé une expérience sur deux nourrissons volontairement isolés et privés de toute communication avec les hommes, afin d'établir quel peuple était le plus ancien, en observant quelle langue ils parleraient. C'est cette expérience qui est rapportée dans le texte soumis aux candidats, comme le paratexte le leur indiquait.

Le texte à traduire (97 mots) requérait de la part des candidats des connaissances morphologiques et syntaxiques solides. Sur le plan morphologique, on peut notamment relever un grand nombre de participes de formes très diverses, que ce soient des participes présents actifs (ἀνοίγοντι, προσπίπτοντα), aoristes actifs (ἐπιτυχόντων, ἀκούσας), aoristes moyens (ἐντειλάμενος), passifs (ἀπαλλαχθέντων), que les candidats devaient savoir identifier et attribuer aux sujets adéquats. Sur le plan syntaxique, le texte comporte quatre propositions infinitives, un génitif absolu (ἀπαλλαχθέντων τῶν ἀσήμων κνυζημάτων) et une proposition interrogative indirecte (ἥντινα φωνὴν ῥήξουσι πρώτην), qu'il était nécessaire d'identifier pour traduire correctement l'extrait. Enfin, le texte contient un certain nombre de formes typiques du dialecte ionien employé par Hérodote. Afin que cela ne soit pas une difficulté pour les candidats, plusieurs notes avaient été ajoutées, pour lever tout doute concernant les verbes sans contraction (ἐπαγινέειν, ἐποιεέ, ἐγεγόνεε, ἐφώνεον) et les noms féminins en -η (θύρην mis pour θύραν). Pour tous les autres mots de forme ionienne présents dans le texte (ἐς, ἑωυτῶν, πρήσσοντι, ὥρην, ὦν), le dictionnaire Bailly effectue des renvois clairs.

2) Proposition de traduction et analyse de copies.

Παιδία δύο νεογνὰ ἀνθρώπων τῶν ἐπιτυχόντων διδοῖ ποιμένι

Il donne deux enfants nouveaux-nés issus de personnes quelconques à un berger

Ce premier segment fut globalement compris par la majorité des candidats. Une note leur permettait d'identifier le verbe διδοῖ et son sujet, afin d'éviter toute ambiguïté. Les principaux points de difficulté ont tenu ici à des erreurs de construction, lorsque le groupe nominal ἀνθρώπων τῶν ἐπιτυχόντων a été pris pour un génitif absolu ou pour un complément du verbe διδοῖ. Le participe ἐπιτυχόντων a donné lieu à plusieurs faux-sens, qu'il était possible d'éviter en consultant attentivement le dictionnaire Bailly, dans lequel on pouvait trouver une traduction de ὁ ἐπιτυχών (« le premier venu ») avec une référence à Hérodote. Citons ici une copie dans laquelle le sens de ce participe a été tout-à-fait bien rendu : « Il donne à un berger deux nouveaux-nés, enfants de parents choisis au hasard ».

τρέφειν ἐς τὰ ποίμνια τροφὴν τινα τοιήνδε,

pour qu'il les élève parmi ses troupeaux à peu près de la façon suivante :

Les candidats devaient identifier ici la construction du verbe δίδωμι suivi d'un infinitif (« donner à »). L'association des deux mots τινα τοιήνδε pouvait poser quelques difficultés ; le dictionnaire Bailly permettait néanmoins de les résoudre, puisqu'il propose (à l'article τοιόσδε) la traduction « à peu près tel que celui-ci » pour rendre τοιόσδε τις. Dans plusieurs copies, τινα ou ἐς n'ont pas été traduits : nous rappelons que toute omission est préjudiciable au candidat, d'autant qu'elle peut entraîner d'importants contresens. Il faut donc prêter attention à tous les mots d'un texte grec, même les plus courts. Enfin, pour la traduction de l'accusatif d'objet interne τρέφειν τροφήν, le jury a très peu pénalisé les erreurs et a valorisé toutes les traductions non redondantes, comme celle-ci par exemple, trouvée dans plusieurs copies : « pour leur donner une éducation ».

ἐντειλάμενος μηδένα ἀντίον αὐτῶν μηδεμίαν φωνὴν ἰέναι,

il ordonne que personne ne profère aucun mot en face d'eux,

Ce segment est introduit par le participe aoriste moyen ἐντειλάμενος, qui entraîne une série de propositions infinitives. Sa traduction a donné lieu à plusieurs choix, tous acceptables : il pouvait en effet exprimer soit une antériorité (« après avoir ordonné ») soit une simultanéité (« en

ordonnant »). Plusieurs candidats ont choisi (comme nous l'avons fait) de le transformer en verbe conjugué par souci d'élégance.

ἐν στέγῃ δὲ ἐρήμῃ ἐπ' ἐωυτῶν κεῖσθαι αὐτά

qu'ils soient placés dans une maison déserte, tout seuls,

Les candidats devaient ici identifier la deuxième proposition infinitive. Le pronom neutre pluriel αὐτά renvoyait aux deux enfants, désignés au début du texte par le nom neutre pluriel Παιδία. Pour l'expression ἐπ' ἐωυτῶν, le dictionnaire ne proposait pas de traduction précisément adaptée au contexte. Le jury a donc valorisé toute traduction permettant de comprendre que les enfants étaient laissés seuls, « entre eux », « livrés à eux-mêmes », comme nous l'ont proposé des candidats.

καὶ τὴν ὥρην ἐπαγινέειν σφι αἶγας,

et que le berger leur amène à intervalle régulier des chèvres,

Cette troisième proposition infinitive, toujours introduite par le participe ἐντειλάμενος, a été globalement bien comprise par les candidats. Elle demandait pourtant une attention particulière à quelques points : en effet l'accusatif τὴν ὥρην pouvait être analysé comme le sujet de la proposition infinitive, ce qui ne donnait pas de traduction satisfaisante. La plupart des candidats ont envisagé une autre hypothèse, corroborée par le Bailly : la traduction de τὴν ὥρην par les expressions « au temps accoutumé », « à heure dite », ou « au moment convenable ». Autre point qui nécessitait réflexion, découlant de la première : l'identification du sujet du verbe ἐπαγινέειν. Plusieurs candidats ont proposé des solutions satisfaisantes, en employant le pronom « on » par exemple. Le jury a valorisé les copies qui ont explicité le fait que le berger soit le sujet, en le déduisant de l'accusatif masculin πλήσαντα présent dans le segment suivant.

πλήσαντα δὲ τοῦ γάλακτος τἆλλα διαπρήσσεσθαι.

puis, après les avoir rassasiés de lait, qu'il accomplisse ses autres tâches.

Cette quatrième proposition infinitive a souvent été source de contresens. Le premier point de vigilance tenait à l'identification du participe aoriste actif πλήσαντα, de πίμπλημι. Très souvent, les candidats l'ont traduit comme un participe passif se rapportant aux deux enfants (« ayant été rassasiés »), ce qui était grammaticalement impossible. Le participe πλήσαντα est à l'actif et à l'accusatif masculin singulier, il se rapporte donc au berger, sujet implicite de la proposition infinitive. Nous citons ici une copie dont la proposition nous semble particulièrement satisfaisante : « et qu'après qu'il les eut rassasiés de lait, il réalisât tous les autres ordres ».

Ταῦτα δὲ ἐποίεέ τε καὶ ἐνετέλλετο Ψαμμήτιχος θέλων ἀκοῦσαι τῶν παιδίων,

Psammétique faisait et ordonnait cela car il voulait entendre de la bouche des enfants,

La deuxième phrase du texte débute avec deux verbes à l'imparfait, que certains candidats ont interprétés comme des imparfaits historiques et traduits par des passés simples, ce qui était parfaitement acceptable. Citons par exemple cette copie, qui comporte en outre une traduction intéressante du pronom ταῦτα : « Psammétique fit et commanda cette expérience ». En revanche, plusieurs copies ont proposé une traduction faisant du berger le sujet du premier verbe et de Psammétique le sujet du second : cette proposition est peu satisfaisante car elle ne prend pas en compte les conjonctions de coordination τε καὶ, dont la spécificité est de relier intimement deux mots (ici, les deux verbes ἐποίεέ et ἐνετέλλετο, qui ont donc vraisemblablement le même sujet). Enfin, l'infinitif aoriste ἀκοῦσαι devait être traduit avec sa valeur aspectuelle, et non pas avec une valeur temporelle d'antériorité ; ce point fut globalement bien vu par les candidats.

ἀπαλλαχθέντων τῶν ἀσήμων κνυζημάτων,

une fois que leurs cris inintelligibles auraient cessé,

L'identification et la traduction du participe aoriste passif ἀπαλλαχθέντων ont pu poser problème à certains candidats. Le Bailly propose, pour le verbe ἀπαλλάσσω au passif, deux traductions possibles : « cesser » (sans complément) et « mettre fin à » (suivi d'un génitif). C'est pourquoi le jury a accepté deux traductions : l'une par un génitif absolu (par exemple, dans l'une des copies : « les petits cris confus ayant cessé »), l'autre faisant des enfants (τῶν παιδίων) le sujet du participe ἀπαλλαχθέντων, qui serait alors au génitif pour s'accorder avec son sujet : « une fois qu'ils auraient mis fin à leurs cris inintelligibles ».

ἥντινα φωνὴν ῥήξουσι πρώτην.

quel mot ils feraient jaillir en premier.

Ce passage était plus délicat : plusieurs candidats ne sont pas parvenus à identifier la proposition interrogative indirecte. Cela tient à une analyse erronée du pronom-adjectif relatif indéfini ἥντινα, déclinaison à l'accusatif féminin singulier de ὅστις, ἥτις, ὅ τι. Les meilleures copies sont celles qui ont su identifier l'interrogation indirecte, respecter la concordance des temps française en traduisant le futur ῥήξουσι par un conditionnel présent, et relier clairement cette proposition au verbe ἀκοῦσαι, comme dans cet exemple très satisfaisant : « Psammétique voulait entendre les enfants pour voir quel mot ils prononceraient en premier ».

Τά περ ὦν καὶ ἐγένετο.

Cela fonctionna tout à fait.

Cette courte phrase a donné lieu à des traductions variées, toutes correctes : « Ainsi fut fait », « Cela réussit parfaitement », « Cela eut lieu ainsi », etc. Certains mots ont néanmoins pu prêter à confusion : il fallait attribuer à l'article τά sa valeur pronominale, et ne pas confondre la conjonction ὦν (forme ionienne de οὖν) avec le participe présent du verbe εἰμί, en étant bien attentif à l'esprit et à l'accent.

Ὡς γὰρ διέτης χρόνος ἐγεγόνεε ταῦτα τῷ ποιμένι πρήσσοντι,

Comme deux ans s'étaient écoulés depuis que le berger agissait ainsi,

Le plus-que-parfait 3ème personne du singulier ἐγεγόνεε avait été indiqué par une note de bas de page. Autre point qui nécessitait une bonne capacité d'analyse, la compréhension de l'emploi du datif explétif dans le groupe participial ταῦτα τῷ ποιμένι πρήσσοντι (littéralement : « pour le berger ayant agi ainsi »). Ici encore, certaines copies ont proposé des solutions judicieuses, comme celle-ci : « Comme deux ans s'étaient passés pour le pâtre qui réalisait sa mission ».

ἀνοίγοντι τὴν θύρην καὶ ἐσιόντι τὰ παιδία ἀμφότερα προσπίπτοντα « βεκὸς » ἐφώνεον ὀρέγοντα τὰς χεῖρας.

alors qu'il ouvrait la porte et entrait, les deux enfants, courant vers lui, dirent « békos » en lui tendant les mains.

Ce segment comporte de nombreux participes, ce qui devait amener les candidats à procéder par étapes. Il leur fallait tout d'abord les identifier notamment le participe présent ἐσιόντι, datif masculin singulier du verbe εἴσειμι). Il fallait ensuite bien attribuer chaque participe au sujet adéquat : les participes au datif masculin singulier pour le berger ; les participes au nominatif neutre pluriel pour les enfants. Enfin, le jury a valorisé les recherches faites par certains candidats pour proposer des traductions élégantes, en transformant par exemple certains des participes en verbes conjugués de propositions subordonnées, comme dans cette copie : « tandis qu'il ouvrait la porte et entrait, les deux enfants à la fois, qui se jetaient sur lui, faisaient entendre *békos* en tendant les mains ». La phrase étant assez longue et complexe, il était essentiel de bien veiller ici à la correction de la syntaxe française.

Τὰ μὲν δὴ πρῶτα ἀκούσας ἥσυχος ἦν ὁ ποιμήν.

Et tout d'abord, après avoir entendu cela, le berger restait silencieux.

Cette dernière phrase pouvait donner lieu à deux traductions différentes, soit que l'on attribue à la locution τὰ πρῶτα son sens adverbial (« tout d'abord », « premièrement »), comme nous le proposons ici, soit que l'on y voie le complément d'objet direct du participe aoriste ἀκούσας (« après avoir entendu ces premiers mots », « à l'écoute de ces premières paroles », pour citer certains candidats). Le verbe à l'imparfait ἦν pouvait être traduit par un passé simple en français, tout comme le verbe ἐφώνεον dans le précédent segment.

III. Version latine

1) Présentation du texte.

La version proposée était un extrait d'une lettre de Pline le Jeune, avocat et homme politique romain proche de Trajan. Son abondante correspondance nous offre un témoignage exceptionnel sur la vie et les considérations des élites de son époque. En ce qui concerne la lettre V.5 de laquelle était tiré le texte à traduire, elle est adressée à un certain Novius Maximus, ami de Pline par ailleurs inconnu. L'auteur y fait état de la mort d'un ami lettré, un avocat du nom de Gaius Fannius. Celui-ci laissa une œuvre inachevée : trois livres portant sur la mort des victimes de Néron, ouvrages loués pour leur finesse. Pline rapporte ensuite un fait singulier qui constituait l'extrait à traduire : un rêve de Gaius Fannius lui annonçant sa propre mort.

Par son contenu, ce texte de 99 mots ne devait ainsi pas décontenancer des candidats bien préparés, habitués à la lecture de ce type de *mirabilia* fréquents dans la littérature latine. Quant à sa prose, elle ne présentait pas de difficultés qu'une bonne maîtrise de la grammaire ne permît pas de lever. Certains faits de langue auxquels il convenait d'être vigilant peuvent cependant être relevés.

On trouve en effet une certaine souplesse dans la syntaxe du texte, davantage caractéristique des premiers siècles de notre ère que de l'époque cicéronienne. C'est ainsi que l'usage de la parataxe s'avère très important, ce qui a pu déstabiliser certains candidats. De la même manière, la construction de certaines propositions subordonnées pouvait rendre la traduction un peu délicate, ainsi de la comparative introduite par *sic*… *tamquam* ou des propositions exclamatives indirectes du second paragraphe. Le jury a eu à cœur de valoriser les copies qui étaient parvenues à lever élégamment ces difficultés, sans pénaliser excessivement les rendus maladroits.

Un autre point délicat concernait l'identification des différents référents du récit, puisque Pline rapporte un rêve de Gaius Fannius où l'on trouve Gaius lui-même et Néron. C'est ainsi que plusieurs verbes à la troisième personne du singulier pouvaient prêter à interrogation quant à l'identification de leur sujet. C'est la raison pour laquelle le jury avait pris soin d'aider les candidats dans cette tâche dans les deux premières notes de la version. Savoir faire la différence entre un pronom personnel réfléchi et un anaphorique devait permettre aux candidats d'éviter d'autres erreurs. Lors de la traduction, il convenait cependant d'être parfaitement clair dans l'identification des actants, une simple traduction par une troisième personne prêtant le plus souvent à confusion. Le jury a également valorisé les copies ayant fait preuve de précision et de clarté à cet endroit.

2) Proposition de traduction et analyse de copies.

Visus est sibi per nocturnam quietem iacere in lectulo suo,

Il crut se voir pendant le repos de la nuit étendu sur son lit,

Le principal point de vigilance relatif à ce segment tenait dans l'expression *uisus est*, soit le parfait du verbe *uideor*, dont le sens particulier de « sembler » ou « paraître » n'a pas toujours été

perçu. Le masculin du participe et le réfléchi *sibi* empêchaient d'en faire une tournure impersonnelle, comme on l'a souvent rencontré dans les copies.

compositus in habitum studentis,

placé dans l'attitude d'un homme qui étudie,

Un point délicat tenait ici dans le sens à choisir du nom *habitum*, les traductions par « vêtement » ou « caractère » n'étant pas satisfaisantes. Il fallait aussi rendre compte élégamment du participe présent substantivé *studentis* et de son cas, le génitif. Certains candidats ont par erreur considéré ce participe comme un nominatif apposé au sujet de *uisus est*. Citons cette très bonne traduction trouvée dans une copie : « étant disposé convenablement dans l'attitude d'un homme qui s'instruit ».

habere ante se scrinium (ita solebat) ;

porter devant lui son porte-documents (il en avait ainsi l'habitude) ;

Ce segment nécessitait de tenir compte de la parataxe et de bien relier *habere* à *uisus est*. Le jury a apprécié les efforts de précision de certains candidats qui ne se sont pas contentés de traduire *scrinium* par « coffret », mais qui ont souligné le lien de ce mot avec l'écrit, en écrivant par exemple « coffre à livres ».

mox imaginatus est uenisse Neronem, in toro resedisse,

il se figura ensuite que Néron était arrivé, s'était assis sur sa couche,

Ce segment comporte une proposition principale introduisant plusieurs propositions infinitives juxtaposées. Il convenait de faire attention au fait que *imaginatus est* était le parfait d'un verbe déponent, à traduire par conséquent par un verbe à l'actif. Les différents infinitifs (*uenisse*, *resedisse*) étaient eux aussi au parfait et exprimaient donc une antériorité à traduire par un plus-que-parfait et non, comme nous l'avons souvent rencontré, par un passé simple.

prompsisse primum librum quem de sceleribus eius ediderat

qu'il avait saisi le premier livre qu'il avait publié au sujet des crimes commis par l'empereur

On trouve ici une nouvelle proposition infinitive juxtaposée, dont le verbe est encore une fois au parfait, ainsi qu'une proposition subordonnée relative dont le verbe est au plus-que-parfait de l'indicatif. L'antécédent *librum* du pronom relatif *quem* fut généralement bien identifié. Une difficulté tenait dans l'identification des actants, et l'élucidation de l'anaphorique *eius* comme renvoyant à Néron et non à Gaius Fannius, sujet de *ediderat*, fut valorisée, comme dans cette copie : « un premier manuscrit qu'il avait écrit au sujet des crimes de Néron ».

eumque ad extremum reuoluisse,

et qu'il l'avait lu jusqu'à la fin,

Ce segment marque la rupture de la parataxe entre les propositions infinitives par l'usage de la coordination *-que*, et toute copie en ayant fait état fut valorisée. Son verbe se trouve encore à l'infinitif parfait. L'anaphorique *eum* reprend de manière logique le terme *librum* du segment précédent. L'expression *ad extremum* et sa traduction par « jusqu'à la fin », attestée par le dictionnaire Gaffiot et induite par le verbe *reuoluisse* au sens de « dérouler », ne furent pas toujours bien comprises.

idem in secundo ac tertio fecisse, tunc abiisse.

avait fait de même pour le deuxième et le troisième, sur quoi il s'en était allé.

Ce segment porte les deux dernières propositions infinitives dépendant de *imaginatus est* (quatrième segment), dont les verbes sont toujours à l'infinitif parfait, et qui sont elles aussi juxtaposées. Il convenait de bien identifier *idem* comme un pronom neutre COD de *fecisse*, et non comme un masculin sujet de ce verbe (la forme aurait été *eumdem* ou *eundem*) ou comme un équivalent de *etiam*, comme l'ont fait certains candidats. La préposition *in* invitait par ailleurs à sous-entendre le terme *libro* après les adjectifs *secundo* et *tertio*, et interdisait d'en faire des adverbes au sens de « une deuxième et une troisième fois ».

Expauit et sic interpretatus est,

Il eut peur et tira du rêve cette interprétation :

Pas de difficulté dans ce segment, si ce n'est la présence d'un nouveau verbe déponent, *interpretatus est*, à traduire par un actif. Nous invitons les candidats à ne pas tirer de conclusions hâtives sur le sens des mots en s'appuyant sur une ressemblance avec le français : *expauit* ne pouvait se traduire par « il expia », ni *interpretatus est* par « il est interprète ». La présence de *sic* invitait par ailleurs à créer un lien entre la proposition principale et sa subordonnée introduite par *tamquam*, comme dans la copie qui proposa : « Gaius prit peur et interpréta cela comme si… ».

tamquam idem sibi futurus esset scribendi finis, qui fuisset illi legendi ;

il cesserait d'écrire au même moment où Néron aurait cessé / avait cessé de lire.

Ce segment était sans doute le plus délicat à traduire du texte. Il exigeait en effet de bien identifier le pronom *idem* (parfois confondu avec *ipse*) et d'en faire l'attribut du sujet *finis* ; de tenir compte de la concordance des temps (le participe futur *futurus* marquant une postériorité quand le plus-que-parfait du subjonctif *fuisset* indiquait une antériorité) ; de ne pas confondre les gérondifs au génitif *scribendi* et *legendi* (portant sur *finis*) avec des adjectifs verbaux à valeur d'obligation ; enfin d'opposer les pronoms *sibi* et *illi*, le premier renvoyant de manière réfléchie à Gaius Fannius, le second à Néron. Ce type de passage montre combien les connaissances grammaticales doivent être parfaitement maîtrisées par les candidats, et que la plus grande rigueur doit être de mise dans l'analyse des structures et des formes. Le jury félicite les candidats qui ont su proposer une traduction élégante après avoir analysé avec justesse les faits de langue cités *supra*.

et fuit idem.

et ce fut le même.

Ce court segment ne présentait pas d'autre point de vigilance que l'identification de *idem*, qui invitait à sous-entendre le terme *finis* du segment précédent. À nouveau, des candidats ont parfois lu trop rapidement le texte latin, et ont confondu la forme *fuit* du verbe *sum* avec le verbe *facio*, en la traduisant par « faire ». Le jury a pénalisé les traductions de type « et cela arriva » qui ne tenaient pas compte des reprises lexicales dans le texte latin.

Quod me recordantem miseratio subit,

Et quand je me rappelle cela, je suis pris de pitié

Il fallait ici identifier le pronom *quod* comme un relatif de liaison, COD de *recordantem*, et non comme un subordonnant ou un adverbe de liaison. Pour assurer une traduction claire et élégante, le mieux était en outre de donner une valeur circonstancielle au participe *recordantem* portant sur l'accusatif *me*, lui-même complément de *subit*. Le jury s'est félicité de belles traductions, telles que « et, lorsque je me souviens de cela, la commisération monte en moi » ou « et, quand je me rappelle cela, je suis pris de pitié ».

quantum uigiliarum, quantum laboris exhauserit frustra.

au souvenir de toutes les veilles, toute la peine, auxquelles il s'est livré en vain.

Ce segment comprenait deux propositions exclamatives indirectes partageant le verbe *exhauserit*. Celui-ci devait dès lors être considéré comme un subjonctif parfait (mode attendu dans ce type de proposition) et non comme un futur antérieur de l'indicatif, erreur qui fut fréquente. Certaines lectures, peut-être hâtives, ont en outre confondu l'anaphore *quantum*…, *quantum* avec un système comparatif *tantum*… *quantum*.

Occursant animo mea mortalitas, mea scripta,

Me viennent à l'esprit ma propre condition mortelle, mes propres écrits,

De la même manière que nous le proposons, la traduction de ce segment pouvait suivre l'ordre des mots latins. Tous les candidats n'ont cependant pas identifié les sujets postposés au verbe, à savoir *mea mortalitas, mea scripta*. Dès lors, la proposition d'un sujet « ils » ou « elles » ne faisant référence à rien ne pouvait être satisfaisante. La construction du verbe *occurso* suivi du datif, et particulièrement de *animo*, au sens de « venir à l'esprit », est précisée dans le Gaffiot qui cite Pline à cet endroit, ce que tous les candidats n'ont pas vu. Nous avons enfin valorisé les candidats ayant souligné la présence des possessifs *mea* en utilisant l'adjectif « propre » en français.

nec dubito te quoque eadem cogitatione terreri pro istis quae inter manus habes.

et je ne doute pas que tu sois toi aussi effrayé par la même pensée à propos de ceux que tu as sur le métier.

La reconnaissance de la proposition infinitive et de son verbe au passif (*terreri*), accompagné d'un complément d'agent à l'ablatif (*eadem cogitatione*) était indispensable à la bonne traduction de ce segment. Si une note aidait à la compréhension de *istis* comme un pronom reprenant les écrits (*scripta* au segment précédent), certains candidats furent troublés par le choix de ce démonstratif qui, ici, ne portait pas de valeur péjorative, mais renvoyait à la deuxième personne. Le sens figuré de l'expression *inter manus habere* (« avoir sur le métier ») n'a enfin guère été perçu, malgré son attestation par le Gaffiot, les candidats s'en étant probablement tenus à un sens propre qu'ils connaissaient.

IV. Conseils pratiques

Le jury souhaite terminer ce rapport en donnant aux futurs candidats quelques conseils pratiques afin qu'ils puissent préparer au mieux cette épreuve de version. Elle exige en effet un entraînement de fond, tant pour la version latine que pour la version grecque, qui s'avèrera aussi bénéfique pour l'oral. L'enjeu est de parvenir à une bonne maîtrise de la méthode de traduction.

Tout d'abord, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait qu'il est toujours utile de prendre le temps de bien lire le paratexte, particulièrement le chapeau qui recèle toujours des informations utiles. De la même manière, il convient de lire l'intégralité du texte latin ou grec, plusieurs fois, avant de se lancer dans une traduction précise : repérer des réseaux lexicaux, comprendre certains passages, s'efforcer de dégager une « couleur » au texte est un préalable toujours utile avant que de traduire.

La traduction se doit ensuite d'être rigoureuse : le candidat doit repérer la construction grammaticale de chaque phrase, puis le rôle de chaque mot dans chaque proposition. Ce n'est qu'alors que le dictionnaire peut être ouvert : rechercher le sens des mots dans l'ordre de la phrase, pratique hélas trop fréquente, c'est commencer à construire un sens souvent faux dont on a peine ensuite à se départir. La recherche du sens des mots doit donc se faire dans l'ordre imposé par la syntaxe, et il ne faut jamais s'en tenir au sens premier des mots recherchés. On l'a vu, il arrive en effet que tel ou tel terme soit employé dans des expressions figurées qui se trouvent référencées par le dictionnaire au cours de l'article qui lui est consacré.

Pour atteindre ces objectifs, il convient tout d'abord de s'astreindre soi-même à un

apprentissage rigoureux des grammaires latine et grecque, aussi bien sur le plan de la morphologie (déclinaisons et conjugaisons) que de la syntaxe. La mémorisation d'exemples types et la révision régulière des tableaux morphologiques sont vivement conseillés. La maîtrise d'un lexique suffisant est également un élément essentiel de la préparation des candidats. Nous leur recommandons notamment de lire et relire les textes qu'ils ont étudiés afin de se familiariser avec le vocabulaire en situation.

Nous souhaitons enfin mettre l'accent sur le nécessaire travail de relecture, auquel un temps suffisant doit être réservé à la fin de l'épreuve afin que toutes les phrases écrites soient dotées d'un sens et correctes du point de vue de la langue.

Apprendre à gérer son temps se trouve être également un axe de travail essentiel. Pour ce faire, il est nécessaire de faire des versions de façon régulière, et le plus possible dans une limite de temps impartie. Cet exercice permet aux candidats de gagner en efficacité, de repérer leurs erreurs pour mieux les corriger, d'acquérir les bons réflexes pour bien traduire.

Les candidats sont également invités à fréquenter autant que possible les littératures des deux langues, par la lecture d'œuvres antiques *in extenso*, ainsi que par la pratique de ce qu'il est coutume d'appeler le petit latin et le petit grec. La lecture cursive d'œuvres latines et grecques appuyées de leur traduction permet en effet d'enrichir ses connaissances sur la culture ancienne, mais aussi de se créer des automatismes de traduction, de repérer plus aisément des types de constructions grammaticales, d'entretenir enfin ses connaissances morphologiques et lexicales. Autant d'atouts essentiels au moment où l'on doit traduire des textes dans un temps limité, et où le bon usage du temps est un critère de réussite.

Finissons avec quelques conseils bibliographiques, dans l'espoir qu'ils aident les futurs candidats à s'approprier les bases de culture littéraire, de lexique et de grammaire pour chacune des deux langues.

- M. Baratin, J.-P. Néraudeau, *La Littérature latine*, 2000.

- E. Blanc, L. Plazenet, *Anthologie de la littérature grecque*, 2020.

- R. Martin et J. Gaillard, *Les Genres littéraires à Rome*, 1990.

- L.-A Sanchi (dir.), *Les Lettres grecques, Anthologie de la littérature grecque d'Homère à Justinien*, 2020.

- H. Zehnacker et J.-C. Fredouille, *Littérature latine*, 1993.

- J. Bertrand, *Vocabulaire grec. Du mot à la pensée*, 2008.

- G. Cauquil, J. Denooz, J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire essentiel de latin*, 1992.

- F. Martin, *Les Mots latins*, 1977.

- F. Martin, *Les Mots grecs*, 1990.

- J. Allard, E. Feuillâtre, *Grammaire grecque*, 1971.

- J. Bertrand, *La grammaire grecque par l'exemple*, 2008.

- J. Bertrand, *Nouvelle grammaire grecque*, 2010.

- M. Bizos, *Syntaxe grecque*, 2010.

- A. Ernout, F. Thomas, *Syntaxe latine*, 2002.

- L. Sausy, *Grammaire latine complète*, 2023.

LETTRES CLASSIQUES

ÉPREUVE D'ANALAYSE GRAMMATICALE ET LEXICALE

Rapport présenté par Frédérique Cochet et Guillaume Peynet

INTRODUCTION

L'épreuve écrite 3 du CAPES externe de lettres classiques (bac +3) est définie par l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. D'une durée de quatre heures, cette épreuve est notée sur 20 et affectée d'un coefficient 2,5. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire. Elle évalue la capacité du candidat à mobiliser des savoirs grammaticaux et lexicaux en langue française et dans la langue antique du sujet, au service de la compréhension et de l'interprétation de phénomènes linguistiques et littéraires. L'épreuve s'appuie sur un corpus de deux textes littéraires, l'un issu de la littérature française, l'autre de la littérature grecque ou latine, donné en langue ancienne et en traduction.

L'épreuve comporte deux parties complémentaires :

- La première partie se présente sous la forme de questions de grammaire française et de grammaire latine ou grecque (selon que le texte antique du sujet est un texte latin ou grec), d'orthographe et de lexique français. Elles s'appuient sur des occurrences des textes du corpus.
- La seconde partie consiste en une explication littéraire du texte français qui peut exploiter les questions de la première partie et s'enrichit d'analyses ponctuelles du texte en langue antique.

Ce rapport a pour vocation d'accompagner les candidats à la préparation de l'épreuve d'admissibilité 3 du concours externe du CAPES, désormais accessible à partir d'un niveau bac +3.

SUJET DE LA SESSION 2026

Le sujet portait cette année sur un extrait du roman de Gaël Faye, *Petit Pays* (chapitre 10, Grasset, 2016, p. 48-49, édition Grasset et Fasquelle), et sur un extrait des *Confessions* d'Augustin (II, 4, 397-401, traduction de Frédéric Boyer, publiée sous le titre *Les Aveux*, P.O.L éditeur, 2013).

I. PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE, 12 points

Dans cette première partie, le jury s'attache à évaluer les connaissances linguistiques des candidats tant en langue française que dans la langue antique du deuxième extrait, ici le latin, ainsi que leur capacité à s'exprimer de manière claire et précise ; des tableaux sont acceptés pour l'analyse ; les réponses qui justifient les analyses doivent être rédigées.

Le jury n'attend pas des comparaisons systématiques entre la langue française et la langue antique, ni un exposé complet et détaillé sur les notions grammaticales abordées mais valorise de brèves comparaisons entre la langue française et l'une et/ou l'autre des deux langues antiques sur quelques points.

I) Grammaire

La grammaire de référence pour l'enseignement est la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, publiée sur Éduscol[24].

Les candidats sont également invités à enrichir leurs connaissances grâce aux grammaires universitaires de référence.

A. Expansions du nom

Question 1 : cette question demandait aux candidats de relever dans l'extrait français proposé les expansions du nom et de les classer selon leur fonction.

- *de Mme Economopoulos* (l. 1) : complément du nom *la maison* (l. 1)
- *de teckels* (l. 2) : complément du nom *une dizaine* (l. 2)
- *du quartier* (l. 3) : complément du nom *des chiens* (l. 3)
- *vieille* (l. 2) : épithète du nom *Grecque* (l. 2)
- *qui n'avait pas d'enfants, mais bien une dizaine de teckels* (l. 2) : épithète du nom *Grecque* (l. 2)
- *que des chiens du quartier avaient creusé pour leurs visites nocturnes* (l. 3 et 4) : épithète du nom *trou* (l. 3)
- *nocturnes* (l. 4) : épithète du nom *visites* (l. 4)
- *teckels* (l. 4) : épithète du nom *femelles* (l. 4)

Nous rappelons aux candidats qu'il est nécessaire de préciser quels noms complètent les compléments du nom et épithètes relevés.

L'expansion du nom *teckels* dans le groupe nominal *les femelles teckels* a été analysée de manière erronée par bon nombre de candidats. Il s'agit bien ici du cas particulier du nom épithète qui suit directement un autre nom sans marque de détachement.

Il convient par ailleurs de rappeler comme indiqué dans la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, que "la fonction apposition", souvent relevée dans les copies, "n'est pas une expansion du groupe nominal mais une expansion au groupe nominal" car elle apporte "une information externe au support que constitue le groupe nominal."

Question 2 : cette question invitait les candidats à analyser, dans l'extrait latin proposé, la nature et la fonction des mots *uineae*, *onusta* et *incelebrosis*.

- *uineae* : nom, complément du nom *uicinia* (l. 11)
- *onusta* : adjectif, épithète de *arbor pirus* (l. 11),
- *inlecebrosis* : adjectif, épithète de *pomis* (l. 11).

Certaines copies ont particulièrement développé leurs réponses, précisant par exemple le cas. Les réponses exactes ont été valorisées comme dans cet extrait de copie : *« inlecebrosis* est un adjectif qualificatif de première classe, il est décliné à l'ablatif neutre pluriel car il prend le cas, le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte*, pomis* dont il est épithète ».

[24] https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-grammaire-du-francais-terminologie-grammaticale-67998.pdf

B. Pronoms

Question 1 : les candidats devaient dans l'extrait suivant du texte français, relever les pronoms puis analyser leur nature et leur fonction.

« *Quand elle est arrivée dans sa petite Lada rouge, nous nous sommes précipités à sa portière pour lui vendre nos mangues. Ou plutôt les siennes*… »

- *elle* (l. 13) : pronom personnel, sujet du verbe *est arrivée*,
- *nous* (l. 13) : pronom personnel, sujet du verbe *nous sommes précipités*,
- *nous* (l. 13) : pronom personnel réfléchi, COD du verbe *sommes précipités*,
- *lui* (l. 14) : pronom personnel, COI du verbe *vendre*,
- *les siennes* (l. 14) : pronom possessif, COD du verbe *vendre*.

L'identification des natures et fonctions grammaticales constitue un attendu du concours, que la majorité des candidats maîtrise. Toutefois, une confusion entre nature et fonction a parfois été observée.

Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessité de faire preuve de clarté, de précision et de rigueur dans la terminologie grammaticale utilisée. La mention seule de « pronom » ne peut suffire quand il s'agit d'en définir la nature. De même, il faut préciser de quelle forme verbale le pronom concerné est sujet, COD ou COI, comme il faut préciser de quel nom tel groupe nominal est le complément du nom, et ainsi de suite.

Les abréviations habituellement utilisées pour désigner les natures et les fonctions sont acceptées (COD, COI par exemple) à condition de ne prêter à aucun doute sur la réponse donnée[25].

Question 2 : il était demandé aux candidats de relever, dans plusieurs extraits du texte latin, les pronoms, et d'analyser leur nature et leur cas.

- *quam* (l. 2) : pronom relatif, accusatif
- *ego* (l. 5) : pronom personnel, nominatif
- *aliquid* (l. 18) : pronom indéfini, accusatif
- *tibi* (l. 21) : pronom personnel, datif

De nombreux candidats ont analysé *ipsa* comme un pronom alors qu'il s'agit bien d'un adjectif dans cet extrait.

II. Orthographe française

Question 1 : il s'agissait de justifier les accords des formes en caractères gras dans les extraits proposés.

Ces deux participes passés s'analysaient de la manière suivante :

- *postés* (l. 11) : le participe passé *postés* du verbe pronominal réfléchi *se poster* s'accorde ici au masculin pluriel avec le COD *nous*.

[25] La *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* citée *supra* en propose une liste en toute fin d'ouvrage.

- *acheté* (l. 14) : le participe passé *acheté* ici employé avec l'auxiliaire *avoir* ne s'accorde ni avec son sujet *elle*, ni avec le COD *une petite douzaine*, qui lui est postposé.

Rappelons ici ce que précise la grammaire *Le* Grévisse *de l'étudiant* :

- "Quoique les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire être, ils peuvent avoir un complément d'objet direct. La tradition grammaticale veut que le participe passé s'accorde avec ce complément d'objet si celui-ci le précède. Si le pronom réfléchi est objet indirect, le participe est invariable."
- " Le participe passé conjugué avec avoir s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct si ce complément le précède ; il reste invariable (ce qui est le cas le plus fréquent) si le complément suit ou s'il n'y a pas de complément d'objet direct."

Si la règle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir est maîtrisée par de nombreux candidats, elle est souvent énoncée avec peu de clarté ; la règle de l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux est par ailleurs souvent non maîtrisée.

Question 2 : les candidats devaient justifier l'emploi des majuscules dans les deux extraits proposés.

- *En* (l.1) et *Quand* (l.13) : marquent le début d'une phrase,
- *Mme* (l.11) : s'emploie pour la forme abrégée de *madame*,
- *Economopoulos* (l. 1) : marque un nom propre, ici un nom de famille,
- *Grecque* (l. 2) : un nom de nationalité commence toujours par une majuscule en français, à la différence d'un adjectif de nationalité, qui commence toujours par une minuscule : on écrit « une Grecque », mais « une femme grecque »,
- *Lada* (l. 13) : marque un nom propre, désigne ici une marque de voiture.

Si cette question a été bien réussie par bon nombre de candidats, il reste que des copies ont oublié de mentionner les majuscules démarcatives, en début de phrase, et ont associé « Mme » à une formule de politesse. Pour justifier la majuscule de « Grecque », la notion de nationalité ne pouvait suffire : il fallait convoquer la catégorie précise de nom de nationalité. L'adjectif de nationalité n'est pas traité de la même manière en français ; et c'est une source d'erreurs fréquentes, d'autant plus que le français se distingue sur ce point de plusieurs autres langues (majuscule à l'adjectif de nationalité en anglais, en latin, etc.).

II) Lexique

Question 1 : Cette première question de lexique invitait les candidats à proposer deux synonymes du terme *furieux* (l. 8) en veillant à leur adéquation avec le contexte de la phrase donnée, puis à préciser, en justifiant leur choix, si ces synonymes étaient strictement équivalents sur le plan sémantique.

Des synonymes marquant une expression d'intensité, tels que *énervé*, *courroucé*, *furibond*, *irrité*, étaient attendus. Si la synonymie met en relation des formes lexicales qui ont le même signifié, c'est-à-dire qu'elles sont substituables sans modifier le sens de l'énoncé, une distinction sémantique, même minime, demeure toujours perceptible. Ainsi, *furieux*, *énervé*, *furibond* désignent différentes formes, différents degrés d'intensité d'un même sentiment.

Si de nombreuses copies ont proposé des synonymes pertinents, la deuxième partie de la

question a souvent été moins bien investie.

Question 2 : Les candidats devaient relever dans le premier paragraphe du texte latin, quatre occurrences différentes de mots latins appartenant à la famille du mot latin traduit en français par « vol », puis citer un mot français dérivé de cette famille de mots.

Le mot latin signifiant « vol » étant *furtum*, les candidats pouvaient citer les mots suivants : *fur* (l. 3), *furem* (l. 4), *furatus* (*sum*) (l. 7), *furto* (l. 10).

Les mots français *furtif*, *furtivement*, *furtivité* entre autres, étaient des dérivés de cette famille de mots.

Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de recopier parfaitement les mots latins sans erreurs d'orthographe, qui sont, de fait, pénalisées.

Ces deux questions ont permis de constater que certains candidats confondent « mots de la même famille » et « synonymes », deux notions distinctes dont la connaissance et la maîtrise sont attendues dans le cadre de ce concours.

II. DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE, 8 points

L'explication de texte[26] commence par une introduction, dont l'objectif principal est, en présentant le texte, d'élaborer la problématique : la question à laquelle répondra tout le développement et qui servira de fil directeur à l'étude du texte. L'introduction n'a presque jamais été oubliée dans les copies que le jury a évaluées ; mais quelques rappels sur ses étapes, ses fonctions, ses exigences propres ont vocation à aider les candidats dans leur préparation. On commence toujours par situer le texte : dans l'histoire littéraire, si possible ; dans l'ensemble de la production de l'auteur, dont on peut dire quelques mots, éventuellement ; et dans l'œuvre précise dont il est extrait. Si les candidats n'étaient pas censés posséder des connaissances particulières sur Gaël Faye, sur l'ensemble de sa production, ni sur *Petit Pays*, ils pouvaient cependant exploiter les informations fournies par le paratexte : *Petit Pays*, publié en 2016 par Gaël Faye, est manifestement un roman (ou en tout cas un récit) à la première personne, dans lequel un narrateur-personnage prénommé Gabriel raconte son enfance au Burundi, le « petit pays » du titre, avant le déclenchement de la guerre civile. L'œuvre n'est pas une autobiographie au sens strict, puisque le narrateur-personnage n'est pas identifié à l'auteur du récit ; Gaël Faye s'est cependant inspiré de sa propre enfance pour écrire son livre, mais les candidats n'étaient pas tenus de le savoir. Après l'avoir situé, on *présente* l'extrait lui-même : son contenu, mais aussi ses principales caractéristiques génériques, formelles ou plus généralement littéraires. Idéalement, cette phase de caractérisation du texte doit servir à préparer la problématique. On présuppose que le texte a une originalité ou en tout cas un intérêt littéraire particulier : comment l'écrivain s'y prend-il pour parvenir à un résultat si original ou si littérairement intéressant ? Telle sera la problématique ; mais il faut donc auparavant faire apparaître à gros traits la singularité ou l'intérêt littéraire du texte. Le narrateur de *Petit Pays* nous raconte ici un souvenir d'enfance précis, le souvenir d'un « mauvais coup » accompli avec sa bande d'amis : un vol de fruits dans un jardin interdit et gardé. Ce mauvais coup est raconté comme une aventure à la fois haletante et comique, couronnée par la jubilation du succès. La gaieté de l'épisode tel qu'il est vécu par le personnage, ne s'assombrit d'aucune réprobation de la part du narrateur. C'est un *topos* du genre autobiographique et du récit d'enfance que de raconter une faute, mais Gaël Faye s'écarte du traitement moralisateur de ce *topos*, marqué par la culpabilité rétrospective, que représente au contraire l'extrait des *Confessions* d'Augustin. Une telle caractérisation du texte pouvait amener la problématique suivante : comment Gaël Faye, refusant le modèle de la confession

[26] Nous invitons les candidats, en complément des remarques formulées ici, à se référer au rapport établi pour l'épreuve d'exposé en Culture Littéraire et Artistique.

contrite, fait-il du récit de la faute un récit d'aventure burlesque ?

Dans plusieurs copies, cette présentation du texte qui prépare la problématique est restée insuffisante. Certains candidats ont cru plus important d'entrer en matière en développant un élément de culture générale quelconque qui leur permettait d'amener le texte. Or, l'entrée en matière ainsi comprise n'a rien d'indispensable dans une explication ou un commentaire de texte, et surtout, elle ne doit pas être développée au détriment de la situation et de la présentation du texte. L'introduction suivante souffrait de ce erreur, qui témoigne d'une mauvaise compréhension de l'esprit de la méthode :

« *Le vol est un acte puni et répréhensible depuis l'Antiquité, comme il est possible de le voir dans le mythe de Prométhée. Premier voleur, Prométhée apporta le feu et le savoir à l'homme d'après les auteurs comme Hésiode. Cependant, celui-ci se verra puni pour son acte, condamné à se faire dévorer les entrailles par un aigle pour l'éternité. Bien que la punition soit violente, ce mythe démontre un double tranchant de la notion du vol qui restera présent jusqu'au XXIème siècle : il ne faut pas voler, mais voler n'est pas toujours mal. Gaël Faye, dans cet extrait de Petit Pays paru en 2016, raconte un vol qui, aux premiers abords, n'a pas l'air d'en être un.*

Il est alors intéressant de se demander la question suivante : De quelles manières ce texte dépeint-il le vol comme un jeu innocent et enfantin ? »

Voici au contraire une introduction extraite d'une copie valorisée et qui, par la manière dont le texte est présenté et la problématique préparée, donne toute satisfaction :

[*Le candidat a d'abord présenté le contenu de l'extrait d'Augustin : un vol de fruits par une bande d'adolescents*] « *Gaël Faye, dans Petit Pays, nous présente des faits très proches en faisant rapporter par le narrateur Gabriel un épisode de son enfance qui est également un vol. Cet extrait est l'une des composantes du récit que le narrateur fait de son enfance paisible au Burundi, avant que ce dernier ne se disloque dans la guerre civile. Il nous rapporte ici un larcin commis avec quelques amis, qui s'apparente à une anecdote d'enfance amusante qui tourne à la farce, et prête à rire par la manière dont elle est racontée. Ce récit, en effet, est fait la première personne du singulier, ce qui plonge le lecteur dans l'esprit du jeune garçon qui s'amuse. De plus, il manie différents types de comiques, et arrange sa narration de manière à marquer une gradation dans cet épisode farcesque. Il passe en effet de la description de la « scène du crime » et de ses circonstances au récit même du larcin, marqué par de véritables péripéties, pour aboutir à une véritable farce dont la victime n'est autre que Mme Economopoulos, malheureuse propriétaire des fruits précédemment volés. Ainsi, à la différence d'Augustin, le narrateur ne moralise pas cet épisode par un regard rétrospectif, mais le rapporte tel quel pour davantage susciter le rire.*

Comment le narrateur fait-il d'un acte moralement répréhensible une anecdote comique, voire farcesque ? »

La problématique est ici de grande qualité parce qu'elle contient une hypothèse précise sur ce qui fait l'intérêt littéraire de l'extrait ; elle ne reste pas simplement au niveau de ce qui est raconté, mais s'intéresse à la manière de raconter. « Comment le vol est-il ici montré comme un amusement enfantin ? », cette autre problématique que nous avons trouvée, était moins satisfaisante, parce que le vol raconté est, de fait, un amusement enfantin : la question du candidat reste simplement au niveau de ce que raconte le texte, sans prendre de hauteur. Quant au candidat qui écrit : « Nous verrons ce qui fait l'originalité de ce récit de mémoire », sa problématique ne contient aucune hypothèse précise sur ce qui fait, justement, l'originalité ou l'intérêt de l'extrait. Dans certaines introductions, la problématique semblait absente : pour qu'elle ne passe pas inaperçue, nous conseillons aux candidats de la présenter sous la forme d'une interrogative directe ou indirecte, comme c'est l'usage. Il est attendu que des candidats au CAPES de lettres sachent formuler sans erreur ces deux types d'interrogatives, dont voici les caractéristiques formelles :

Proposition interrogative directe	Proposition interrogative indirecte
ex : Comment ce texte transforme-t-il un délit en scène comique ? - c'est une proposition indépendante ou	ex : Nous nous demanderons comment ce texte transforme un délit en scène comique. - c'est une proposition subordonnée, elle

principale, et non une subordonnée : elle ne dépend donc pas d'un verbe introducteur - elle se termine par un point d'interrogation - à l'écrit, elle implique généralement l'inversion de l'ordre habituel sujet-verbe	dépend d'une proposition principale, donc d'un verbe introducteur - pas de point d'interrogation - pas d'inversion de l'ordre habituel sujet-verbe

Il reste à revenir sur une dernière fonction de l'introduction : décrire le plan du texte (pour une explication linéaire) *ou* annoncer le plan du commentaire (pour un commentaire composé). Rappelons d'abord que ces deux méthodes – explication linéaire ou commentaire composé – étaient toutes deux acceptées dans le cadre de cette épreuve, à condition de n'être pas maladroitement mélangées l'une avec l'autre. Le choix du commentaire composé permet aux candidats de se distinguer s'ils sont capables de proposer des axes (= idées de grande partie / de sous-partie) littérairement intéressants : comme pour la problématique, une idée directrice de grande partie qui reste simplement au niveau de ce que raconte le texte sera considérée comme insuffisante. Le choix de l'explication linéaire permet aux candidats de se distinguer s'ils sont capables de décrire avec précision la structure et le mouvement du texte, en dégageant si possible ce qui rend ce mouvement intéressant d'un point de vue littéraire. Les candidats les plus habiles parviennent à prendre de la hauteur, à apprécier la construction du texte du point de vue de l'art de l'écrivain. Voici un exemple tiré d'une copie valorisée : « Nous pouvons distinguer trois mouvements dans cet extrait, dans une dynamique de gradation. Le premier paragraphe, tout d'abord, fait la mise en place du cadre de l'épisode sur un ton descriptif. Le deuxième paragraphe relate ensuite le premier méfait, en une situation cocasse qui prête à rire. Enfin, la fin de l'extrait présente la suite du méfait avec une farce montrant l'ingéniosité des enfants aux dépens de leur victime. » Le candidat s'écarte ici de la pure paraphrase en notant le mouvement ascendant du texte, la teneur surtout descriptive du premier paragraphe qui, en effet, installe un décor – même s'il n'est pas sûr que la description soit un « ton » – et le caractère comique du deuxième paragraphe. La notion de « farce », pour présenter la troisième et dernière étape, est encore plus pertinente et intéressante si on la prend dans son acception littéraire précise : la farce comme genre théâtral, car le texte de Faye a une certaine théâtralité et recourt à un comique farcesque. Quelle est la fonction de chaque étape du texte ? son rôle dans le dispositif d'ensemble ? qu'apporte-t-elle à la réussite du texte ? quel effet produit-elle sur le lecteur ? Telles sont les questions que ce candidat s'est manifestement posées, et qui lui permettent de montrer tout l'intérêt de la construction du texte.

Cette description de la structure du texte peut se faire après que la problématique a été annoncée, ou bien avant, au moment où le candidat présente le contenu du texte et ses grandes caractéristiques littéraires. Dans ce cas, la description de la structure du texte nourrit la présentation du texte et la réflexion qui prépare la problématique. Il est souvent habile de procéder ainsi. Mais il devient alors inutile – et contre-indiqué – d'annoncer un plan après la problématique. Comme l'explication linéaire consacre chacune de ses grandes parties à une étape de l'extrait (en suivant l'ordre du texte), le plan a été annoncé une bonne fois pour toutes au moment où la structure de l'extrait a été présentée. Certains candidats décrivent la structure du texte, proposent une problématique, puis annoncent un plan de commentaire composé : ils donnent l'impression de confondre les deux méthodes, celle du commentaire composé et celle de l'explication linéaire.

Dans le développement, les candidats doivent avant tout manifester une compréhension juste et précise du texte, dont le sens ne doit pas être déformé ou faussé. Cet écueil interprétatif n'a pas toujours été évité. Un candidat a voulu démontrer que le narrateur justifie et excuse les actes des enfants, en décrivant le jardin comme particulièrement tentant, en soulignant que Madame Economopoulos est riche, est une femme seule qui n'a pas l'utilité de toutes ses mangues, en notant que le trou dans la clôture n'a pas été creusé par les enfants mais par les chiens du quartier… Pourtant, une lecture attentive du texte conduit aussi à comprendre que le narrateur ne cherche pas à justifier le vol des mangues, de tels éléments détaillés témoignant plutôt de la vivacité de ce souvenir marquant. C'est également un contre-sens de voir une *captatio beneuolentiae* dans la phrase d'Augustin qui décrit les fruits, comme si l'auteur chrétien cherchait à rendre excusable son

larcin en présentant ces poires comme trop tentantes… En réalité, Augustin ne cherche pas à attirer la bienveillance ou l'indulgence de son interlocuteur : au contraire, il s'accuse devant Dieu avec la plus grande sévérité. Les fruits volés sont appétissants chez Gaël Faye et les voleurs les dévorent à belles dents, tandis qu'ils sont d'une grande médiocrité chez Augustin et sont ultimement jetés aux cochons : cette divergence n'a pas toujours été remarquée, alors qu'elle est capitale pour la pleine compréhension du passage d'Augustin. Comme l'a noté à juste titre un candidat, « *en soulignant la médiocrité des fruits, saint Augustin se morigène d'autant plus : son larcin est une "méchanceté gratuite"* ».

Les candidats doivent ensuite veiller à proposer une analyse littéraire du texte. On ne peut se contenter d'énoncer à nouveau les faits racontés par l'extrait : dans ce cas, on paraphrase, on ne fait que redire autrement ce que dit le texte. Tel candidat écrit par exemple : « *La victime des enfants chez Gaël Faye est une "vieille Grecque". Elle vit seule, sinon avec son employé de maison et ses teckels. Elle n'a pas d'enfants, comme nous l'apprenons à la ligne 2 de l'extrait. Les enfants connaissent bien son emploi du temps : "Nous savions qu'elle rentrait du centre-ville tous les jours à la même heure […]" et savent ainsi qu'ils ne craignent rien de sa part. C'était sans compter sur son employé de maison, qui pourchasse les enfants avec un balai et qui envoie les teckels à leur poursuite (ligne 8)* ». On a ici un exemple de paraphrase, qui ne saurait tenir lieu d'analyse du texte. Il ne s'agit pas non plus de commenter les faits racontés comme s'ils étaient des faits réels et selon une optique qui n'a rien à voir avec la création littéraire. Tel candidat note par exemple que l'organisation des enfants (répartis en deux groupes, chacun pillant un arbre) « *permet l'apprentissage du travail en équipe* » et « *paraît particulièrement efficace au lecteur : ce vol n'est pas fait au hasard* ». Il faudrait aller plus loin et dire que l'organisation méthodique des enfants contribue à faire du texte un récit d'aventure trépidant : elle s'intègre à ce motif très traditionnel du récit d'aventure qu'est l'intrusion dans un lieu interdit.

Ce qu'ajoute ensuite le même candidat a beaucoup plus d'intérêt littéraire et relève davantage d'une explication de texte : « *la fuite face à une douzaine de petits chiens courts sur pattes paraît ridicule au lecteur puisqu'elle présente un danger moins grand qu'attendu. En outre, le domestique "brandit un balai au-dessus de sa tête", ce qui renforce l'aspect comique de la scène*. » Dans plusieurs copies, le comique du texte de Faye a été bien étudié : il repose sur quelques détails réalistes et grotesques, notamment les teckels qui, à la ligne 2, sont substitués de façon burlesque aux enfants que Mme Economopoulos n'a pas eus (« une vieille Grecque qui n'avait pas d'enfants, mais bien une dizaine de teckels »). La note du sujet expliquant le mot *teckels* (« race de chiens longs et courts sur pattes ») invitait les candidats à être sensibles à l'aspect comique de ces animaux. Ils sont très vite de nouveau mentionnés pour expliquer l'existence du trou dans la clôture : « un trou que des chiens du quartier avaient creusé pour leurs visites nocturnes, lorsque les femelles teckels étaient en chaleur » – c'est de nouveau un détail particulièrement trivial et amusant. Comme l'a bien noté un candidat, Gaël Faye utilise le bas corporel pour faire sourire, ici (les chaleurs des femelles teckels) et plus loin quand Armand, l'ami du narrateur, « *déchir[e] son short qui s'est accroché au fil barbelé. Avec sa raie des fesses à l'air, il nous a fait rire un bon quart d'heure* » (lignes 11-12). L'écrivain joue également du retour des mêmes éléments comiques : les teckels reviennent plus loin une troisième fois, lorsque le domestique de la Grecque surprend les enfants dans le jardin : « Il a ouvert l'enclos des teckels qui se sont lancés à notre poursuite ». L'autre détail comique qui revient est le balai brandi avec colère par le domestique, comme l'a bien vu un candidat : « le domestique de la Grecque est arrivé, furieux, brandissant un balai au-dessus de sa tête », lit-on aux lignes 8-9 ; puis, quand les enfants ont réussi à vendre des mangues à Mme Economopoulos et prennent la fuite, l'employé de maison « jet[te] son balai en l'air, hors de lui, en nous insultant en kirundi » (lignes 18-19). Certains candidats ont utilement convoqué la distinction traditionnelle entre les types de comique : comique de geste pour le balai brandi, comique de situation pour les enfants poursuivis par les teckels et pour le short déchiré du malheureux Armand. À cette étude des détails réalistes et amusants, on pouvait enfin ajouter les deux modèles d'automobile mentionnés : Mme Economopoulos arrive « dans sa petite Lada rouge » (ligne 15) et les enfants courent se gaver de mangues dans « le Combi Volkswagen » qui leur sert d'abri (ligne 20). Ces deux mentions ajoutent au réalisme truculent de l'extrait.

Les candidats ont également été sensibles à la description très méliorative du jardin – une

seule phrase dans le texte, mais saturée d'expressions qui dénotent l'ampleur et l'abondance : « un immense manguier », « des vignes couvertes de raisins », « des fleurs à foison ». La structure « non seulement… mais aussi… » renforce cette impression d'abondance, et Gaël Faye accentue le caractère extraordinaire du lieu en ajoutant l'idée de rareté, voire d'unicité : les vignes sont « probablement les seules du pays ». Chaque nom commun dans cette phrase a droit à une expansion du nom valorisante, jusqu'au jardin lui-même qui est qualifié d'« ombragé » : ce détail justifie l'idée qu'ont eue certains candidats de retrouver dans ce jardin le motif du *locus amoenus*. Plusieurs candidats, orientés dans ce sens par l'extrait d'Augustin, ont fait du texte de Faye une réécriture du mythe du jardin d'Éden : Augustin se confesse d'avoir volé des fruits comme d'un péché grave, et l'épisode du péché originel (la cueillette d'un fruit défendu) raconté au *Livre de la Genèse* est évidemment présent ici en filigrane ; mais le texte de Faye reprend lui aussi, probablement, cette grande scène biblique. Son jardin clôturé et gardé (par le domestique) fait vraiment du manguier un arbre interdit, et la fuite des enfants rappelle Adam et Ève chassés du paradis terrestre. L'originalité, la saveur de cette réécriture tient à son caractère parodique et burlesque (traitement bas, trivial et comique d'un sujet noble). Certains candidats, dans cette intéressante interprétation du texte, sont allés jusqu'à dire que le thème du paradis perdu était déplacé par Gaël Faye. L'épisode qu'il raconte précède le déclenchement de la guerre civile au Burundi : le paradis perdu, ce n'est plus ici l'innocence d'avant la faute, mais l'enfance insouciante d'avant la guerre.

Presque tous les candidats ont vu ce qui rapprochait les deux textes – deux récits rétrospectifs, et à caractère autobiographique, d'un épisode de l'enfance du narrateur, un vol de fruits dans les deux cas, avec une bande d'amis – et ce en quoi ils divergeaient : la réprobation du narrateur, le remords rétrospectif, et la portée morale (moralisatrice) et théologique de l'extrait d'Augustin contrastent avec l'absence de perspective morale et la jubilation comique dans le texte de Faye. Pour présenter ces remarques comparatives, au sein d'un exercice qui reste avant tout une explication d'<u>un</u> texte (français), il convenait de les distribuer aux emplacements les plus opportuns des parties ou des sous-parties : telle analyse sur le texte de Faye se prêtait à telle comparaison avec le texte d'Augustin, de façon assez naturelle. L'écueil à éviter le plus possible est l'étude dissociée et cloisonnée des deux textes : commenter seulement Gaël Faye dans une grande partie, puis seulement Augustin dans une autre (ou affecter à chacun une sous-partie séparée au sein d'une grande partie), n'était pas une solution satisfaisante. En outre, l'épreuve cherche à vérifier l'aptitude des candidats à s'emparer d'un texte <u>dans sa langue ancienne</u> à l'aide d'une traduction : il fallait donc citer l'extrait d'Augustin en latin le plus possible, et manifester une compréhension exacte de ses constructions – y compris aux endroits où la traduction, tout en éclairant le sens, ne calque pas la syntaxe latine. Par exemple, un candidat qui cite « une méchanceté gratuite » (lignes 24-25) doit préciser : « en latin, (*quaerebam*) *ut essem gratis malus* (lignes 22-23), littéralement : "(je cherchais) à être méchant gratuitement" ».

Enfin, les candidats doivent exiger d'eux-mêmes davantage de pertinence, de justesse dans les analyses, et de rigueur dans l'usage qu'ils font des notions littéraires. Souvent, ils sont sensibles à certains aspects importants du texte, mais n'emploient pas les termes les plus appropriés pour les décrire. On lit par exemple dans une copie que « l'anecdote [du texte de Faye] est racontée comme une véritable épopée ». Le candidat a senti le caractère trépidant de l'action : des personnages parviennent à dérober un trésor et à échapper au danger. Peut-être le candidat devrait-il mieux justifier son analyse en rapprochant, par exemple, cette petite aventure de certains passages de l'*Odyssée* (des aventuriers pénètrent un lieu périlleux puis s'en échappent). Il ne suffit pas de noter l'ampleur des arbres, le caractère merveilleux du jardin, qui ne tirent pas forcément un texte du côté de l'épopée. Ce qui peut poser problème dans le diagnostic du candidat, c'est que le genre épique implique traditionnellement la grandeur de l'action et l'héroïsme. Or, comme nous l'avons vu, on est très loin dans ce texte de la grandeur épique. Au contraire, l'intérêt du texte réside dans le traitement burlesque de l'aventure. Le texte est d'autant plus amusant qu'il ressemble à une aventure épique si l'on veut, mais parodiée, trivialisée : voilà ce qu'il faudrait dire plutôt, ou plus nettement.

Les candidats sont invités à acquérir une bonne maîtrise des concepts de la stylistique et de la rhétorique. Par exemple, les candidats sont nombreux à qualifier d'*hyperbole* toute expression d'intensité, alors que l'hyperbole est un procédé stylistique précis qui exprime l'intensité par une exagération. « Un immense manguier », « des vignes couvertes de raisins », « des fleurs à foison »

ne sont pas des hyperboles. Dire que le manguier est « immense », ce n'est pas aller au-delà de la vérité, c'est présenter telle qu'elle est l'ampleur considérable de l'arbre[27]. Si Gaël Faye avait écrit « un manguier dont les branches frôlaient le ciel » ou « assez de fleurs pour mille printemps », on aurait eu d'authentiques hyperboles. Dans *immense* et *foison*, l'intensité est purement lexicale, c'est-à-dire qu'elle fait partie du sens qu'ont ces mots dans le dictionnaire : elle ne s'exprime pas par un procédé stylistique. Peut-on, comme l'ont fait certains candidats, parler d'*hypotypose* à propos de la description du jardin, ou de la scène de vol, ou de fuite des enfants ? Une hypotypose est une description tellement détaillée et vivante que le lecteur a l'impression d'avoir le spectacle sous les yeux. Le jardin est ici décrit en deux lignes, avec trois ou quatre détails visuels : cela parait peu pour justifier le terme *hypotypose*. Certains candidats montrent aussi dans leurs analyses certaines lacunes en linguistique, en grammaire : *quand* et *pendant*, dans le texte, ne sont pas des adverbes. « Quand », aux lignes 8 et 15 de l'extrait, est une conjonction de subordination, introduisant une subordonnée conjonctive circonstancielle de temps ; *quand* peut aussi être un adverbe interrogatif de temps, s'il introduit une proposition interrogative directe (*Quand reviendras-tu ?*) ou une proposition subordonnée interrogative indirecte (*Je ne sais quand il reviendra*), mais les candidats doivent savoir distinguer ces deux types de proposition d'une subordonnée conjonctive circonstancielle. Attention également à ne pas aller trop vite : ayant repéré des auxiliaires *être* et *avoir* au présent, un candidat affirme que le texte utilise le présent de narration, alors qu'il est écrit au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait exclusivement.

Quelques recommandations aux candidats de la session 2027

PREMIÈRE PARTIE :

Cette partie de l'épreuve cible les connaissances linguistiques des candidats : grammaire, orthographe et lexique. Il est indispensable que les candidats s'approprient ces connaissances, non seulement pour se démarquer, mais aussi pour maîtriser des connaissances et des capacités qui leur seront nécessaires pour enseigner efficacement l'étude de la langue dans les classes du second degré. Certaines copies montrent des défaillances sur des connaissances fondamentales, par exemple : natures et fonctions grammaticales, conjugaison (identification des temps, des modes, des voix), segmentation et analyse des propositions… Cette épreuve exige également une très bonne connaissance des structures grammaticales et des mécanismes linguistiques propres au latin et au grec, qui éclairent la grammaire française, avec laquelle les langues anciennes partagent des concepts et des catégories fondamentaux. Les candidats sont donc vivement encouragés à approfondir ces bases avec méthode et à établir des ponts systématiques entre les langues anciennes et la langue française, afin d'enrichir leur analyse et leur précision.

Rappelons qu'il n'y a pas de « question piège » et qu'une préparation rigoureuse peut permettre aux candidats de s'assurer un maximum de points, sans passer trop de temps sur cette partie de l'épreuve.

Une lecture attentive de la consigne et une attention à la partie dans laquelle se situe la question permettent non seulement de répondre à l'ensemble des attentes mais aussi de ne pas perdre de temps dans la rédaction de réponses non attendues ; il est recommandé aux candidats de s'en tenir strictement à la consigne pour que leur propos soit plus clair et plus efficace. À l'inverse, quand un classement est exigé, son absence est pénalisée. Les candidats gagnent à utiliser un tableau, un schéma, des puces pour présenter leur classement ou certaines réponses sans que cet usage ne soit à systématiser pour toutes les réponses ; le correcteur identifie ainsi plus aisément les connaissances réelles du candidat.

Ces conseils valent aussi pour l'étude du lexique. Le lexique français est si riche qu'il paraît délicat de prétendre le connaître exhaustivement. Néanmoins, la fréquentation de textes de siècles, d'univers et de genres littéraires variés permet d'étendre son lexique. De même, l'usage récurrent,

[27] Sauf à entendre l'étymologie latine de cet adjectif, « non mesurable », mais immense n'a plus ce sens en français contemporain.

voire systématique, d'outils comme le dictionnaire de langue ou d'étymologie rend possible la construction savante et ordonnée d'un répertoire de mots. Il est également attendu des candidats qu'ils connaissent les modes de développement du lexique du français : emprunts aux autres langues, dérivation affixale ou parasynthétique, composition, néologismes… De surcroît, une réflexion sur la polysémie d'un mot questionne les usages littéraires du lexique et offre donc la possibilité d'une lecture approfondie des textes d'auteurs.

DEUXIÈME PARTIE :

Il est vivement conseillé de travailler la méthode de l'explication de texte à partir de corrigés : on acquiert la technique et le tour d'esprit du commentaire en se confrontant à la plus grande variété possible de textes, et en prenant exemple sur de bons modèles. Il existe des manuels de niveau universitaire dans lesquels les futurs candidats trouveront des corrigés à étudier. Ils se sensibiliseront ainsi à la différence entre paraphrase et véritable analyse textuelle. Ils constateront que certaines tournures – qui sont à la fois des tournures de phrase et des tournures d'esprit – permettent de commenter au lieu de paraphraser : « l'emploi de [tel procédé] souligne [tel aspect de la signification du texte] / renforce / exprime / produit une impression de… », « l'auteur a choisi de… afin de... », etc. En consultant ces manuels ou en s'appuyant sur les corrigés proposés par leurs professeurs/préparateurs, les candidats pourront également se constituer un panorama des notions littéraires à convoquer : genres littéraires (avec tous les concepts qui s'y rapportent : la double énonciation et l'ironie dramatique pour le théâtre, le comique et ses différentes formes, l'ironie tragique, etc. ; pour les genres narratifs, les points de vue du narrateur, les formes du discours rapporté, etc.), registres et tons / tonalités, procédés rhétoriques / stylistiques, etc. Les candidats doivent avoir une idée précise de ce qu'est la parodie, la satire, l'ironie (qui ne se limite pas à l'antiphrase), le burlesque, l'héroï-comique, entre autres. Connaître (pourquoi pas ?) une définition précise de ces notions, et des exemples qui les illustrent, permettrait de les employer avec précision et rigueur.

RECOMMANDATIONS PLUS GÉNÉRALES :

Il est recommandé aux candidats de s'entraîner en temps limité : une bonne gestion du temps permet d'accorder à chacune des parties une attention équilibrée. Produire des écrits d'une certaine longueur demande un entraînement régulier.

Les meilleures copies ne sont pas nécessairement les plus longues ; en revanche, elles sont claires et explicites et mettent en valeur la capacité d'analyse, de synthèse, de rédaction du candidat.

Ensuite, une attention constante à la langue s'impose tout au long de l'épreuve. Bien que la longueur et la complexité de celle-ci puissent expliquer certaines maladresses ou coquilles ponctuelles, la récurrence d'erreurs orthographiques dans les copies est pénalisée. En effet, la précision de l'expression écrite, la rigueur analytique et la clarté du propos ne constituent pas des éléments secondaires : ils témoignent du sérieux du candidat et préfigurent la qualité de son futur enseignement.

Par ailleurs, une présentation et une mise en page soignées favorisent la lecture, notamment en faisant apparaître les différentes parties grâce à des paragraphes séparés par des sauts de lignes, en utilisant des alinéas, en soulignant les titres d'œuvres. Un graphisme lisible met également en valeur la production du candidat. Malgré l'essor du support informatique, on rappelle qu'il s'agit de recruter des professeurs, amenés dans les situations de classe quotidiennes à écrire à la main et à être lus par des élèves : sans aller jusqu'à parler de calligraphie, un graphisme lisible est tout aussi indispensable qu'une présentation soignée, les correcteurs ne pénalisant pas des ratures limitées et propres. Les copies étant scannées en vue de leur évaluation, une encre de couleur foncée est à utiliser pour la rédaction.

Pour finir, le jury souhaite redire la satisfaction qu'il a éprouvée à lire quelques très bonnes copies, où s'annoncent de futurs professeurs de lettres capables de montrer précisément et finement la richesse et l'intérêt des textes littéraires.

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

DOMAINE : CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE

Rapport présenté par Carole Dumas et Ronan Guellec

La session 2026 inaugure la nouvelle épreuve de l'exposé proposée aux candidats L3. Le jury tient à souligner, avant toute autre considération, que la plupart des candidats avaient préparé cet exercice avec sérieux et ont manifesté leur maîtrise des compétences et des connaissances attendues. Afin d'aider les futurs candidats à appréhender cette épreuve, ce rapport propose de reprendre les étapes de l'exercice en pointant certains écueils afin de formuler des conseils pour se préparer au mieux. Deux exemples de réussite sont également proposés : l'un à partir d'un dossier confrontant un texte et un document iconographique, l'autre à partir d'un corpus de deux textes.

I. Une nouvelle épreuve

- **Le déroulé**

L'épreuve consiste en un **exposé de 30 minutes**, comprenant l'analyse d'un texte de quinze à vingt lignes et une approche comparée du texte et du document complémentaire. Cette présentation est suivie d'un échange avec le jury, d'une durée de 30 minutes également.

Pour ce qui relève d'un **ordre attendu** dans le déroulé de l'exposé du candidat, la nature même de l'épreuve appelle une certaine souplesse et rien n'oblige ainsi le candidat à renvoyer l'explication du texte à la fin de son intervention. On peut tout à fait imaginer que l'interprétation du texte (15 à 20 minutes) amorce et nourrisse la problématisation des enjeux du corpus, la recherche des effets de sens, les phénomènes d'échos ou de résonance (10 à 15 minutes), comme elle pourrait tout aussi bien les poursuivre dans un mouvement de prolongement tout aussi pertinent.

La nature de l'explication de texte, linéaire ou analytique, reste au choix du candidat. Pour autant, le jury souhaite attirer l'attention sur le fait que les exposés organisés comme des commentaires composés ont généralement été moins bien réussis du fait de nombreuses redites, et parfois d'oublis importants : cette démarche peut donc paraître plus risquée. Les candidats, nombreux, qui ont choisi l'analyse linéaire ne doivent pas pour autant se livrer à une lecture ligne par ligne, vers par vers, voire mot à mot. Les meilleurs exposés ont su regrouper certains enjeux pour en montrer le déploiement au sein du texte et ainsi mieux structurer leur analyse, en alternant une lecture très fine, au plus près du déroulement de la phrase, et une lecture plus large, pouvant anticiper sur le texte à venir pour montrer comment un passage préparait le surgissement d'un nouveau thème.

Plusieurs exposés se sont révélés très brefs : dans ce cas, le jury invite le candidat à compléter son exposé, s'il le souhaite. Ce n'est en aucun cas une obligation et il vaut mieux clore son intervention sur un propos maîtrisé que de tenter de combler du temps maladroitement.

- **Les attendus de l'explication, points de vigilance et recommandations**

L'explication de texte a pour objectif d'évaluer, chez les candidats, la maitrise des connaissances et des compétences à l'œuvre dans une lecture sensible et experte.

En premier lieu, le jury précise qu'une compréhension défaillante de la majeure partie voire de la totalité du texte constitue l'obstacle le plus rédhibitoire à la réussite de l'épreuve. Rappelons que le cœur de métier du professeur de Lettres est de donner à comprendre, à interpréter et à penser ; le jury attend donc des candidats qu'ils témoignent d'un effort de justesse dans l'appréhension du sens des textes.

Les principaux points de vigilance identifiés sont les suivants :

Les introductions : elles sont souvent trop longues. Les candidats gagnent à montrer ce qu'ils

connaissent sur la biographie de l'auteur ou de l'autrice, le genre et le contexte, s'ils s'en servent pour explorer la réalité du texte et non pour plaquer sans discernement ces connaissances sur un texte singulier. La mise en perspective de ces connaissances permet en effet de problématiser l'étude du texte avec efficacité.

La lecture de l'extrait : Le jury attend une lecture correcte et expressive du texte à expliquer. Celle-ci doit mettre en valeur la compréhension et l'interprétation du texte et démontrer la capacité du candidat à le transmettre à une classe. Parfois cette lecture est poussive, heurtée, ou à l'inverse trop théâtrale. La scansion des alexandrins est souvent mise à mal et doit faire l'objet d'une attention particulière, tout comme les liaisons.

L'analyse du texte : L'approche des textes est souvent paraphrastique, indifférente à la place des œuvres dans l'histoire littéraire, aux genres, aux registres ou tonalités, aux formes de l'écriture littéraire : on ne saurait aborder un texte poétique sans être sensible à la métrique, aux effets de rythmes et de sonorités ; l'étude d'une scène de théâtre implique de mobiliser les procédés propres à ce genre et de se questionner sur la théâtralité ou la mise en scène de l'extrait.

Les connaissances disciplinaires : parfois fragiles voire lacunaires en littérature, en stylistique ou en grammaire, parfois employées dans des exposés qui manifestent une dérive techniciste, conduisant à des problématiques nébuleuses et à des relevés de procédés stylistiques qui n'éclairent ni le sens ni les enjeux du texte, ces connaissances sont indispensables pour fonder une explication convaincante.

Pour se prémunir du contresens ou de la surinterprétation, le jury recommande de prendre le temps, au début de sa préparation, de **lire plusieurs fois le texte** en veillant à élucider les difficultés qu'il présente. Il incite les candidats à chercher à les résoudre, notamment par l'utilisation d'un dictionnaire lors de la préparation, qui peut permettre d'éviter des contresens ou des anachronismes ; cela peut également mener à explorer des pistes d'analyse grâce à l'étymologie, à la polysémie d'un terme… La langue doit faire l'objet d'une attention particulière dans l'élaboration de l'explication de texte sous peine de commettre des contresens. Quant à la dimension grammaticale, il convient de choisir des passages spécifiques où justement elle fait sens plutôt que de systématiser des analyses peu pertinentes.

Un véritable **travail de contextualisation** peut également affermir la compréhension du texte et étayer la problématisation et l'interprétation. Il faut veiller toutefois à ne pas plaquer ses connaissances sans interroger la spécificité du texte proposé : tous les textes de T. Gautier ne sont pas des poèmes, les extraits de comédie ne sont pas toujours comiques à proprement parler…

Pour soutenir la démarche de **problématisation** de l'explication (qui consiste à dégager la singularité du texte), le jury incite les candidats à confronter mentalement l'extrait à d'autres œuvres qui pourraient lui faire écho.

- **Le traitement du document associé : un rapprochement à vivifier**

Durant l'exposé, le candidat doit confronter les deux documents du dossier. En étudiant les phénomènes d'échos et de résonance, il s'agit de problématiser le corpus pour en dégager les enjeux. Le jury rappelle que la partie didactique de l'épreuve de leçon n'a pas sa place dans l'exposé du CAPES L3. Proposer des pistes didactiques, une séquence ou des références à des programmes d'enseignement ne fait pas partie de cette épreuve et ne saurait être valorisé, par souci d'équité.

Les candidats sont laissés libres des modalités d'organisation de cette partie de l'épreuve, comme nous l'avons précisé précédemment. Les exemples de sujets proposés sur *devenirenseignant.gouv.fr* suggèrent la répartition du temps suivante : consacrer 15 à 20 minutes à l'explication du texte et 10 à 15 minutes au traitement du corpus. Le choix, effectué par plusieurs candidats, de commenter le texte pendant 30 minutes, en proposant quelques moments consacrés à la comparaison des deux documents, au fil de l'explication, s'est révélé moins fructueux. Dans ces prestations, l'unité et les enjeux du corpus, tout comme la singularité du document associé, sont difficilement saisis.

Certains candidats ont fait le choix de formuler une problématique commune aux deux documents : celle-ci peut éclairer utilement les enjeux du corpus, à condition d'y répondre clairement et de ne pas la

proposer, *in extremis*, en conclusion. Quoi qu'il en soit, elle ne saurait se substituer à une problématique spécifique guidant l'explication du texte.

Le jury attend une mise en relation approfondie des deux documents. Il ne s'agit pas d'évoquer seulement des points communs : il convient d'argumenter, en justifiant les rapprochements et les distinctions opérés. Par exemple, dans un corpus constitué d'une tirade de Sganarelle dans la première scène de *Dom Juan* de Molière et du tableau *Le Verrou* de Fragonard, un candidat dépasse le point commun thématique du libertinage en s'appuyant sur la composition du tableau et sur la place du texte dans l'exposition de la pièce : cette analyse précise lui permet alors de montrer comment le portrait de Dom Juan par son valet ménage, tout comme le tableau de Fragonard, une attente pour le spectateur. Nous recommandons également aux candidats de ne pas penser le corpus en recherchant uniquement des ressemblances. Dans un dossier rapprochant deux textes sur le thème du trompe-l'œil, une prestation particulièrement réussie s'est attachée à comprendre la spécificité de chaque extrait pour montrer comment l'un des textes exprimait une fascination pour cet « autre monde » créé par la peinture en trompe-l'œil, tandis que le second texte dénonçait l'aspect commercial d'une conception ultra réaliste de l'art.

Le jury tient à formuler deux conseils concernant le traitement du document associé. Dans les corpus où il s'agit d'un texte, il convient d'éviter de mener une seconde explication de texte : c'est une confrontation qui est attendue, afin de dégager des enjeux variés. Si le document associé est un document iconographique, il parait important de le décrire précisément avant d'entrer dans l'analyse et de cheminer vers l'interprétation de son sens. Ce travail, par son attention aux détails et à la composition de l'image, permet de s'interroger sur la présence de certains éléments, de chercher à comprendre les choix de l'artiste et de ne pas passer à côté d'un point important.

Les critères d'évaluation de l'épreuve indiquent qu'un discours de spécialiste n'est pas attendu. Toutefois, il semble nécessaire de s'appuyer sur des outils d'analyse, indispensables pour analyser une œuvre, et sur des connaissances en histoire de l'art quand une image est convoquée. Pour étudier un tableau, il est nécessaire de s'attacher à sa nature, à son genre (nature morte, paysage, portrait…), aux couleurs, à la composition, aux contrastes... En outre, il est important de connaître les caractéristiques et les enjeux des courants picturaux majeurs. A titre d'exemple, des connaissances sur le mouvement impressionniste permettaient de nourrir une analyse du tableau de Degas, *La Classe de danse*. Pour autant, ces connaissances doivent être mises à profit pour traiter les enjeux du corpus : certains candidats démontrent des connaissances, parfois encyclopédiques, sans les mettre au service de la lecture de l'extrait ou du tableau. Multiplier les références tout au long de l'analyse en convoquant artistes, auteurs, critiques, se révèle vain si celles-ci ne permettent pas de mettre en évidence la singularité des documents proposés.

- **L'échange avec le jury**

A l'issue de l'exposé, le jury demande aux candidats de sortir de la salle pendant une à deux minutes, afin de fixer une note plancher : l'échange qui suit ne peut qu'améliorer la prestation et la note attribuée. Le temps passé dans le couloir donne l'occasion de respirer un court instant afin d'aborder cette seconde partie de l'épreuve dans une posture ouverte, constructive et dynamique. Pour cette session, la majorité des candidats a manifesté de la motivation, voire de la ténacité, pendant ce temps de l'épreuve qui, ainsi conçue, requiert des qualités de réflexion mais aussi de communication : la capacité à revenir sur ce que l'on a dit, à réenvisager ses analyses, à s'ouvrir à d'autres perspectives est appréciée et valorisée.

Les questions posées ne cherchent pas à piéger les candidats : elles permettent d'approfondir certains propos, de rectifier des erreurs d'identification ou d'interprétation, de proposer d'autres pistes d'analyse. Elles incitent également les candidats à mobiliser leur culture : l'identification, même tardive, du motif du *memento mori* et de la vanité dans un corpus constitué du sonnet de Ronsard « Quand vous serez bien vieille » et d'une photographie de Cindy Sherman, a permis de valoriser une belle prestation. À l'inverse, certains candidats peinent à se détacher de ce qu'ils ont compris lors de leur préparation et ne parviennent pas à explorer de nouvelles pistes. Le jury recommande ainsi de bien écouter les questions et de les prendre en compte au mieux. Il ne faut pas hésiter non plus à s'appuyer sur les documents pour étayer ses réponses ou préciser une interprétation : l'échange doit manifester une bonne maîtrise des

compétences d'argumentation du candidat.

- **Posture et expression**

Dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs de Lettres, le jury attend une posture ouverte et dynamique. Il est ainsi préférable de ne pas lire un brouillon intégralement rédigé. La réussite de la prestation passe notamment par le contact que l'on peut nouer par le regard avec le jury. Celui-ci attend toutefois de la sobriété : pour le convaincre, il n'est pas nécessaire de frapper la table du poing pour scander des anaphores ni de l'apostropher. La posture ne doit pas non plus rechercher une trop grande connivence, déplacée, avec le jury. L'attitude comme l'expression peuvent être sobres, élégantes, tout en restant vivantes.

Il peut être utile, pendant l'année de préparation, de participer à des oraux d'entrainement ou de se filmer afin de travailler sur cette compétence et ainsi de s'assurer une belle présence, un propos clair et surtout audible. Cet entrainement doit également permettre de mieux gérer ses émotions et d'éviter certaines erreurs liées à la situation de tension dans laquelle peuvent se trouver les candidats : reformulations incessantes, erreurs de liaisons…

Nous attirons enfin l'attention des candidats sur la nécessaire maîtrise de la langue qui doit se manifester pendant l'exposé. Nombre d'entre eux ont été valorisés grâce à leur emploi d'une langue correcte et riche. A l'inverse, il convient d'éviter les solécismes (« c'est comme si que », « comme quoi ») et le relâchement du niveau de langue dans l'entretien (« ouais », « super », « ok »). Il est également préférable d'éviter de mimer des guillemets avec les doigts. Le jury a pu s'étonner de l'usage fréquent et maladroit, quoiqu'il soit fort répandu médiatiquement, de la préposition « sur » (« nous sommes sur un sonnet, sur du théâtre, sur du tragique »).

II. Deux exemples de réussite

L'exposé est une épreuve exigeante mais accessible grâce à un travail régulier et rigoureux. Afin d'aider les candidats à mieux appréhender l'épreuve et les attentes du jury, nous présentons ci-après deux exemples authentiques d'exposés réussis, l'un sur un corpus comportant un texte et un document iconographique, l'autre sur un dossier réunissant deux textes. Ces candidats ont obtenu respectivement la note de 18/20 et de 20/20 et nous avons veillé à retranscrire le plus fidèlement possible leurs prestations.

1er exemple : texte et document iconographique

- **Texte à expliquer : Théophile GAUTIER, *La Peau de tigre* (1866), « Le rat » (extrait).**
- **Document associé : Edgar DEGAS, *La Classe de danse*, 1873-1876, Huile sur toile, 85,5x75cm, Musée d'Orsay, Paris.**

Le candidat introduit son exposé par une analyse précise et une approche problématisée du corpus. Il en souligne d'emblée la cohérence chronologique et thématique en mettant en avant le fait que les deux documents – un extrait d'article et un tableau - sont contemporains de la seconde moitié du XIXe siècle et évoquent les danseuses de l'Opéra Le Peletier. Distinguant de manière synthétique les spécificités des deux documents - l'évocation de la « singulière destinée » des petits rats, la représentation picturale impressionniste de la « classe de danse » sous l'autorité du maître de ballet - le candidat dégage les éléments qui fondent la cohérence du corpus : le dossier se déploie autour d'une unité thématique, la danse et le quotidien des danseuses, mais avec des genres différents et des visées singulières : blâme du sort réservé aux petits rats dans un monde artificiel pour Gautier, illustration des sacrifices consentis par les ballerines et de la difficulté de leurs conditions de vie chez Degas.

L'explication de texte est méthodique et rigoureuse. Elle est portée par un propos en quête de clarté et de justesse.

En introduction de son exposé, le candidat présente et contextualise avec concision l'extrait de *La Peau de tigre* de Théophile Gautier, publié en 1866, dont l'article intitulé « Le rat » évoque les rouages du milieu de la danse afin de les placer au cœur d'une réflexion morale et esthétique. En s'appuyant sur ses

connaissances historiques et littéraires, le candidat évoque l'essor de l'Opéra au XIXe siècle et la fascination qu'exercent les corps des jeunes danseuses sur des écrivains comme Balzac, Dumas, Zola ou des peintres comme Monet et Degas. Il commente le titre du chapitre « Le rat » qui renvoie métaphoriquement et de manière péjorative aux jeunes danseuses de l'Opéra.

Cette présentation, attentive au texte et au contexte historique, conduit le candidat à formuler la problématique suivante : « Par quels procédés Théophile Gautier blâme-t-il la « singulière destinée » imposée par les hommes aux petits rats de l'Opéra ? »

Le candidat analyse ensuite la composition de l'extrait :

- lignes 1 à 4 : Une évocation tragique et mythologique des petits rats sacrifiés
- lignes 5 à 10 : L'opéra, un univers artificiel coupé du monde réel
- lignes 10 à 17 : Un monde réel contaminé par l'artifice et dénué de transcendance

1. Une évocation tragique et mythologique des petits rats sacrifiés (l. 1 à 4)

Le candidat commente en premier lieu la modalité exclamative de la longue phrase complexe qui occupe tout le premier paragraphe de l'extrait : il évoque le registre pathétique et la réprobation de Théophile Gautier face au sort réservé aux « pauvres petites filles » (l.1). Il analyse l'accumulation des deux adjectifs qualificatifs antéposés qui insistent sur la misère dans laquelle elles vivent et sur leur innocence. Il évoque ensuite la présence du registre tragique, à travers le terme « destinée » (l.1), qui est qualifiée de « singulière ». En effet, il remarque l'isotopie du « sacrifice » (l.2) des « vierges » (l.3), de ces « frêles créatures » (l.1) « offertes » (l.2) et relève l'hyperbole (l.3) qui met en relief l'ampleur et la réitération (« chaque année ») du sacrifice des jeunes danseuses. Le candidat commente ensuite les références mythologiques au « Minotaure antique » et à « Thésée » (l.3) : comme le Minotaure, les petits rats semblent piégés dans un labyrinthe, voués à être offerts en sacrifice pour nourrir le monstre. Nul fil d'Ariane ne leur est tendu, comme le montre la proposition subordonnée circonstancielle d'opposition (l.3-4). Le candidat insiste sur l'analogie brossée par Gautier entre le « Minotaure antique » et le « Minotaure parisien » (l.2) : cette réactualisation du mythe, notamment à travers l'isotopie de la dévoration, permet à l'écrivain de blâmer le regard porté par les hommes sur les corps de ces jeunes filles, souvent poussées à la prostitution pour survivre. D'ailleurs, l'écrivain juge ce monstre moderne « bien autrement redoutable » (l.2) que son ancêtre, dans la mesure où il semble indestructible, puisque personne ne songe à secourir ces petites filles. L'usage du présent gnomique et la généralisation du propos servent à évoquer la « singulière destinée » réservée à ces innocentes.

2. L'opéra, un univers artificiel coupé du monde réel (l. 5 à 10)

Le candidat s'arrête sur la négation de la première phrase du second paragraphe qu'il associe à une maxime créant un effet de surprise. En effet, les petits rats semblent totalement étrangers au monde réel. L'emploi de l'impératif (l.5) invite le lecteur à entrer dans le tableau qui va être dépeint. Théophile Gautier évoque alors la naïveté des petites filles qui « ignorent » les « choses les plus simples » (l.5) : cette hyperbole est complétée par la négation restrictive (l.6). Enfermées toute la journée à l'Opéra, elles n'ont pas accès au « spectacle de la nature » (l.6). L'accumulation des négations - totales ou restrictives - et la parataxe des lignes 5 à 7 permettent à l'auteur de mettre en avant leur inexpérience et leur enfermement, puisqu'elles « savent à peine s'il y a un soleil » (l.7). Le candidat commente ensuite les lignes 7 à 10 qui brossent le décor artificiel dans lequel les danseuses évoluent lors des « répétitions » (l.8) en « matinée ». Il évoque le contraste entre la lumière et l'obscurité : alors que les répétitions ont lieu le matin, paradoxalement, les danseuses sont plongées dans une « pénombre crépusculaire » (l.8), percée de « lueurs rouges » (l.8). Le tableau peint par Théophile Gautier convoque alors le registre fantastique : l'obscurité, la fumée sont propices à créer une atmosphère que l'on pourrait qualifier de surnaturelle. Seuls « les filets déconcertés de lumière » (l.9) rappellent aux danseuses qu'il fait jour à l'extérieur. Pour étayer son analyse de l'enfermement, le candidat se montre attentif à la description du lieu en relevant les « quinquets », les « treillages du comble » et les « portes des loges » (l.10).

3. Un monde réel contaminé par l'artifice et dénué de transcendance (l.10 à 17)

Le candidat commente la subordonnée circonstancielle de temps (l.10-11), qui marque la sortie de l'Opéra et le retour au monde réel. Pour autant, ce dernier est contaminé par l'artifice de l'Opéra, puisque la vision des danseuses est totalement déformée. Les verbes de perception, (l. 11 et 13), la négation exceptive « elles ne voient que », montrent que Gautier épouse leur point de vue. La confusion temporelle est marquée par la métaphore « cette lueur bleue du matin » (l.11-12) employée alors que les danseuses sortent de l'Opéra l'après-midi. Le temps semble s'être arrêté. Par ailleurs le candidat relève le contraste de couleurs entre le « bleu », l'« azur » qui renvoient au décor de l'Opéra et les « nuits jaunes du bal et de l'orgie » : tout semble se confondre, la nuit et le jour, l'Opéra et le bal, l'art de la danse et la dépravation obscène imposée aux « vierges ».(l.3). Le registre pathétique est de nouveau convoqué à travers l'expression « les malheureuses ! » et la modalité exclamative (l.14) qui évoquent l'innocence et l'ignorance des petits rats. Ces derniers, exposés en permanence à un décor artificiel, à des « arbres peints » (l.14), ne connaissent rien du monde et de la nature : l'usage du conditionnel dans la proposition juxtaposée (l.13) permet de mettre en lumière, de manière un peu ironique, leur inculture. Des lignes 15 à 16, Théophile Gautier énumère les éléments qui composent la « fausse nature » (l.14) qui les entoure en mêlant des éléments naturels (« soleil », « étoiles », « ciels », « forêts », « torrents ») ou des constructions humaines (« palais ») à des caractérisations qui soulignent l'artifice artistique du décor de l'Opéra, à travers des groupes nominaux prépositionnels compléments du nom ou des relatives : sont nommées successivement des matières ou des couleurs liées à la peinture (« d'huile », « de bleu de Prusse ») ainsi qu'à l'artisanat (« de carton découpé ») ou à la machinerie (« que l'on fait tourner avec une manivelle »). Dans l'esprit des jeunes danseuses, le monde réel se confond avec l'univers factice du décor d'Opéra dans lequel elles évoluent. Enfin, le candidat s'arrête sur les lignes 16 et 17 qui concluent ce passage : il commente la métaphore religieuse des « limbes obscures » qui renvoie au séjour des âmes des justes avant la Rédemption et, par extension, à une région mal définie, un « monde de convention », artificiel qui leur apparaît plus vrai que le monde réel qu'elles méconnaissent. Cet univers qui se substitue au monde est en outre privé de toute transcendance, et au-delà sans doute de toute espérance, puisqu'on n'y « voit […] jamais Dieu ». En revanche, « l'homme » est omniprésent, comme le montre l'antithèse entre les adverbes temporels « toujours » et « jamais » qui met en lumière la dangerosité de ce « Minotaure parisien » qui dévore les petits rats et renvoie au début de l'extrait dans une construction circulaire.

En conclusion de son explication de texte et en réponse à la problématique annoncée, le candidat établit que le locuteur commence par s'émouvoir de la « singulière destinée » des jeunes danseuses sacrifiées, puis qu'il donne à voir leur évolution dans un monde factice avant d'exposer la corruption du monde réel contaminé par l'artifice et dénué de transcendance.

Au seuil de **l'analyse du dossier**, le candidat revient brièvement sur la cohérence du corpus, à la fois thématique et historique, qu'il a étudiée au début de l'épreuve. Il identifie un autre point de convergence : la visée morale de la représentation des danseuses. L'exploitation de cette convergence témoigne d'une habileté dans la lecture croisée des documents, d'une capacité à approfondir et à recomposer les premiers éléments d'analyse.

Il se livre dans un premier temps à une description du tableau de Degas en convoquant habilement quelques outils d'analyse de l'image. Après avoir évoqué le mouvement impressionniste et ses caractéristiques majeures, il étudie les différentes lignes de force qui construisent le tableau en diagonale. Il commente la place du bâton du maître de ballet, au centre du tableau, symbole d'autorité de cet homme omnipotent. Il distingue ensuite plusieurs plans dans la composition du tableau : au centre, des danseuses dont le corps est mis à l'épreuve ; au premier plan et au fond, des jeunes filles au repos, dont l'une assise sur le piano se gratte nonchalamment le dos, ce qui convoque le registre comique, tout comme la présence d'un petit chien. La répétition des robes blanches contribue à créer une impression de perspective. Puis le candidat s'attarde sur la liberté de la touche picturale et le traitement des couleurs, caractéristiques du mouvement impressionniste : les tutus, dont la représentation joue sur les nuances de blanc appliquées par touches légères, donnent une impression de transparence et de mouvement, tandis que les couleurs vives des ceintures des danseuses contrastent avec ce blanc immaculé. Le candidat précise que même si le tableau semble paisible et réaliste, il s'en dégage une légère mélancolie lorsqu'on le contemple dans son ensemble. Le ciel clair et lumineux, les nuages blancs se reflétant dans

le miroir, ainsi que la beauté de l'architecture parisienne perceptible à travers la fenêtre, évoquent une impression de poésie et de liberté, contrastant de façon poignante avec ce groupe de jeunes danseuses de ballet, prisonnières d'une salle de cours et soumises à l'autorité d'un homme. Par ailleurs, le candidat précise que le regard du spectateur suit les personnages individuellement, comme s'il visitait la salle de répétition : placé en position de voyeur, chacun est ainsi convié à pénétrer dans cet espace intime des coulisses pour observer discrètement les danseuses à leur insu.

Dans un second temps, le candidat met en relation le texte de Gautier et le tableau de Degas. Il relève des résonances, notamment la passion commune des deux artistes pour la fréquentation des coulisses de l'Opéra Le Peletier, leur don d'observation, leur volonté de représenter le réel sans fard et leur fascination pour les jeunes danseuses. Il met en avant le sacrifice du corps de ces fillettes, perceptible à la fois chez Gautier et Degas, tout comme l'aliénation, la privation de liberté, la claustration qui leur sont imposées. L'isotopie de l'obscurité, omniprésente dans « Le rat », est perceptible également dans *La Classe de danse* avec le choix d'un sol marron et de murs gris-vert qui obscurcissent le décor. Pour les deux artistes, le petit rat est sans cesse exposé aux regards masculins, celui du « Minotaure parisien » chez Gautier, celui du maître de ballet, inflexible et sévère, dans le tableau de Degas. Pour autant, le candidat pointe certaines divergences entre les deux œuvres du corpus : alors que Degas peint les corps des jeunes danseuses, mettant en valeur leur beauté dans l'effort, Gautier s'attarde davantage sur le décor artificiel qui les entoure et qui finit par contaminer leur vision du monde réel. De plus, la visée des deux artistes n'est pas la même : chez Gautier, elle prend une dimension épidictique puisqu'il condamne le sacrifice de ces jeunes « vierges », de leur pureté et de leur naïveté, au profit des hommes qui abusent d'elles sans scrupules. Si Degas peint les efforts et le relâchement des corps, Gautier rédige un article à charge contre le monde du spectacle qui corrompt les âmes.

2e exemple : texte et texte associé

- **Texte à expliquer : Pierre de Ronsard, *Les Amours et autres poèmes, Seconde partie sur la mort de Marie* (1578), « Comme on voit sur la branche… ».**
- **Document associé : Paul Éluard, *Le Temps déborde* (1G47), « Notre vie ».**

La candidate, dans une prise de parole immédiatement enthousiaste, présente les deux poèmes qui constituent le corpus et traitent de la mort d'un être cher. Elle choisit de débuter par l'analyse linéaire du sonnet de Ronsard.

L'introduction contextualise le poème : elle présente la forme du sonnet, héritée de Pétrarque, comme lieu privilégié de l'expression de l'amour, et met en perspective le poème avec les ambitions du groupe des poètes de la Pléiade. Après une bonne lecture du texte, la candidate propose de l'interpréter comme une oraison funèbre, en guidant son étude par la problématique suivante : « Comment ce sonnet amoureux permet-il d'immortaliser la femme ? ».

L'explication linéaire s'appuie sur la forme même du sonnet : dans les quatrains, la candidate cherche à montrer, à partir du verbe « voir » (v. 1), que les premiers vers présentent un tableau aux yeux du lecteur. Au mois de mai, période associée à l'amour, à la poésie et à l'inspiration, la nature est bien vivante. Le choix de la fleur dont il est question, « la rose », fait l'objet de plusieurs remarques qui en éclairent le sens : la candidate mobilise ses connaissances sur les autres poèmes de Ronsard pour montrer combien cette fleur est liée au sentiment amoureux, mais aussi au caractère éphémère de l'existence. L'étude de la personnification de la rose permet de montrer qu'elle est associée à la femme dont il est question dans le poème. Attentive à la place de chaque mot, soucieuse de souligner la virtuosité de l'écriture du poète de la Pléiade, la candidate commente la paronomase entre « la rose » (v. 1) et « l'arrose » (v. 4). Elle montre ainsi de quelle manière cette rime léonine tisse plusieurs thèmes du poème par ce jeu sur les sonorités et le sens. Les connaissances culturelles sont mobilisées à bon escient : le vers 7 est commenté en écho à un vers célèbre de Louise Labé, « Je vis, je meurs, je me brûle et me noie » afin de prolonger l'analyse de la représentation du sentiment amoureux dans le poème. Les références au néoplatonisme et au pétrarquisme montrent que la candidate est consciente des

enjeux littéraires et philosophiques de la parole poétique. Elle s'appuie enfin sur la *volta* pour expliquer comment s'opère la bascule du poème dans le ton de l'oraison funèbre, à partir du verbe « mourir », placé à la césure du vers 8. La répétition du nom « feuille » est alors interprétée comme l'évocation d'une fleur qui fane et meurt progressivement.

Dans son étude des tercets, la candidate montre que la femme est honorée dans un texte qui s'apparente à une oraison funèbre. Le connecteur logique « ainsi » (v. 9) souligne la *volta* et permet de relire le vers 8 : la situation d'énonciation évolue puisque l'on passe d'une énonciation indéfinie avec le pronom « on » (v.1), à une situation d'énonciation lyrique, par les déterminants possessifs « ta » et « mes ». Le premier tercet est marqué par l'évocation de la mort, précoce. Le registre tragique est alors abordé par la candidate qui sait mobiliser ses connaissances sur les Parques, ce qui lui permet d'évoquer la culture humaniste de l'auteur ; toujours attentive aux détails, elle repère le pronom COD qui souligne que Marie est victime du destin. Enfin, l'impératif « reçois », au vers 12, est interprété comme une adresse à la morte. La poésie est conçue comme une offrande, à l'image du « vase plein de lait » et du « panier plein de fleurs ». Pour achever son analyse, la candidate souligne une évolution dans le poème, mise en valeur par la pointe du sonnet : le pluriel « roses » forme une boucle avec la « rose » du vers 1, mais marque également une évolution. Considérant cette fleur comme la métaphore du poème, la candidate propose, en dernière analyse, de lire ce passage du singulier au pluriel, comme une illustration de l'idée selon laquelle une femme peut donner naissance à une pluralité de poèmes comme le prouvent les recueils *Sonnets pour Hélène* de Ronsard, ou le *Canzoniere* de Pétrarque.

Pour conclure, la candidate répond à sa problématique : la femme se retrouve immortalisée par la description d'une nature vivante, qui la représente symboliquement, mais aussi par des effets de répétition qui permettent de créer une boucle qui encercle Marie dans un poème qui constitue un tombeau.

Les deux poèmes sont ensuite confrontés.

La forme des deux textes fait l'objet d'un premier rapprochement : si le genre est similaire, le poème de Ronsard correspond à une forme fixe, versifiée, tandis que celui d'Éluard se compose de trois quintils, sans ponctuation. Le choix de cette forme libre est éclairé par des connaissances sur le surréalisme et l'héritage d'Apollinaire.

Un second rapprochement s'attache à étudier l'attitude du poète face à la perte de l'être aimé : sa douleur s'exprime différemment dans les deux textes. La candidate explique qu'Éluard semble contaminé par la mort, qui envahit tout. Son poème s'achève d'ailleurs sur le silence, tandis que celui de Ronsard cherche à immortaliser Marie, et illustre plutôt la manière dont sa mort inspire la parole poétique.

Enfin, la candidate interroge la fonction du genre poétique dans la représentation du deuil. Le motif du mois de mai est mentionné dans les deux poèmes pour évoquer la jeunesse. Dans le sonnet de Ronsard, il s'agit du mois de la floraison, notamment poétique ; la candidate remarque que la nature et le vivant sont absents du poème d'Éluard, dans lequel ce mois est associé au passé, à l'époque où sa femme était en vie. Dans

« Notre vie », la mort vient rompre un équilibre, au vers 8, alors que dans le sonnet, si la mort surprend également par le jeune âge de la victime, elle n'interrompt pas le fil du temps. Ainsi, la candidate montre que le poème d'Éluard exprime un vide et un silence, là où chez Ronsard, il y a du « plein » (vers 13).

Pendant l'entretien, la candidate revient sur quelques erreurs d'analyse grammaticale (la préposition « en » confondue avec un pronom adverbial, le nom apposé détaché « cendre » pris pour un complément circonstanciel…). Elle justifie, avec fluidité, certaines interprétations rapidement exposées. L'entretien devient alors un véritable échange – ce qu'il est censé être – où les membres du jury posent des questions sur les vers les plus obscurs de ces deux poèmes. La prestation, non exempte de maladresses, est une parole vive et éclairée qui souligne la lumière et la vie qui émanent de la parole poétique, alors même qu'elle se consacre à la mort. Elle obtient sans débat la note maximale.

III. Quelques conseils de préparation

Avant les épreuves

Cette épreuve permet d'évaluer les connaissances et compétences littéraires des candidats. Le jury conseille de mettre à profit les acquis de la licence, mais également de fréquenter régulièrement des œuvres littéraires et picturales variées. Les candidats qui peuvent citer des œuvres, et les exploiter à l'appui de leur raisonnement, sont souvent convaincants. Par exemple, le jury a valorisé la candidate qui a réussi à dresser un parallèle entre un article de T. Gautier sur les danseuses (« Le Rat ») et le travail naturaliste de Zola.

Plusieurs notions semblent incontournables : outre les outils d'analyse d'un texte littéraire, il faudrait bien connaitre les registres, pour pouvoir les mobiliser lors de l'explication de texte. Cet exercice est également souvent réussi quand les candidats parviennent à exploiter leurs connaissances sur les genres littéraires afin de dégager la singularité des textes. Par exemple, pour étudier un extrait du *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot, il était intéressant de recourir à la notion de réquisitoire et au registre oratoire.

Nous conseillons également aux futurs candidats, outre ce travail sur les genres et les registres, d'approfondir leurs connaissances sur les courants littéraires et artistiques, les grands mythes antiques ou les épisodes bibliques souvent réécrits (le déluge, dans la *Genèse*, semble peu connu, par exemple).

Le travail préparatoire de l'exposé

Les conseils pour la préparation concernent aussi les trois heures de travail qui précèdent l'oral. Les candidats ne disposent pas de l'œuvre dont est extrait le texte à expliquer ; des usuels sont mis à leur disposition. Il ne faut pas hésiter à s'en servir, notamment pour préciser la définition d'un terme inconnu ou dont la signification parait obscure en contexte. Cette recherche lexicale peut permettre de dégager des pistes d'analyse ou de proposer des interprétations plus précises. Par ailleurs, les documents sont accompagnés d'un paratexte dont il faut faire bon usage : il convient de bien le prendre en compte, sans l'interpréter à outrance.

IV. Les compétences attendues

Le jury évalue :

- une parfaite maîtrise de la langue et des codes de la communication orale ;
- une analyse attentive des enjeux du corpus, capable d'identifier les effets de sens et de résonance à tirer du rapprochement des documents proposés ;
- une réflexion qui s'attache à suivre une progression claire et cohérente et qui sache naviguer entre les analyses de détail des documents constituant le corpus et leur nécessaire mise en perspective (théorique, générique, historique, esthétique, socio-anthropologique) ;
- la maîtrise éclairée des notions fondamentales appelées par le domaine choisi, en l'occurrence l'analyse du texte littéraire quel que soit son genre et l'analyse de l'image s'il y a lieu.

Nous renvoyons les candidats aux exemples de sujets, commentés, qui peuvent aider à préciser ces attendus : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/exemples-de-sujets-des-concours-externes-bac3-de-recrutement-d-enseignants-1405

V. Bibliographie

- M. BOMMIER-NEKROUF, A. DUQUAIRE, *L'analyse du texte littéraire* : *20 explications et commentaires composés*, Ellipses, 2024.
- M. DOURY, *Argumentation. Analyser textes et discours*, Armand Colin, 2021.
- E.H. GOMBRICH, Histoire de l'art, Éd. Phaidon, rééd. 2006.
- M.-C. HUBERT, *Le théâtre* (2e édition), Armand Colin, 2024.
- M. JARRETY (*sous la direction de*), *Lexique des termes littéraires*, Le Livre de Poche, 2001.

- J.-L. JOUBERT, *La poésie* (5e édition), Armand Colin, 2023.
- N. LANEYRIE-DAGEN, *Histoire de l'art pour tous*, Éd. Hazan, 2011.
- M. RAYMOND, *Le roman* (3e édition), Armand Colin, 2023.
- A. VIALA, P. ARON, D. SAINT-JACQUES, *Le Dictionnaire du littéraire*, PUF, 2010

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

DOMAINE : Cinéma-audiovisuel

Rapport présenté par Guillaume Debrulle et Jean-Pierre Grosset-Bourbange

---

Les candidats ayant choisi, lors de cette première session du concours L3 du CAPES externe de lettres modernes, le domaine cinéma-audiovisuel pour leur première épreuve d'admission ont, dans leur ensemble, présenté des prestations de qualité satisfaisante. La plupart d'entre eux avait manifestement préparé cette épreuve avec sérieux et a su répondre de manière pertinente aux attentes du jury. Ce premier rapport a pour objectif d'accompagner les futurs candidats dans leur préparation au concours en proposant quelques exemples de réussite observés lors de cette session inaugurale. Il vise également à préciser les attendus de l'épreuve en matière de connaissances, d'analyse et de présentation. Les lignes qui suivent se veulent avant tout un outil de préparation et d'orientation. Elles invitent les candidats à développer, dans le cadre de leur préparation et le jour de l'épreuve, une approche à la fois rigoureuse et personnelle des textes littéraires et des extraits filmiques proposés.

Les sujets

Les sujets de la session 2026 sont les suivants :

- Louise Labé, Sonnet II « Ô beaux yeux bruns, ô regards détournés », *Sonnets*, *Œuvres complètes*, 1555 / Céline Sciamma, *Portrait de la jeune fille en feu*, 2019 (le feu de joie, 1h15'20-1h18'20)
- Voltaire, *L'Ingénu*, 1767, chapitre 9 (de « L'Ingénu débarque en pot de chambre » à « les gens à qui on a affaire. ») / Patrice Leconte, *Ridicule*, 1996 (l'attente pour être reçu par le Roi, 48'02-51'02)
- Jean de La Fontaine, « La Mort et le Bûcheron », *Fables*, Livre I, fable 16, 1668 / Terry Jones, *Monty Python : Le Sens de la vie*, 1983 (l'apparition de la Mort, 1h32'42-1h35'34)
- Boris Vian, « La Complainte du progrès », 1956 (du début à « Et nous serons heureux ! ») / Jacques Tati, *Mon Oncle*, 1958 (la visite de la villa Arpel, 30'50-33'48)
- Alfred Jarry, *Ubu roi*, acte III, scène 2, 1896 (du début à « Tu as une sale tête. ») / Charlie Chaplin, *Le Dictateur*, 1940 (Hynkel et sa cour, 38'30-41'16)
- Émile Zola, *La Fortune des Rougon*, 1871, chapitre 5 (de « Un matin, de fort bonne heure » à « parler bas pour s'entendre. ») / David Hand, *Blanche-Neige et les sept nains*, 1937 (la première rencontre de Blanche-Neige avec le Prince, 03'43-06'43)

Si les extraits filmiques donnés lors de la session 2026 relèvent essentiellement du cinéma américain et du cinéma français, aucune cinématographie n'est exclue *a priori* (cinéma muet, cinéma contemporain, cinéma d'auteur, blockbuster, cinéma français, cinéma étranger, fiction, documentaire, essai filmique, film d'animation, etc.). Ajoutons que le domaine « cinéma-audiovisuel » est en principe ouvert à des formes audiovisuelles ne relevant pas *stricto sensu* d'œuvres cinématographiques, comme la série. Les extraits ont une durée comprise entre deux minutes trente et trois minutes.

Un exposé en deux temps

L'exposé se fonde sur un dossier constitué d'un texte littéraire et d'un extrait filmique. Les candidats disposent de 30 minutes pour présenter une analyse du texte (entre 15 et 20 minutes) et une réflexion sur le corpus (entre 10 et 15 minutes). Les 30 minutes suivantes sont consacrées à un entretien portant de manière équilibrée sur ces deux temps de l'exposé.

Le libellé suivant accompagne le dossier soumis aux candidats : « En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et de l'extrait filmique, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte extrait de [œuvre] de [auteur], publié en [année]. »

A la différence du CAPES M2, l'exercice n'a pas explicitement de visée didactique : il ne s'agit pas de transposer dans une classe l'étude du texte et de l'extrait filmique associé. De fait, les candidats, le plus souvent bien préparés à cette nouvelle épreuve, ne l'ont pas fait et ont concentré, à bon droit, leurs efforts sur l'explication de texte et sur les rapprochements entre le passage proposé et la séquence filmique.

Si cette consigne laisse aux candidats la liberté d'organiser comme ils le souhaitent leur exposé, ils ont très majoritairement pris le parti de commencer par l'explication du texte puis de confronter les deux extraits. Cette organisation offre la possibilité d'appuyer les remarques d'analyse de l'extrait filmique sur les lignes de force qui ont structuré l'explication de texte, de transférer, lorsque cela est possible, des approches littéraires convoquées dans la première partie de l'épreuve pour commenter la séquence ou encore d'examiner une tonalité, un registre, un point de vue communs aux deux œuvres. Il est nécessaire en tous les cas de consacrer à l'explication de texte un temps spécifique, sans la diluer dans un propos sur l'ensemble du corpus ni la mener en parallèle avec une analyse de la séquence filmique, et de veiller à une bonne gestion du temps pour conserver un certain équilibre entre les deux parties de l'exposé.

Rappelons que cette épreuve est orale, elle met en jeu la parole et le corps des candidats. Le langage non-verbal est important : il faut s'adresser au jury, le regarder, éviter les exposés éteints, monocordes ou entièrement lus. Car il s'agira bientôt d'animer une classe ! L'enthousiasme (ou le manque d'enthousiasme) sont communicatifs : un entrain « naturel », non forcé, est toujours du meilleur effet lors de l'épreuve.

La clarté, la maîtrise de la langue, le goût de lire un texte à voix haute, le plaisir de mettre en valeur la richesse et l'originalité des œuvres sont autant de qualités qui font percevoir dans les candidats de futurs collègues.

La réflexion sur le corpus

Articuler convergences et divergences

Que signifie « mettre en valeur la résonance du texte et de l'extrait filmique » ? Deux extraits entrent en résonance lorsque chacun d'eux trouve un *écho* en l'autre, lorsque le rapprochement des deux extraits *amplifie* et fait saillir certains traits communs, que chaque extrait considéré isolément ne paraîtrait pas particulièrement mettre en valeur.

Les candidats doivent donc s'interroger sur ce qui justifie l'appariement du texte et de l'extrait filmique, sur ce qui donne au corpus sa cohérence et son unité, en dégageant les « points de rencontre » entre les deux fragments. C'est en définitive une analyse comparée que le candidat doit mener.

Le corpus présente systématiquement une ou plusieurs convergences thématiques (le topos de la rencontre amoureuse, la confrontation avec la Mort…), de registre ou de tonalité (lyrique, satirique, parodique…), formelles (l'esthétique de la liste, le travail sur le point de vue…). L'analyse

comparée du corpus consiste à dégager ces convergences et à expliciter le traitement spécifique qu'en propose chaque œuvre. Au-delà d'un inventaire des points mis en confrontation, on attend que le candidat soit capable de dégager au moins *in fine* les enjeux spécifiques de chacun des deux documents. L'intérêt de la confrontation sera alors de juger combien le fait de recourir à un thème commun, à des références partagées ou à un même topos, se fait d'une façon singulière.

Dégager la *résonnance* des deux extraits consiste donc à les confronter et à les mettre en tension, ou – pour filer la métaphore musicale – à établir les *consonnances* et les *dissonances* qui peuvent les unir ou les opposer, à apprécier les points de conjonction tout comme les points de rupture. Le texte et la séquence filmique ne sont en effet jamais identiques. Les corpus proposent deux fragments autonomes et indépendants, ayant leurs propres enjeux et leurs formes spécifiques. Il faut donc éviter l'écueil du nivellement qui consiste à restreindre la comparaison aux seuls points communs, quitte parfois à forcer le sens des œuvres pour établir des analogies artificielles.

Prenons à titre d'exemple le dossier Jarry / Chaplin. Les candidats ont, à juste titre, souligné que le corpus mettait en scène deux figures de tyran, incarnation d'un pouvoir absolu et arbitraire, explorant les ressorts de la cruauté et de la violence d'État. Les meilleures prestations ont su dépasser ce constat initial pour opposer la nature de ces tyrannies. Le Père Ubu incarne un despote vulgaire, féroce et brutal, animé par la cupidité. Le moteur de l'exécution des nobles réside dans sa volonté exclusive d'enrichissement. Face à cette violence sauvage et grotesque, les nobles sont de pures victimes, subissant de plein fouet l'arbitraire de la « machine à décerveler ». À l'inverse, Chaplin met en scène un dictateur moderne qui dissimule la terreur sous les dehors de la sophistication et du raffinement (d'une élégance irréprochable, il improvise au piano et prend soin de son haleine) – même si les grognements de désir face à la secrétaire, qui révèlent la dimension animale et pulsionnelle du personnage, font écho à la voracité d'Ubu. La mise à mort de l'entourage de Hynkel ne relève pas du pillage crapuleux, mais d'un fanatisme idéologique global : l'entourage du dictateur, profondément fanatisé, devient ainsi la victime consentante du système qu'il nourrit. De la même façon, si beaucoup de candidats notent que Jarry et Chaplin proposent tous deux un traitement parodique de la figure du tyran, les plus avisés parviennent à identifier deux veines comiques distinctes (d'un côté la farce bouffonne, de l'autre le burlesque discret) ayant chacune sa propre cible : si Chaplin, en 1940, se moque d'un dictateur bien réel, Jarry parodie le genre de la tragédie, Ubu apparaissant comme la caricature bouffonne des tyrans de Shakespeare ou de Racine. On comprend à travers cet exemple qu'un exposé qui se contenterait d'égaliser les deux extraits manquerait l'essentiel.

Organiser la confrontation des extraits

La comparaison des documents doit être structurée : une liste décousue de ressemblances et de différences ne suffit pas. Le plan, clairement annoncé, permettra de guider la réflexion et de faire apparaître les lignes de force thématiques et esthétiques du corpus. Le plan points communs / différences n'est pas le plus recommandé : il favorise les lapalissades (« le texte utilise des mots alors que le cinéma utilise des images ») et peut conduire à des redites. Les plans les plus efficaces sont ceux qui parviennent à dégager des axes saillants de comparaison entre les extraits et qui, dans leur développement, articulent en permanence les deux extraits.

Si une problématique est proposée en introduction pour diriger la réflexion sur le corpus – ce qui est vivement recommandé –, il faut veiller à ce que ce ne soit pas une question oubliée sitôt formulée, comme cela est trop souvent le cas, et surtout à ce qu'elle ait une valeur véritablement structurante. Certains candidats proposent trois problématiques successives : une première pour l'extrait littéraire, une deuxième pour la séquence filmique et une troisième pour le corpus dans son ensemble : une telle multiplication des axes de travail, difficiles à concilier dans le temps imparti, finit par rendre le propos confus. Citons à titre d'exemple une problématique pertinente proposée par une candidate pour travailler sur le corpus Vian / Tati : « Comment ces deux documents parviennent-ils, avec leurs moyens propres, à critiquer la société de consommation et son matérialisme, et plus précisément ses conséquences sur les relations humaines ? »

L’analyse filmique

Citer l’extrait filmique

Si la séquence filmique ne doit pas donner lieu à une analyse *in extenso*, plan à plan, et déconnectée de tout enjeu, la confrontation des deux documents doit constamment s’appuyer sur des éléments d’analyse et des exemples précis tirés des deux œuvres. Il convient donc de citer l’extrait filmique. Les candidats, qui disposent de l’extrait pendant leur exposé, sont fortement encouragés à circuler dans la séquence pour remontrer tel plan, faire entendre tel effet sonore, effectuer tel arrêt sur image selon les besoins de leur argumentation. Ces citations, qui doivent être courtes et bien choisies, sont très utiles à la bonne compréhension du propos par le jury, qui, par ailleurs, pourra mieux apprécier un détail relevé si on le lui montre ou fait entendre.

Lorsqu’il convoque un extrait filmique, en analysant par exemple la composition d’un plan, le candidat peut utilement citer à nouveau le texte qu’il a expliqué pour justifier tel rapprochement ou étayer son propos.

Être attentif à la mise en scène cinématographique

Le discours des candidats sur l’extrait filmique ne doit pas se limiter à une description de l’action ou à une paraphrase des dialogues : il s’agit de dépasser le commentaire simplement narratif ou thématique pour proposer une réflexion fondée sur la mise en scène au sens large (l’étude du jeu des acteurs, de la lumière, des couleurs, du cadrage, de l’échelle des plans, des mouvements de caméra, de la profondeur de champ, du montage, du rythme, du son, etc.) Les meilleurs exposés sont ceux qui prennent en compte la matière propre de l’expression cinématographique et ne dénaturent pas la séquence en la réduisant à son scénario. A l’inverse, certains candidats proposent un découpage purement technique de la séquence (types de plan et mouvement de caméra) sans en tirer des effets de sens. Il convient de se prémunir également de cet écueil, pendant du précédent.

Le jury, bien conscient que les candidats sont des étudiants de lettres et non d’études cinématographiques, n’exige pas une connaissance encyclopédique du langage cinématographique, de l’histoire du cinéma ou de la théorie du cinéma. Mais il est en droit d’attendre d’étudiants qui choisissent le domaine cinéma-audiovisuel une maîtrise minimale des principaux outils de l’analyse filmique. Une bibliographie succincte est proposée à la fin de ce rapport pour aider les candidats à s’approprier ces notions.

Mobiliser des outils d’analyse à bon escient

Il s’agit bien d’*outils*, c’est-à-dire de moyens au service d’une fin, qui est ici l’explicitation du fonctionnement d’une séquence filmique, de son sens, de ses enjeux. S’ils n’aident pas à mettre en lumière des intentions, des effets de sens ou d’émotion, ces outils d’analyse ne sont que de stériles étiquettes.

Repérer un surcadrage dans l’extrait de *Mon Oncle* n’a d’intérêt que si cela permet de mettre en évidence l’isolement des personnages et leur enfermement dans un espace domestique aliénant et déshumanisé. Identifier des volets comme transition entre des plans dans l’extrait du *Dictateur* reste vain si on n’explique pas qu’ils inscrivent du mouvement dans l’image et soulignent l’agitation vaine de Hynkel (en empruntant la même direction que lui). Remarquer un travelling latéral dans le long plan central de l’extrait de *Portrait de la jeune fille en feu* n’est intéressant que si on montre que le mouvement d’appareil continu qui parcourt le groupe des femmes au moment où leur chant prend forme permet de rendre visible une communauté de femmes unies par le chant et réunies par la caméra, sans coupe.

On invitera également les candidats à porter une attention particulière à la bande sonore, souvent négligée. Nombre d’entre eux ont bien perçu la satire de la société de consommation et du confort bourgeois dans le corpus Vian / Tati. Mais peu expliquent que cette critique, chez Tati,

s'entend autant qu'elle se voit : la prolifération dans la bande sonore de bruits durs, métalliques, électriques ou électroniques, particulièrement détachés et agressifs (la sonnerie du portail, les claquements de talons sur les surfaces dures, les bruits variés mais toujours désagréables des appareils électroménagers), issus d'un travail extrêmement précis et minutieux en post-production, participent de l'atmosphère froide et peu hospitalière de la villa Arpel.

Mobiliser une culture cinématographique et générale

Les meilleures prestations ne sont pas nécessairement celles des candidats les plus cultivés, mais il est satisfaisant de constater chez un candidat ou une candidate des références cinématographiques et des connaissances en histoire du cinéma (même imparfaites ou lacunaires), qui témoignent d'une curiosité toujours appréciable chez un professeur de français. Certains ont pu enrichir leurs analyses en se référant aux pratiques de Jacques Tati ou à l'humour des Monty Python. D'autres ont proposé des ouvertures pertinentes en citant *Jeux dangereux* d'Ernst Lubitsch à propos de l'extrait du *Dictateur*, ou en évoquant *Naissance des pieuvres* de Céline Sciamma en regard de *Portrait de la jeune fille en feu*. Ces références ne sont pas des attendus mais des éléments susceptibles de valoriser une prestation.

Plus largement, c'est à leur culture générale que les candidats doivent faire appel pour éclairer leur compréhension des œuvres. Ainsi, des connaissances sur la France des Trente Glorieuses – le développement de la société de consommation, de la publicité, des arts ménagers, etc. – aidaient à cerner les enjeux du corpus Vian / Tati.

L'entretien

Après une brève pause durant laquelle le candidat se retire dans le couloir pour permettre au jury de fixer une note-plancher, l'entretien, d'une durée quasi égale à celle de l'exposé, relance l'épreuve. Stress, fatigue, chaleur… l'entretien n'est pas toujours un moment facile. Il est pourtant essentiel de rester mobilisé, ouvert aux questions et suggestions du jury. Il s'agit bien pour les candidats d'une seconde mi-temps où tout peut encore se jouer, et uniquement à leur avantage.

La plupart du temps, l'enjeu de l'entretien est d'amener le candidat à redéployer sa réflexion en explorant de nouvelles pistes d'interprétation ou en reconsidérant son propos. Par exemple, les candidats interrogés sur *Blanche-Neige* ont dans l'ensemble été capables de réfléchir, avec le jury, sur la question du genre (au sens de *gender*) dans l'extrait, même s'ils ne l'avaient pas soulevée au cours de leur exposé. Les candidats doivent être prêts à revenir sur des moments précis, parfois à la demande directe du jury qui désire reprendre un point de discussion. Un candidat capable d'approfondir, de nuancer, parfois de revenir sur une interprétation erronée, ou du moins discutable, peut voir sa note relevée de manière significative.

Un candidat en difficulté aura plus intérêt à demander au jury de reformuler ou de préciser sa question plutôt qu'à répéter à l'identique un propos déjà tenu, et que le jury cherche précisément à remettre en question. Par ailleurs, si le jury se permet d'écourter une réponse, c'est toujours pour éviter au candidat de perdre un temps précieux dans une parole qui se fourvoie ou se répète afin d'amener l'entretien sur un autre terrain, offrant ainsi au candidat une nouvelle chance d'améliorer sa prestation.

Inutile de rappeler que ce moment de dialogue doit être courtois : les attitudes fermées, voire hostiles, sont dommageables aux candidats. Un candidat qui se montre agressif dans ses réponses, en arguant de son droit à interpréter le texte comme il le souhaite et en toute subjectivité, se trompe en réalité sur la nature et la philosophie de l'épreuve (l'enseignant est au service de l'apprentissage des élèves, pas au service de son interprétation personnelle des textes).

Un exemple d'exposé réussi

Cet exemple porte sur le dossier Voltaire / Leconte. Il n'a pas vocation à servir de modèle prescriptif, mais constitue une proposition de réflexion et d'organisation.

Dans le texte de *L'Ingénu*, le Huron « débarque en pot de chambre dans la cour des cuisines » pour parler au roi mais se heurte à la machine complexe des rituels de cour, fondée sur le favoritisme et le jeu des intrigues, qui le conduisent sans fin d'un interlocuteur à l'autre. Dans l'extrait de *Ridicule*, le jeune baron Grégoire Ponceludon de Malavoy (Charles Berling), accompagné du marquis de Bellegarde (Jean Rochefort), attend dans une antichambre avec d'autres courtisans dans l'espoir d'être choisi pour un entretien avec le roi.

Le premier temps de l'exposé (16 minutes) est consacré à l'explication du texte de Voltaire. La candidate replace le texte dans une perspective à la fois historique (la cour de Versailles, milieu extrêmement ritualisé) et littéraire (la tutelle des *Lettres persanes* de Montesquieu, récit où le regard étranger permet de s'étonner des coutumes d'une société). Le projet de lecture consiste à montrer comment, à travers le dédale que doit suivre l'Ingénu pour prétendre accéder au roi, Voltaire construit une description satirique de la cour. L'explication pose un certain nombre de jalons qui serviront d'étais lors de la comparaison du texte et de l'extrait filmique.

Le second temps de l'exposé (14 minutes) est consacré à la confrontation des deux œuvres. Après une mise au point utile sur le cadre de chaque action (la cour de Louis XIV chez Voltaire, celle de Louis XVI, un siècle plus tard, chez Lecomte), la candidate articule d'emblée les deux extraits, remarquant à juste titre que le fragment de *Ridicule* semble prendre la suite du texte, la situation finale de l'un – l'attente imposée dans l'espoir de rencontrer le roi – correspondant à la situation initiale de l'autre.

La candidate organise son propos en trois temps qui sont autant de « points de rencontre » entre les deux documents : l'aspect cérémonieux de la scène, la situation d'apprentissage, la violence de la cour.

Le premier point met en évidence l'univers de contraintes et de règles arbitraires dans lesquels évoluent le Huron de Voltaire et le héros de *Ridicule*, tout en soulignant un écart important dans la tonalité du traitement : si le récit alerte du parcours de l'Ingénu, renvoyé de personnages en personnages de moins en moins prestigieux, prête à rire, l'atmosphère de la séquence filmique est au contraire dominée par une gravité quasi funèbre. Il s'agit d'un moment d'attente angoissée où règnent les murmures et la solennité.

Le deuxième point permet à la candidate de souligner la présence commune d'un duo de personnages, le candide et son initiateur. Les deux œuvres mettent en scène un novice qui, extérieur au milieu de la cour, n'en maîtrise pas les codes, et doit être guidé par un mentor. Le marquis de Bellegarde apparaît comme celui qui dévoile à son protégé les coulisses de la cour, qui révèle littéralement l'envers du décor (il indique un œilleton dissimulé dans un tableau par lequel le roi sélectionne les courtisans qui pourront l'approcher). Cette initiation débouche sur un échec pour l'Ingénu mais sur une réussite pour Grégoire.

Le dernier point s'intéresse aux violences que la société de cour exerce sur les protagonistes et qui revêt dans chaque extrait des formes spécifiques. Dans *L'Ingénu*, la violence est physique et symbolique : le Huron, qui arrive en héros de guerre, est d'abord moqué et battu par des porteurs de chaises, puis subit l'indifférence et le mépris, impuissant à faire reconnaître sa valeur auprès du « premier commis de la guerre » plus occupé par les femmes que par les affaires militaires. Dans *Ridicule*, la violence touche un personnage secondaire, le marquis de Guéret, victime à la fois de la cruauté de l'abbé de Vilecourt qui le frappe de ridicule, et d'une cour qui méprise la vieille noblesse de province.

La candidate conclut son exposé sur l'idée d'une évocation critique de la cour, et du caractère arbitraire, voire absurde, de ses rituels, rendu d'autant plus frappant que les usages de la cour, dans

les deux cas, sont placés sous le regard d'un personnage étranger à ce milieu (le héros de Voltaire est un Huron, celui de Leconte un provincial).

La réflexion de la candidate n'épuise sans doute pas la richesse du corpus, mais telle n'est pas la vocation de cet exercice : le jury évalue avant tout la capacité des candidats à saisir les enjeux d'un corpus, à les déployer à travers des analyses précises, dans un propos organisé et argumenté, servi par une expression claire.

L'entretien amène la candidate à corriger une faiblesse de son exposé, le manque d'appuis concrets sur la mise en scène de l'extrait filmique, en l'invitant à étayer son idée d'une atmosphère funèbre par une analyse précise de certains choix de mise en scène. Elle parvient à envisager le travail sur l'éclairage (le clair-obscur et la qualité « poudrée » de la lumière), sur la profondeur de champ (les courtisans maintenus dans une zone de léger flou) et sur le cadre (qui coupe la tête des courtisans quand ils se lèvent) pour montrer comment les courtisans sont métamorphosés en silhouettes fantomatiques et comment se construit visuellement cette atmosphère de fin de règne annonciatrice de la Révolution française (l'action se déroule en 1780).

L'échange invite également la candidate à commenter la réplique « un vrai Jésus » prononcée par l'abbé de Vilecourt alors qu'il découvre la chaussette trouée du baron de Guéret en lui ôtant un soulier. La candidate en perçoit la teneur ironique et enrichit ainsi à la fois sa compréhension du personnage, abbé libertin, et sa réflexion sur le corpus, puisque la saillie verbale de l'abbé la conduit à tisser des liens avec l'ironie voltairienne.

Cet exposé, qui parvient à cerner les enjeux du corpus, témoigne de qualités de réflexion et d'organisation, s'appuie de manière précise sur les deux œuvres, obtient la note de 18/20.

Bibliographie indicative

- BARNIER Martin, JULLIER Laurent, *Une brève histoire du cinéma (1895-2025)*, Paris, Fayard, 2026 (1e édition : 2017).
- BOUTANG Adrienne, CLÉMOT Hugo, JULLIER Laurent, LE FORESTIER Laurent, MOINE Raphaëlle, VANCHERI Luc, *L'Analyse des films en pratique*, Paris, Armand Colin, 2018.
- GARDIES René (dir.), *Comprendre le cinéma et les images*, Paris, Armand Colin, 2007.
- GOLIOT-LÉTÉ Anne, VANOYE Francis, *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin, 2020 (1e édition : 1992).
- JULLIER Laurent, *L'Analyse de séquences*, Paris, Armand Colin, 2025 (1e édition : 2002).
- JULLIER Laurent, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Paris, Flammarion, « Champs », 2012.

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

DOMAINE : THÉÂTRE

Rapport présenté par Isabelle Stelmaszyk et Élise Ribault

Propos liminaire

L'épreuve d'exposé, évaluée coefficient 5, se tient après une durée de préparation de 3 heures. S'appuyant sur la mise en écho de deux supports – l'un textuel, l'autre théâtral via un court extrait de captation audiovisuelle d'une mise en scène –, elle se décompose en deux temps.

Le premier, d'une durée de 30 minutes, permet au candidat d'analyser les éléments du corpus en mettant en valeur leur résonance, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs spécificités (10-15 minutes). Ce premier temps inclut une explication du texte littéraire (15-20 minutes) que le candidat peut mener avant ou après la confrontation des deux supports. Le second temps, de 30 minutes également, est dédié aux échanges avec le jury : ce temps de dialogue permet au candidat de reprendre, approfondir, nuancer ou compléter ses premières analyses.

Le jury invite donc les futurs candidats à connaître les compétences attendues lors de cet exercice. Sont évaluées :

- la capacité du candidat à analyser de manière précise et organisée un corpus de documents de natures différentes ;

- celle de présenter les principaux enjeux de sens de ce corpus dans le cadre d'un oral en continu, puis en interaction avec le jury ;

- les capacités d'expression orale : la maîtrise de la langue, la clarté, la cohérence de l'expression, mais aussi la capacité à capter l'attention du jury et interagir avec lui, enfin la posture à un oral de concours de recrutement de professeurs.

Le présent rapport se fixe pour objectif d'aider les candidats dans leur préparation ; d'abord, par l'identification des écueils majeurs observés par le jury lors des différents moments de l'épreuve d'exposé, puis par la formulation de conseils pratiques pour tisser des liens entre texte et captation, enfin par un retour sur un exemple précis et éclairant de mise en relation sur l'un des sujets proposés.

Dans l'exposé : une méthodologie perfectible pour appréhender la captation

L'absence de maîtrise de certains fondamentaux a pu sérieusement pénaliser les candidats qui avaient choisi de passer leur épreuve d'exposé en Théâtre.

La mise en résonance de deux supports distincts

<u>La question de la problématisation</u>

Le choix d'une problématique commune aux deux documents, potentiellement judicieux, s'est avéré trop souvent peu convaincant, maladroit, pouvant même susciter un contresens. A titre d'exemple, pour le corpus qui rapprochait la fable de J.P. Florian, « La Carpe et les Carpillons » (1792) du texte et de la mise en scène de Joël Pommerat, ***Le Petit Chaperon rouge***, la problématique « En quoi le corpus propose-t-il la découverte du monde extérieur malgré les avertissements de la mère ? » met en jeu un questionnement qui ne prend aucun recul littéraire ou esthétique et évacue d'emblée les divergences entre les deux supports proposés. De même manière, pour le corpus dédié à Flaubert et au *Dom Juan* de David Bobée, une ligne directrice réduite à montrer « en quoi il s'agit de deux paroles de séducteurs ? » ne met nullement en exergue les spécificités de deux discours dont la construction et les modes opératoires nous sont livrés et néglige

toute réception en contexte des œuvres. Flaubert montre à l'œuvre les lâchetés d'un personnage qui ne se compromettra pas avec une femme adultère à qui il adresse une lettre de rupture stéréotypée dont les rouages nous sont donnés à voir, quand David Bobée, exhibe les travers d'un séducteur d'un autre temps que son regard contemporain et militant vient constamment invalider : dans le jeu et les postures satisfaites du personnage, dans les réactions d'Elvire et de Sganarelle avec en fond de scène un colosse de pierre dont la puissance et la virilité sont en ruine.

Quelques candidats manquant de préparation n'ont pas saisi les enjeux de l'épreuve en se focalisant uniquement sur les ressemblances des deux supports d'analyse et en ont proposé une interprétation univoque dans une seule problématique. Ce postulat initial erroné de la gémellité des deux documents, montre que l'objectif de l'épreuve n'a pas été compris en amont et que les attentes du jury ont été mal cernées. Il a conduit certains candidats à valider des erreurs de compréhension du texte en faisant dire à tout prix à la captation, quitte à en dénaturer le sens, ce qui servait leur projet de lecture sur le texte – ce qui est le cas d'une candidate qui voit dans les derniers vers de « Lux » le martyre du peuple et une fin très pessimiste, en justifiant son interprétation du texte par des éléments de la captation de la mise en scène de Thomas Jolly.

Nous jugeons donc important de rappeler que pour proposer une vraie problématique comparative, il convient d'abord de tenir compte de l'identité propre et de la singularité de la scène proposée dans la captation pour confronter texte et captation de manière pertinente. Il était parfaitement possible dès l'introduction de formuler une problématique d'étude comparative d'ensemble puis de revenir à un projet de lecture spécifique au texte, exercice que certains candidats ont particulièrement bien maîtrisé. Nous pouvons citer le travail d'un candidat sur la fable « La Carpe et les Carpillons » de Florian et *Le Petit Chaperon rouge* de Joël Pommerat. En introduction, le candidat commence par exposer les thèmes communs aux deux documents : la maternité, l'enfance, la fuite pour préciser immédiatement sa problématisation : deux mères que tout oppose, inscrites dans une communication qui diverge et qui semblent cependant vouloir veiller au bien de l'enfant, proposition ainsi problématisée : « quelles sont les marques d'évolution esthétique mises en lumière par la captation sur le sujet du lien familial ? » Ensuite, il revient au texte avec la problématique suivante : « Comment le récit marin et la question du lien familial servent-elles une morale en lutte contre la fuite ? »

Le temps précieux de la confrontation du texte et de la captation

L'analyse de l'extrait de captation a souvent mis les candidats en difficulté. Le jury constate que la majorité des candidats a choisi le domaine Théâtre sans être cependant toujours en mesure de procéder à une analyse de la mise en scène, de ses partis pris, en recourant avec netteté aux outils de l'analyse théâtrale. Cela pourrait expliquer que très peu de candidats prennent soin de montrer quelques secondes de la captation, à l'appui de leur analyse alors qu'ils peuvent vraiment exploiter le support vidéo comme un outil de leur démonstration. La mise en résonance du texte et de l'extrait s'est souvent réduite à des comparaisons d'ordre thématique.

Nous précisons que l'analyse de spectacle n'est pas une simple description de la captation qui serait l'équivalent d'une paraphrase de texte, mais un véritable travail d'interprétation et un questionnement sur des choix dramaturgiques[28], de mise en scène et de scénographie[29]. Il est donc

[28] Dramaturgie : "Ce mot a connu une remarquable évolution sémantique reflétant les transformations intervenues, au cours des siècles, dans l'exercice du théâtre. D'abord, il avait trait à l'œuvre dramatique ; il a pris en compte le passage du texte à la scène, la mutation de l'œuvre dramatique en œuvre scénique. Il supposait un ensemble de préceptes, de règles, sinon de dogmes, quant à la composition des pièces ; il s'est mis à désigner une pratique empirique faisant partie intégrante de la réalisation théâtrale et entrant dans le champ de la mise en scène." *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Michel Corvin, Bordas, 1995.

[29] Scénographie (esthétique) : "La scénographie peut se définir comme l'art de la mise en forme de l'espace de la représentation. De la conception d'un décor pour une mise en scène donnée à celle d'un lieu de spectacle, en passant par l'aménagement de tout un espace pour le spectacle, l'intervention du scénographe peut prendre des formes et une importance extrêmement diverses. À travers son origine historique comme son réemploi contemporain, ce terme souligne la nécessité d'un travail d'invention conceptuel permettant de penser

nécessaire de commencer par savoir les distinguer pour prendre leur mesure dans le processus collectif de création d'un spectacle. Il convient également d'envisager la singularité des spectacles où le metteur en scène est aussi le dramaturge, ce qui était le cas dans *Le Petit Chaperon rouge* de Joël Pommerat.

C'est finalement lors de l'entretien que les candidats, guidés par le jury, ont pu parfois faire émerger des descriptions ouvrant sur des interprétations. Dans l'analyse du corpus Florian/Pommerat par exemple, la relation mère-enfant et le rapport à l'interdiction maternelle n'ont pas été confrontés et nuancés lors de la première partie de l'épreuve. Au cours de l'entretien, certains candidats sont parvenus à constater la posture protectrice de la Carpe, tandis que la figure de la mère est apparue plus inquiétante, ambiguë : certes protectrice, mais autoritaire, dominatrice, inflexible, voire étouffante, castratrice, à l'égard de son enfant devenue une jeune fille.

Nous rappelons que nous attendons en plus de l'explication du texte, une analyse comparative réfléchie conduisant à une mise en perspective réciproque du texte et de la captation, éclairante sur des plans analytique et esthétique. Celle-ci requiert des compétences analytiques que les candidats se doivent de construire dans les deux champs, celui du texte et celui du spectacle de théâtre.

De la pertinence des rapprochements

Le jury a noté des approches parfois très simplistes dans la comparaison des deux supports : un candidat croit par exemple judicieux de préciser sur le corpus Florian/Pommerat que s'y trouvent "une bonne mère et une mauvaise mère". Il a été constaté que de nombreux rapprochements demeuraient superficiels. Pour le corpus mettant en écho la fin du poème "Lux" de V. Hugo et un extrait de la mise en scène de *Le Dragon* de Schwartz par Thomas Jolly, la présence commune de la mort, du sang, de la lumière ou du tyran ne pouvait suffire à construire une véritable réflexion comparée. Les candidats les moins convaincants sont ceux n'interrogeant pas ou trop peu la fonction de ces motifs dans chaque œuvre en mettant en évidence les écarts autant que les ressemblances. Plusieurs prestations se sont également contentées d'une opposition réductrice entre bien et mal ou entre liberté et tyrannie, sans prendre en compte la complexité de la réflexion proposée par Schwartz sur la servitude volontaire, l'intériorisation de la domination et la fragilité des conquêtes politiques. Problématiques également ont été les propositions témoignant d'une incompréhension des supports mis en regard : l'exil de Victor Hugo à Jersey présenté comme un abandon du combat contre la tyrannie ou encore un rapprochement du personnage d'Elsa avec Eve, la première femme, puisqu'il est question d'arbres et de semences chez Schwartz/Jolly, rendent compte d'une réception aveugle des éléments soumis à l'analyse qui ne se saurait se fonder sur des interprétations hors de propos et injustifiables.

Nous précisons que l'interprétation de la captation permet aussi aux candidats d'exercer leur liberté critique et peut absolument rester ouverte si elle est intéressante et bien justifiée : ils ne sont pas pénalisés mais valorisés s'ils font des hypothèses plurielles mais cohérentes et précises concernant certains choix de mise en scène notamment.

La lecture des signes de la représentation

Le jury rappelle que la confrontation doit s'appuyer sur les éléments précis de la captation proposée. Les analyses les plus solides reposaient sur une observation attentive du jeu des acteurs, de la scénographie, de la lumière, du rythme de la scène et des choix de mise en scène, et non sur un résumé général de la pièce ou sur des rapprochements abstraits. Nombre d'analyses se sont limitées à un commentaire naïf sur la couleur des costumes (rouge pour la passion, le sang), l'intensité ou non de l'éclairage sur scène sans mettre ces remarques au service d'une réelle interprétation des signes en présence au plateau. Il est par ailleurs précieux de garder à l'esprit que les candidats ne doivent pas se focaliser sur le texte de la captation – sur le texte *dit* par les

---

l'espace." *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Michel Corvin, Bordas, 1995.

comédiens - car un extrait sans aucune parole pourrait être proposé : ce sont bien les choix dramaturgiques et leur traitement scénique qui importent lors de la confrontation. Ainsi dans l'extrait de la captation de *Dom Juan* mis en scène par David Bobée, si Elvire reste silencieuse pendant que le séducteur justifie son abandon, l'expression de son visage et ses mouvements révèlent néanmoins les effets de ce discours sur elle : d'abord assise sur la statue et semblant démunie, elle laisse paraître à la fin du passage un mouvement de révolte, de puissance exaltée et singe littéralement son interlocuteur en criant et se tapant sur la poitrine à son tour. Dans le même extrait, les réactions silencieuses de Sganarelle au discours fallacieux de son maître – par sa posture, son regard et la connivence instaurée avec le public – se passent de mots, et traduisent explicitement le regard porté sur son maître.

Conseils pratiques pour tisser des liens précis entre un texte littéraire et une captation

S'exercer à l'analyse de spectacle et maîtriser son lexique spécifique

L'approche exclusivement littéraire, qui ne prend pas en compte la dimension spectaculaire induite par la captation, a été pénalisante : on relève un défaut de maîtrise du vocabulaire spécifique à l'analyse du théâtre par l'emploi de l'expression "fond de scène" pour avant-scène, des termes "droite" et "gauche" pour Cour et Jardin ou "vêtements", "déguisements" pour désigner les costumes. Sont peu pris en compte l'espace et la place des corps dans l'espace, les mouvements ou types de jeu. Les candidats ne semblent pas formés à la méthode de l'analyse de spectacle. La tragédie antique n'est pas envisagée à la lumière d'aspects formels ou de dispositifs scéniques – *Skene* / *Orchestra* pour le chœur/ *Eccyclème* – mais aussi relatives aux notions attachées au tragique – *hybris, catharsis* par exemple. Une candidate a semblé penser que la question du jury était un piège lorsque lui a été demandé s'il pouvait y avoir des machines dans le théâtre antique, et ne savait comment mettre en relation le genre tragique avec la question du chant. La notion de *catharsis* n'a pas été mobilisée ni bien expliquée lors de l'entretien. De manière identique, la question de la choralité au théâtre (la mise en scène du collectif) a été peu abordée alors que les mises en scène d'Olivier Py, de Thomas Jolly notamment s'y prêtaient aisément. Dans le corpus dédié à Médée (Corneille/Euripide/Lassalle), la mise en scène invitait également à s'interroger sur le hors-scène et l'ailleurs, avec le départ de Créon sur une barque (l'hypothèse du Styx ou mieux encore de l'Achéron par exemple n'a jamais été évoquée).

Exploiter les outils donnés par le jury dans le sujet : paratexte et chapeau

Une analyse trop superficielle de la captation ainsi que du paratexte a donné lieu, pour le corpus confrontant un texte de Wouajdi Mouawad à une mise en scène d'Olivier Py, à une confusion entre les personnages de Clytemnestre et le Coryphée. Si l'erreur est possiblement due aux cheveux longs des comédiennes, il s'agit là vraisemblablement d'un défaut d'exploitation du chapeau et du paratexte qui doivent particulièrement retenir l'attention des candidats dont certains n'ont également pas su identifier correctement Egisthe et Oreste. Pour la confrontation entre le poème « Lux » et *Le Dragon*, étonnamment, plusieurs candidats n'ont pas perçu que les deux supports proposés pouvaient aussi être confrontés en tenant compte de leur valeur conclusive puisqu'il s'agissait des derniers vers du poème de Hugo et de la clôture de la mise en scène de Jolly. C'était là pourtant l'occasion de mettre en tension ces deux extrémités (poétique et théâtrale) avec leur caractère particulièrement programmatique : Hugo prophétise des lendemains synonymes de justice et d'égalité des peuples quand Schwartz et Jolly proposent – non sans angoisse – une « greffe générale » dont les fruits futurs doivent permettre la naissance d'une humanité renouvelée.

Faire appel à sa culture littéraire, théâtrale, esthétique

Ont été relevées de fréquentes imprécisions sur le plan générique : le terme « parodie » a pu être employé pour la fable de Florian et la réécriture de Pommerat sans que le candidat ait été en capacité de définir ce terme lors de l'entretien. Les genres de l'apologue semblent d'ailleurs souvent

méconnus : le conte merveilleux ou philosophique, la fable. Le sens même du mot « tragédie » a pu être ignoré par certains candidats. Dans l'analyse du corpus liant Voltaire et la mise en scène du *Bourgeois gentilhomme* de Molière par Jérôme Deschamps, de bonnes qualités oratoires ont pu être pénalisées par le choix d'une mise en voix trop expressive du texte "Bornes de l'esprit humain", voire théâtrale avec le souci de mettre en avant une dimension comique pourtant absente du passage à l'étude. Les candidats, visiblement sensibles aux effets comiques de l'extrait de captation, ont ainsi pu par erreur fondre les deux documents dans ce même registre, passant à côté de la dimension satirique réellement à l'œuvre dans le corpus. On ne saurait trop conseiller aux candidats de clarifier leurs connaissances relatives aux genres et registres et de considérer que la lecture témoigne, avant même que l'exposé ne soit engagé, de leur compréhension fine des documents soumis à leur analyse.

Le jury a pu identifier des lacunes relatives à la connaissance de l'histoire littéraire : une candidate voit en Eschyle un grand auteur du théâtre classique, un candidat semble ignorer si Flaubert est un romancier s'inscrivant dans le mouvement romantique ou réaliste, un autre évoque le bovarysme sans jamais définir cette notion et la mettre au service de son interprétation. On peut regretter que Socrate, Montaigne ou encore Rousseau aient pu être mentionnés mais de manière cruellement anecdotique, sans que les candidats aient été en mesure de justifier ces rapprochements autrement que par une simple association d'idées (corpus Voltaire / Molière / Deschamps). Ont été également notées des difficultés à repérer l'esthétique générale des extraits avec l'appui sur des éléments très concrets liés par exemple à l'espace : les jeux sur horizontalité et la verticalité (chez Py), le travail d'épure créé par la lumière (chez Pommerat), l'immensité du plateau et sa dimension organique, minérale (chez Lassalle). De manière identique, la question de la mise en scène de la violence au théâtre pouvait être abordée par l'analyse de l'engagement même du corps du comédien. Le jury a valorisé une candidate qui a fait une référence très pertinente à la scène de monologue précédant le meurtre d'Alexandre dans *Lorenzaccio* de Musset et en a cité précisément certains passages au sujet de la personnification du couteau chez Mouawad ; elle a aussi su s'appuyer sur la force symbolique de l'épée chez Eschyle, ce qui éclairait judicieusement son explication et montrait sa connaissance d'autres œuvres théâtrales.

Exemple d'un exposé réussi

Explication et confrontation sur le corpus Madame Bovary *de Gustave Flaubert / Mise en scène de* Dom Juan ou le Festin de pierre *de Molière par David Bobée en 2023.*

Cette prestation a particulièrement retenu l'attention du jury par la qualité de sa culture littéraire, la précision de ses analyses textuelles, la maîtrise des outils d'interprétation et sa capacité à articuler constamment étude des procédés, enjeux esthétiques et réflexion historique. Elle illustre ce que peut être une explication de texte pleinement maîtrisée dans le cadre de l'épreuve.

Dès l'introduction, la candidate propose une contextualisation éclairante. En inscrivant le personnage de Rodolphe dans l'héritage du libertinage des siècles précédents, elle ne se contente pas de situer l'œuvre dans son époque mais met immédiatement en perspective une filiation intellectuelle et littéraire qui nourrit la lecture du passage. Cette mise en relation entre le libertinage classique et le roman flaubertien lui permet de poser avec pertinence la question morale au cœur de l'extrait. La problématique formulée, centrée sur la manière dont Rodolphe mobilise un discours à la fois moral et romantique pour justifier une décision égoïste, s'est révélée particulièrement opérante.

Le jury a apprécié la qualité de la lecture expressive, attentive aux changements de ton et aux effets produits par la coexistence des différentes voix du texte. L'analyse s'appuie constamment sur des observations précises. Dès les premières lignes, la candidate identifie avec justesse l'ironie qui traverse le passage et propose une lecture convaincante de la formule « quelque bonne excuse » comme antiphrase révélatrice de la mauvaise foi du personnage. L'identification du soliloque et l'attention portée à la ponctuation expressive permettent de mettre en évidence la théâtralisation du discours intérieur de Rodolphe.

L'une des grandes qualités de cette prestation réside dans la capacité de la candidate à articuler analyse stylistique et interprétation d'ensemble. Ainsi, l'observation du terme générique « femmes » dans l'expression « des femmes pareilles » éclaire immédiatement le regard condescendant porté par Rodolphe sur Emma. Par ailleurs, la réflexion sur la brièveté des interventions narratives, rapprochée des habitudes supposées du libertin, permet de faire émerger une cohérence psychologique sans jamais tomber dans la paraphrase.

Le jury a également particulièrement apprécié l'analyse des registres et des modèles littéraires mobilisés dans la lettre. La candidate montre avec finesse comment Rodolphe recycle les topoï du discours amoureux pour justifier le tarissement de ses sentiments. L'étude de l'emphase, des exclamations, des envolées lyriques et des références à la fatalité conduit à une réflexion stimulante sur ce qu'elle désigne comme un « faux sublime ». Cette notion permet d'éclairer la manière dont Flaubert met à distance les grands modèles du discours romantique tout en révélant leur artificialité lorsqu'ils sont employés à des fins de manipulation.

Plusieurs remarques fines ont retenu l'attention du jury. L'analyse de la phrase « Pourquoi étiez-vous si belle ? » comme moment de bascule révélateur du narcissisme de Rodolphe est particulièrement convaincante. La candidate montre comment le personnage transforme progressivement la lettre de rupture en scène destinée à sa propre admiration. De même, l'idée selon laquelle Rodolphe « casse son rythme » pour savourer l'effet de son propre discours permet de rendre compte avec précision de la remarque métadiscursive : « Voilà un mot qui fait toujours de l'effet ». Cette lecture conduit à une interprétation pertinente du personnage comme « mauvais tragédien », jouant un rôle dont il admire lui-même les effets.

Le jury a également apprécié la finesse de certaines analyses lexicales. Ainsi, l'attention portée au mot « fausseté » permet d'ouvrir une réflexion intéressante sur les ambiguïtés du discours de Rodolphe et sur la manière dont celui-ci requalifie sa propre conduite. La conclusion, qui met en évidence la fatuité, l'égoïsme et la mesquinerie du personnage derrière les apparences du grand discours amoureux, constitue l'aboutissement logique d'une démonstration rigoureuse.

Le rapprochement avec *Dom Juan* témoigne d'une excellente maîtrise de l'exercice comparatif. La candidate ne se contente pas de relever des similitudes superficielles entre deux figures de séducteurs : elle interroge les mécanismes discursifs communs aux deux textes. Elle montre avec justesse que Don Juan comme Rodolphe cherchent à construire un ethos de sincérité tout en recourant à une rhétorique manipulatrice. La réflexion sur la moralisation des deux discours, sur le rôle du contexte religieux et sur la progressive fracture des masques des personnages permet d'enrichir considérablement la comparaison. Le jury a également apprécié sa capacité à mobiliser sa connaissance de la mise en scène étudiée, notamment dans son analyse de la réaction d'Elvire et de l'actualisation proposée, qui éclaire sous un jour nouveau la question du courage et de la responsabilité masculine.

Les réponses aux questions ont confirmé la solidité des connaissances de la candidate et sa capacité à prendre de la hauteur par rapport au texte. Sa réflexion sur les effets de réception du roman, sur les limites de l'ironie flaubertienne et sur la pluralité des lectures possibles témoigne d'une maturité critique remarquable. L'évocation de la statue comme « ruine de la virilité » dans le rapprochement théâtral illustre également une aptitude à construire des interprétations personnelles, argumentées et stimulantes.

Cette prestation rappelle que les meilleures explications sont celles qui articulent constamment lecture précise du texte, culture littéraire, réflexion sur les formes et capacité à problématiser les enjeux esthétiques et moraux de l'œuvre. Elle montre également combien une connaissance solide des mouvements littéraires, des traditions discursives et des réécritures peut enrichir l'analyse sans jamais se substituer à l'étude attentive du texte lui-même.

Conseils bibliographiques

Essais généraux sur le théâtre

LEHMANN Hans-Thies, *Le Théâtre postdramatique*, Paris, L'Arche, 1999, 2002.

BIET Christian, TRIAU Christophe, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, Folio, 2006.

NAUGRETTE Catherine, *L'esthétique théâtrale*, Armand Colin, 2010 (2ème éd.).

SARRAZAC Jean-Pierre, *Poétique du drame moderne et contemporain*, Paris, Seuil, 2012.

NEVEUX Olivier, *Les enjeux du théâtre politique aujourd'hui*, La Découverte, 2013.

Analyse du texte de théâtre

DANAN Joseph et RYNGAERT Jean-Pierre, *Éléments pour une histoire du texte de théâtre*, Paris, Armand Colin, 1997.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2014.

UBERSFELD Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris, éditions du Seuil, 1996.

Histoire du théâtre

CORVIN Michel (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Armand Colin, 1991/ Bordas, 1995.

Le Théâtre français du Moyen Âge et de la Renaissance, sous la direction de Darwin Smith, Gabriella Parussa, Olivier Halévy, L'Avant-Scène Théâtre, 2014.

Le Théâtre français du XVIIe siècle, sous la direction de Christian Biet, L'Avant-Scène Théâtre, 2009.

Le Théâtre français du XVIIIe siècle, sous la direction de Pierre Frantz et Sophie Marchand, L'Avant-Scène Théâtre, 2009.

Le Théâtre français du XIXe siècle, sous la direction de Hélène Laplace-Claverie, Sylvain Ledda et Florence Naugrette, L'Avant-Scène Théâtre, 2008.

Le Théâtre français du XXe siècle, sous la direction de Robert Abirached, L'Avant-Scène Théâtre, 2011.

Pour revoir les éléments utiles à l'analyse de la captation :

PAVIS Patrice, *L'analyse de spectacle*, 3e édition, Paris, Armand Colin, 2021.

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I, II, III*, Paris, Belin, 1996.

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

DOMAINE : FLE/FLS

Rapport présenté par Laurence Ciclaire et Élisabeth Himber

Cette épreuve orale est fondée sur la lecture et l'analyse d'un corpus composé de deux textes littéraires issus des littératures françaises et francophones du XVIe siècle à nos jours.

L'exposé attendu comporte d'une part une explication du premier texte, d'autre part une analyse du corpus qui engage une confrontation des deux extraits, dans la perspective d'une approche destinée à un public allophone. Chacun de ces deux éléments fait l'objet d'une partie explicative distincte afin d'en préciser les attendus, sans que l'ordre retenu soit prescriptif de la forme finale de l'exposé, laissée au libre choix des candidats.

Organisation de l'exposé

Les propositions des candidats ont été diverses : certains ont fait le choix de dissocier l'exposé de trente minutes en deux temps, l'explication du texte suivie d'une confrontation des deux extraits abordant la question du contexte d'allophonie ; d'autres ont dissocié la confrontation des deux textes de l'approche allophone.

Toutes les organisations sont envisageables, sous réserve que la démarche soit construite et structurée, voire explicitée ou justifiée. Le jury, en effet, a pu remarquer que la confrontation des deux extraits se limitait parfois à une série de remarques décousues, témoignant peut-être d'une gestion déséquilibrée du temps de préparation de trois heures, au profit de la seule explication du premier texte. Il est à noter que des candidats, heureusement peu nombreux, ont omis d'évoquer la réception du corpus par un public allophone. Si l'entretien a permis de faire préciser cette approche aux candidats, il est fermement recommandé d'aborder cet aspect dans l'exposé.

L'analyse du corpus

Celle-ci se fonde sur la confrontation des deux textes littéraires. Il n'est pas attendu une quelconque exhaustivité mais davantage l'identification d'éléments saillants, points communs ou différences, afin d'enrichir l'approche de chacun des textes. Il sera donc nécessaire, pendant le temps de préparation, d'examiner tout d'abord ce qui fait corpus : le thème et les effets de sens, le genre, l'époque et/ou le mouvement littéraire, la perspective adoptée, l'enjeu littéraire, les choix stylistiques et linguistiques, etc., pour ensuite identifier les spécificités de chaque texte. Ainsi, un corpus composé d'un extrait des *Lettres persanes* (1721) de Montesquieu, complété par un extrait de *Candide* (1779) de Voltaire aura été l'occasion pour une candidate de proposer une comparaison solide : ces deux textes, s'inscrivant dans le cadre du mouvement des Lumières, offrent une perspective ironique et satirique, permettant à la fiction de porter un point de vue critique tout en échappant à la censure.

Le rapprochement d'un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1857) et d'*Indiana* de George Sand (1832) aura permis de mettre en lumière le contraste entre deux personnages de femmes empêchées par le mariage, l'une bercée d'illusions et de mauvaise littérature, et l'autre sur la voie de l'émancipation.

Le traitement du corpus en contexte d'allophonie

Dans le cadre de l'option « français langue étrangère et français langue seconde », il est impératif que la question du contexte d'allophonie soit abordée. Mais rappelons-le, il n'est pas attendu que les candidats élaborent une séance pédagogique ou un projet didactique, ni qu'ils fassent preuve d'une quelconque technicité ou expertise en matière de didactique du Français langue étrangère et français langue seconde. La maîtrise des niveaux de compétences linguistiques, telle que définie par le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), pour questionner la difficulté d'un texte lu par un élève allophone, est parfaitement pertinente mais elle n'est pas exigée.

La réception des textes par un élève allophone pourra être abordée selon différentes perspectives. Là encore, l'exhaustivité n'est pas attendue, et l'on notera un enjeu essentiel : le choix de la ou des perspective(s) retenue(s) s'appuiera sur une analyse rigoureuse du corpus et une interprétation pertinente et fine des textes. **Une approche interculturelle** pourra s'intéresser à la question générique : poème, récit étiologique, fables et contes, théâtre, sont des genres universels qui permettent un accès à la lecture et à la compréhension. L'oralité, qu'elle soit inhérente au genre (le théâtre) ou relevant de l'histoire du genre (l'épopée, le poème…), constituera une entrée particulièrement appropriée dans un contexte d'allophonie. Identifier des archétypes, voire des stéréotypes, ouvre à des considérations éclairantes : le corpus composé d'un extrait de *Gens des nuages* (1997) de Jémia et J.M.G. Le Clézio, et d'une lettre de Gustave Flaubert à Louis Bouilhet (14 novembre 1850) a pour figure centrale celle du voyageur, aux prises avec l'altérité, mais aussi avec ses préjugés. Certains thèmes, parce qu'ils renvoient à la condition de l'être humain, relèvent de l'universel : l'enfance, la vieillesse, la mort, les sentiments (l'amour, la souffrance...), le bonheur, la misère … Le corpus constitué de deux poèmes « En argot…» (1968) de Prévert et « Lecture » (1966) de Michaux, a ainsi conduit les candidats à explorer de manière riche et nuancée la relation de l'homme à la nature à travers la figure de l'arbre. Le candidat pourra aussi envisager **une approche rhétorique ou linguistique** : on peut s'intéresser aux formes de discours, ainsi, par exemple, l'évocation de Paris et des Parisiens dans les *Lettres persanes* (1721) de Montesquieu, et la description du pays d'Eldorado dans *Candide* (1779) de Voltaire relèvent du discours descriptif, orienté par un point de vue. Les structures linguistiques, les valeurs des temps, le corpus lexical peuvent constituer des entrées fructueuses. Le corpus composé d'un extrait du roman *Paul et Virginie* (1788) de Bernardin de Saint Pierre, et du poème « Je vis, je meurs » (*Elégies et Sonnets,* 1555) de Louise Labé a permis une exploration subtile de l'expression des émotions et particulièrement du sentiment amoureux. Enfin, un candidat a pu faire appel au genre cinématographique et à la notion d'effet de zoom pour appréhender le point de vue narratif et identifier le resserrement descriptif sur les personnages lors de l'étude du corpus rapprochant un extrait de *Germinal* de Zola (1885) et un poème de Victor Hugo, « Les pauvres gens » (*La Légende des siècles*, 1859).

Lors de l'exposé, ou pendant l'entretien, les candidats n'hésiteront pas à envisager des prolongements littéraires et artistiques, en lien avec les perspectives qu'il aura tracées. Travaillant sur le corpus composé des extraits de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert et d'*Indiana* de George Sand, la candidate a évoqué avec pertinence le saisissant autoportrait de Frida Kahlo, *Las dos Fridas* (1939), où l'artiste se représente dans une double postulation, artefact d'une identité brisée. La candidate ou le candidat pourra ainsi convoquer avec pertinence des prolongements dans le domaine du cinéma, de la bande dessinée, la musique et plus largement les arts, afin de permettre aux élèves allophones d'entrer dans la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Des prestations de grande qualité ont été proposées au jury ; celui-ci les a entendues avec d'autant plus de plaisir que la candidate ou le candidat a montré un engagement intellectuel et sensible authentique. Face à des textes par définition résistants, puisqu'il s'agit de littérature, les meilleurs exposés ont été ceux de candidates et candidats à l'écoute des textes. Cette attention soutenue au texte et à la langue française est garante, pour de futurs enseignants, d'une approche pédagogique et didactique de qualité au profit de tous les élèves, et particulièrement des élèves allophones.

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Raphaële Cytermann et Laurent André

Généralités

Pour cette première session du capes L3, le jury tient tout d'abord à souligner la préparation consciencieuse des candidates et des candidats à cette nouvelle épreuve. Le format général de l'épreuve est connu, et plusieurs prestations de candidats ont été très abouties. Plusieurs attentes précises et points de vigilance méritent cependant d'être soulignés, notamment certains écueils et fragilités méthodologiques que le présent rapport porte à l'attention des futurs candidats.

Les modalités de l'épreuve telles qu'elles figurent dans les textes officiels[30] établissent que le candidat dispose d'un temps de préparation de trois heures. Le dossier qui lui est fourni est composé de deux éléments : un texte de littérature française et un texte latin accompagné de sa traduction, dont un extrait est à retraduire. Dans la première partie de l'épreuve d'exposé[31], le candidat propose une analyse du texte de littérature française (15 à 20 minutes), une traduction littérale d'un passage du texte latin, et une analyse du corpus qui confronte le texte littéraire français et le texte latin (environ 10 minutes). Après un bref moment où le candidat est invité à sortir pour une première délibération du jury, a lieu la seconde partie de l'épreuve, soit un entretien de 30 minutes. Nous insistons sur l'importance de cette seconde partie, qui permet, bien abordée, de reprendre et prolonger les éléments fournis dans la première partie, et ainsi de valoriser la prestation du candidat.

La gestion du temps est satisfaisante pour la grande majorité des candidats : les prestations de moins de 20 minutes s'expliquent par l'absence de traduction de l'extrait latin ou par une confrontation très rapide et inaboutie des deux textes. Les exposés sont plutôt structurés dans l'ensemble. Nous rappelons que l'ordre de présentation est libre, il suffit qu'il fasse sens : la très grande majorité des candidats ont choisi de commencer par l'explication du texte français, de poursuivre avec la traduction et enfin de traiter les échos entre les deux textes. Un exposé qui commencerait par le texte latin peut se justifier si ce choix paraît pertinent au candidat. L'étude du texte latin peut ainsi ouvrir l'exposé et constituer un point de départ, notamment si le texte de littérature française se présente comme une réécriture parodique du texte antique et de son thème.

Si l'organisation de l'exposé reste souple, il est toutefois nécessaire que les différents exercices soient clairement distingués : certains candidats ont produit des exposés d'une grande confusion en mêlant les différents exercices. Le jury a entendu des prestations qui intégraient la comparaison des deux textes à l'explication de texte : elle se trouvait alors diluée, et donc difficile à suivre. Une prestation qui ne faisait que comparer les deux textes et commenter le corpus, sans jamais proposer l'explication de texte proprement dite, a également été jugée insatisfaisante ; il nous semble donc indispensable de rappeler que l'explication de texte demande un temps à part, dédié.

L'explication de texte

Les explications entendues témoignent généralement de bons acquis méthodologiques. L'étude linéaire a été la méthode retenue par la majorité des candidats. Si la méthode du

---

[30] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-troisieme-concours-du-capes-section-lettres-lettres-modernes-1712

[31] Les candidats sont invités à se reporter au sujet zéro pour davantage de précisions : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/exemples-de-sujets-des-concours-externes-bac3-de-recrutement-d-enseignants-1405

commentaire composé n'a pas forcément donné lieu à de mauvaises prestations, ce choix reste plus périlleux : le temps restreint de préparation peut en effet contraindre le candidat à réduire le commentaire composé à un plan pauvre et artificiel, et à des développements trop généraux qui perdraient de vue le texte. L'étude linéaire reste donc, le plus souvent, la solution la plus efficace et la mieux à même de rendre compte de la dynamique du texte. Cependant, la démarche linéaire ne doit pas devenir un ensemble de remarques émiettées, paraphrasant le texte, ni un catalogue de procédés. Elle n'est pas un démembrement du texte, mais une explication qui se déploie en suivant sa progression d'ensemble. Il faut donc penser à montrer le dynamisme de la progression du passage avec ses articulations, et s'arrêter sur certains vers/lignes. L'explication linéaire est donc orientée par des lignes directrices claires, les moments de synthèse et de bilan sont essentiels.

Même si le canevas de l'exposé était maîtrisé, le jury a pu observer des fragilités méthodologiques que nous portons à l'attention des futurs candidats. Concernant spécifiquement l'explication de texte, nous les invitons à se reporter, en complément du présent rapport, au rapport établi pour l'explication de texte du Domaine Culture Littéraire et artistique.

L'introduction est une étape indispensable mais qui doit rester précise et efficace. Nous rappelons qu'il ne faut pas s'attarder trop longuement sur les remarques préliminaires et éviter les considérations inutiles qui n'éclaireraient pas l'étude du texte. Les éléments biographiques ne doivent ainsi pas être restitués sans discernement. Pour un extrait de *L'Homme qui rit* de Victor Hugo, parler de la mort de sa fille n'était ainsi guère utile pour aborder l'extrait. En revanche, il était tout à fait judicieux d'évoquer l'intérêt que l'auteur a manifesté pour le thème de la monstruosité et de la difformité, déjà présent dans une œuvre aussi célèbre que *Notre-Dame de Paris*. On attend également que les mouvements dégagés du texte soient pertinents et clairement énoncés, comme la problématique. Le jury souhaite également rappeler l'importance de la problématisation pour construire la problématique : trop souvent réduite à une question assez plate sans être amenée par une réflexion préalable, elle doit à l'inverse reposer sur une caractérisation précise de l'extrait, afin d'en cerner les enjeux.

La lecture oralisée gagne à être expressive : le ton manifeste la compréhension du texte, et le jury attend que le candidat lise sans écorcher tel ou tel mot, en faisant entendre si nécessaire le rythme. Il est important de faire attention aux règles de lecture des vers réguliers : souvent, des « e » ont été prononcés alors qu'ils ne devaient pas l'être, ou inversement.

L'explication de texte gagne à mettre en jeu certains savoirs : connaissance de grands mouvements de pensée et des courants esthétiques, genres, registres, grands motifs littéraires… Or un écueil identifié par le jury concerne l'appropriation et la mobilisation judicieuse de ces connaissances universitaires. Nous recommandons donc aux futurs candidats de consolider leurs savoirs académiques, tout en faisant preuve de curiosité intellectuelle, pour élargir le plus possible leur culture. Ce sont en effet ces connaissances qui permettent de prendre de la hauteur pour dégager les enjeux du texte, et les meilleures prestations sont celles de candidats capables de mettre leurs connaissances au service d'une étude fine du texte. Les grands repères de l'histoire littéraire ne visent pas à inscrire mécaniquement l'extrait dans un mouvement mais peuvent venir éclairer la singularité de l'extrait. De même, il peut être pertinent de montrer qu'au XXe siècle différents dramaturges se sont inspirés de l'Antiquité avec des visées différentes, ou bien de se référer aux analyses de Boileau ou de la *Préface de Cromwell* pour questionner les choix de l'écrivain. Pour éclairer les enjeux esthétiques et anthropologiques du portrait de Gwynplaine dans *L'Homme qui rit,* il n'a pas été inutile de connaître la théorie hugolienne du drame romantique qui prône le mélange des genres, en montrant le caractère indissociable du comique et du tragique dans la vie humaine, Gwynplaine étant comme l'allégorie de ce principe théâtral. La notion d'absurde aurait aidé les candidats à mieux problématiser leur étude de l'extrait du *Caligula* de Camus. L'étude du poème de Supervielle proposé durant cette session gagnait également à être inscrite dans une tradition littéraire, comme celle de l'élégie.

La maîtrise et la mobilisation à bon escient d'outils d'analyse sont également attendues, en

adaptant bien sûr ces outils d'analyse à la nature de l'extrait : l'étude des techniques du portrait, des procédés de la caractérisation, était ainsi précieuse pour analyser l'extrait de *L'Homme qui rit.* On peut aussi regretter les difficultés particulières de certains candidats à aborder le texte poétique dans ses spécificités : la forme et le rythme en poésie ont trop souvent été laissés de côté, ou limités au schéma des rimes. Les catégories rhétoriques ne doivent pas non plus faire l'objet d'approximations ou être convoquées au hasard. La notion d'hypotypose, si elle est mentionnée, est à justifier précisément, ce qui suppose une attention particulière aux procédés qui créent un effet d'*euidentia*. Certaines connaissances élémentaires ont parfois manqué aux candidats : tonalités et registres, genres et sous-genres littéraires, y compris dans leur singularité selon la période (la tradition de l'élégie présente des singularités dans les littératures française et latine). De même, certains candidats éprouvent des difficultés à définir et utiliser le concept d'ironie, qui ne réduit pas à l'antiphrase.

Le jury invite donc les candidats à rester attentifs, tout au long de leur préparation, aux richesses multiples des textes qui sont proposés à leur analyse, sans chercher à en simplifier la portée. Il a ainsi apprécié les prestations de candidats qui ont su proposer une lecture personnelle des textes, en prenant en compte leurs complexités et en acceptant de faire état, parfois, de résistances du texte ou d'apories, lesquelles sont consubstantielles à la lecture du texte littéraire et sont même souvent le signe d'une lecture plus approfondie. À l'inverse, d'autres présentations ont réduit l'interprétation à la recherche d'un prétendu « message de l'auteur » et ou ont témoigné d'une vision monolithique, ce qui peut parfois conduire à un appauvrissement de l'interprétation voire au contre-sens. On peut prendre à nouveau l'exemple de *l'Homme qui rit*, qu'un candidat a réduit à un apologue à la problématique erronée.

La traduction

Les membres de jury savent que les candidates et candidats qui choisissent cette option à l'oral du concours ne sont pas des spécialistes en latin ; le passage à traduire est assez court et mesuré dans ses difficultés morphologiques et syntaxiques. Il s'agit de vérifier la connaissance des structures fondamentales du latin, on ne peut donc oublier que la maîtrise de la langue latine constitue une composante de l'épreuve. Cela ne constitue pas un exercice de version proprement dit, puisque le candidat s'appuie sur la traduction donnée pour proposer la sienne. L'exercice vise avant tout à évaluer des réflexes d'analyse et de traduction. Le premier conseil que l'on peut donner est celui de la pratique du "petit latin" en amont, pendant l'année, car elle permet d'acquérir plus de familiarité avec les textes et plus d'autonomie dans la pratique de la traduction. Ainsi, le candidat doit pouvoir, avec aisance, faire des allers-retours entre le texte latin et sa traduction en français. Il peut arriver qu'un candidat n'ait pas réussi à traduire un passage de l'extrait proposé : il pourra alors le signaler au jury et ne doit pas hésiter à traiter néanmoins la suite de la traduction.

Le passage à traduire est bref, mais l'on attend une certaine rigueur. Il faut d'abord le lire de façon fluide, puis traduire en procédant par unités de sens, c'est-à-dire par groupes de mots. La traduction doit être précise et claire, et surtout elle est personnelle. La traduction fournie est une aide pour proposer sa propre traduction ; c'est une traduction littéraire souvent éloignée du texte grammaticalement. La retraduction doit montrer que le candidat s'est approprié le passage à traduire et est capable d'identifier les formes (nature des mots, cas, temps et modes). Il est conseillé d'être particulièrement attentif à la restitution des formes verbales qui peuvent ensuite être l'occasion d'analyses fécondes, comme par exemple le présent de narration, et si possible, de respecter les temps et les modes.

L'exercice a été bien réussi par certains candidats ; néanmoins le jury a noté que les connaissances morphologiques sont parfois trop faibles, car si l'on accepte des hésitations, il faut savoir reconnaître la nature des mots, les cas, ainsi que les propositions les plus courantes et leurs combinaisons. Par exemple, certaines formes n'ont pas été identifiées d'emblée par le candidat et ont donné lieu à des erreurs de traduction : *posses* a pu être analysé comme un présent de l'indicatif ;

les formes passives comme *uideri* n'ont parfois pas été reconnues, non plus que les temps primitifs (pour analyser *iusserat* il faut connaître les temps primitifs de *iubeo*) ; il est également bon de savoir que *deum* peut être mis pour *deorum* ; il faut reconnaître les pronoms tels que *ii, cuius, illius* ; *quoque* est aussi, et souvent d'abord, un adverbe. En syntaxe, ce sont essentiellement les propositions subordonnées relatives qui ont été une difficulté pour les candidats, quand le pronom relatif n'était pas au nominatif singulier (*qui, quae*) mais à un autre cas ou au pluriel (*cuius, quibus*), ou encore du fait de la méconnaissance des différents sens possibles de *quod* (conjonction de subordination mais aussi pronom relatif neutre).

Ces exemples montrent qu'un travail attentif et précis de renforcement des connaissances grammaticales les plus usitées de la langue latine, sur les plans morphologiques et syntaxiques, donne une base solide pour retraduire le court extrait.

À titre de récapitulatif, nous conseillons aux candidats de revoir les points suivants :

- Les déclinaisons nominales dans leur ensemble, en vue de l'identification des cas,

- Les conjugaisons,

- Les spécificités de la syntaxe et de l'ordre des mots en latin,

- Les conjonctions de subordination, et plus particulièrement les conjonctions *ut* et *cum,*

- Les pronoms relatifs qu'il faut savoir identifier et ne pas confondre avec des pronoms-adjectifs interrogatifs, avec des conjonctions de subordination, etc.,

- La distinction entre verbe déponent et verbe au passif.

Le jury insiste également sur l'importance de l'entretien qui permet de rectifier de nombreuses erreurs ou approximations. Ce moment est l'occasion de valoriser des connaissances précises lorsque le jury questionne le candidat sur les règles et tournures les plus fréquentes de la langue latine. Certains candidats ont su s'emparer des questions pour préciser, corriger, prolonger avec l'aide du jury et ont vu leur note monter sensiblement. Notons, en guise de conseil pratique, que le jury n'attend pas de détail grammatical pendant la traduction, c'est la traduction proposée qui sera la base des questions du jury dans l'entretien,

En conclusion, si certains candidats ont négligé la traduction pendant la préparation, c'est à leur détriment car l'exercice est attendu et valorise la prestation. Il est donc conseillé de garder un temps suffisant pour préparer cette partie de l'épreuve.

L'analyse du corpus

Le corpus soumis à l'étude du candidat a été choisi pour sa cohérence : le texte français et le texte latin doivent donc être abordés conjointement dans cette partie de l'épreuve, de façon précise et approfondie, en fonction de leurs ressemblances mais aussi de leurs éventuels écarts. Cette perspective doit être envisagée dès le début de l'introduction, en servant à l'élaboration de la problématique, puis reprise dans le détail après l'explication de texte et la traduction. Les candidats doivent montrer ici leur capacité à faire entrer en résonance des textes que des siècles séparent. Le jury n'attend pas des candidats une connaissance de spécialistes, mais qu'ils perçoivent comment la culture antique a nourri la littérature française.

Il faut formuler clairement la problématique et ne pas se contenter de remarques disparates, limitées à une liste de ressemblances et différences, accumulant des éléments formels sans intérêt ni sans idée directrice. Il est au contraire conseillé de problématiser l'étude du corpus et de proposer une analyse organisée pour traiter cette problématique. Le jury a pu noter que ce moment de l'exposé a parfois été trop court.

Certains candidats ont tendance à commenter successivement les deux textes de manière indépendante. Le candidat doit absolument mettre au jour l'unité du corpus, mener un travail de problématisation pour établir l'intérêt de ce regroupement. Le travail plus approfondi sur les textes

doit aussi permettre de mettre en évidence la singularité de chaque extrait. Par exemple dans le corpus associant le portrait de Gwynplaine dans *L'Homme qui rit* et la scène des *Métamorphoses* d'Apulée, où Psyché découvre l'identité de son époux qu'elle croyait être un monstre, le thème commun est bien entendu le monstre et le regard porté sur lui ; mais il fallait percevoir avec pertinence les différences : dans *L'Homme qui rit*, il s'agit d'une monstration de la laideur et de la difformité, chez Apulée, nous assistons à la révélation éblouissante de la beauté.

Pour éviter les remarques formelles qui n'ont pas toujours d'intérêt pour donner sens au corpus, il faut absolument passer par la caractérisation des textes, tant dans leur genre, leur forme, leurs tonalités et registres ou leur thématique, en gardant à l'esprit que cette caractérisation ne peut fonctionner de manière exactement identique pour le texte français et le texte latin. À titre d'exemple, on rappelle qu'il n'y a pas de rimes en poésie latine (il est donc conseillé de revoir la métrique et la prosodie avant l'oral, notamment l'hexamètre dactylique), et qu'une traduction d'un texte latin en vers est fréquemment faite en prose.

Le texte latin a bien évidemment une place essentielle dans cette étude : il faut s'appuyer sur lui et ne pas hésiter à citer en latin. Nous signalons qu'il faut s'appuyer sur l'ensemble du texte latin proposé et non pas sur la seule partie à traduire.

Nous insisterons enfin sur le fait que tous les prolongements littéraires et culturels sont appréciés. Certains candidats ont, de manière heureuse, proposé un élargissement possible du corpus, en convoquant d'autres extraits. Cette capacité à trouver des prolongements sera décisive dans le travail d'un professeur.

L'entretien

L'entretien est un moment essentiel de l'épreuve. Guidé par le jury, le candidat pourra véritablement approfondir sa réflexion, son interprétation des textes et du corpus, et étayer encore ses analyses en les développant et les prolongeant. C'est pourquoi une attitude ouverte au dialogue est très appréciée : le jury peut vouloir amener le candidat à nuancer ou à corriger, il faut donc être à l'écoute et prêt à se saisir de ses questions et de ses propositions. La reprise peut sembler minutieuse parfois, mais c'est l'objet même de l'entretien et la note peut sensiblement progresser grâce à cette partie de l'épreuve. Par exemple, un candidat qui avait proposé une explication de qualité moyenne, voire maladroite, a su montrer une belle vivacité d'esprit dans l'entretien, envisager d'autres pistes, nuancer son propos avec bonheur, et a ainsi eu une note considérablement augmentée. Un autre candidat, qui avait commis une lourde erreur de construction dans le texte latin, a su parfaitement la corriger et le jury n'a, de fait, pas tenu compte de cette erreur. Les candidats doivent considérer que cet entretien est une seconde chance et saisir toutes les opportunités que le jury leur donne. Il faut donc garder sa combativité et ne pas hésiter à reprendre par exemple sa problématique si l'on y est invité. Nous le répétons : nous avons vu des notes remonter sensiblement grâce aux rectifications pendant l'entretien.

L'entretien est aussi le moment où l'on peut, dans l'échange, solliciter la culture personnelle du candidat pour élargir le corpus et l'analyse à d'autres références culturelles (personnages littéraires, œuvres cinématographiques, etc.)

1er Exemple de sujet traité.

Le dossier proposé était ainsi constitué :

- Texte à expliquer : Albert Camus, *Caligula,* acte IV, scène 12

- Document associé : Tacite, *Annales,* XIV, 15-16.

Pistes pour l'explication :

Albert Camus reprend la figure de l'empereur fou et cruel Caligula mais lui donne une profondeur philosophique nouvelle. Il fait de ses actes la conséquence non d'un délire mais d'un choix mûrement pensé. Le début de la pièce montre, en effet un Caligula confronté à la mort de sa sœur et éprouvant une véritable révélation existentielle : « les hommes meurent et ne sont pas heureux ». Caligula décide de faire vivre les hommes dans la vérité et d'imiter l'absurdité du monde. La scène proposée offre une illustration de son comportement : elle est consacrée à l'organisation d'un concours de poésie par l'empereur, mais deux éléments concurrents apparaissent et rendent la scène profondément paradoxale : l'organisation d'un concours et la volonté de saper celui-ci. On pouvait, pour problématiser l'extrait, insister sur le mélange de logique et d'irrationalité qui caractérise l'absurde chez Camus.

Premier mouvement : l'organisation d'un spectacle

Dès le début de l'extrait, le langage est utilisé comme instrument de pouvoir. L'impératif initial « Ecoutez-moi bien » n'a rien d'une *captatio beneuolentiae* mais souligne l'autorité absolue du tyran qui impose silence à son auditoire. Il installe immédiatement un rapport hiérarchique. Ce début multiplie les marques d'autorité : phrases injonctives, futurs catégoriques « je sifflerai », « le premier commencera sa lecture », tournure impersonnelle marquant la modalité déontique « il faut ». Tout doit se dérouler selon un protocole strictement défini. Les candidats ont bien su analyser la théâtralité de la scène et le dispositif de mise en abyme : Caligula est placé comme spectateur d'un concours mais il est aussi l'ordonnateur, le metteur en scène de ce spectacle. La mise en abyme sert ici à montrer la toute-puissance du despote.

Cette première réplique de Caligula se termine sur l'énoncé de ses principes, à travers une maxime « Il faut de l'organisation en tout, même en art. » Une candidate évoque de manière judicieuse le télescopage entre défilé militaire et concours de poésie mais on pouvait aller plus loin dans l'interprétation, en dégageant la portée historique du passage. La référence aux régimes totalitaires pouvait constituer une autre piste interprétative du passage.

Deuxième mouvement : le dérèglement du concours.

Le deuxième mouvement montre l'accomplissement concret des règles définies par Caligula. Il est consacré au défilé des poètes successifs mais les attentes du concours sont aussitôt déréglées. Caligula ruine le principe même de la compétition, sapant le déroulement du concours. Les actes de l'empereur ne créent qu'un simulacre de compétition. Les répliques sont sans cesse tronquées, se réduisent à des fragments. Les candidats ont bien montré le règne de l'arbitraire qu'instaure l'empereur. Caligula peut interrompre à tout moment la prestation, selon son bon vouloir. Le concours n'a plus d'autre critère que les décisions sans fondement du tyran. Ce moment de la scène est animé par les sons et les mouvements. La scène est entièrement orchestrée par Caligula qui dirige les entrées et sorties des personnages. On peut remarquer le motif sonore créé par la répétition des didascalies « Sifflet » avec des variations de tonalité « Sifflet rageur », « Sifflet strident ». La brutalité de Caligula s'exprime aussi verbalement à travers l'invective, l'attaque *ad hominem* : « Non ! mais quel rapport l'enfance d'un imbécile peut-elle avoir avec le sujet ? ». La montée de la violence est au service de la dramatisation. Caligula s'attache donc à entraver toute expression libre de la création artistique. Cette négation de l'art s'inscrit dans le projet nihiliste de Caligula, qui entreprend de démystifier toutes les valeurs auxquelles tiennent les hommes.

La scène échappe cependant au manichéisme. Si les candidats ont bien étudié le déchaînement d'un pouvoir tyrannique, il convenait de mieux caractériser l'image qui est donnée des poètes. Il était important pour cela de cerner la présence et les enjeux du comique dans ce passage. Les poètes sont, en effet présentés comme des marionnettes grotesques, des fantoches sans profondeur La structure de la scène est fondée sur le principe de la répétition, produisant une mécanisation de l'humain : on peut ici rappeler les analyses de Bergson dans son essai *Le Rire* qui voit dans la répétition un grand principe du comique qu'il résume par la formule « du mécanique plaqué sur du vivant ». Le passage ainsi fait penser à la scène de la trappe d'*Ubu roi* et à sa série d'exécutions farcesques. Il convenait également de bien identifier ce qui faisait des poètes les cibles

de la satire. Les artistes qui défilent sont rejetés du côté de la grandiloquence, de l'enflure. Les références mythologiques, les interjections et apostrophes solennelles sont vidées de leurs sens, elles apparaissent comme la marque d'un langage creux : « Les trois Parques en leur antre », « Je t'appelle, ô mort ». La critique est également portée par les didascalies, pouvant comporter des termes dépréciatifs ridiculisant la posture des poètes : « *une pose déclamatoire* ». Tous ces vers portent sur la condition mortelle de l'homme, thème central de l'absurde camusien mais qui ne reçoit ici qu'un traitement académique. La scène ne se réduit donc pas à une simple dénonciation du tyran : le ridicule touche aussi les artistes.

Troisième mouvement : l'irruption d'une parole de vérité, la parole de Scipion.

L'intervention de Scipion marque une rupture dans la scène et vient ralentir ce rythme effréné. Les candidats ont su voir comment Scipion était mis à part des autres poètes mais n'ont pas toujours perçu ce qui faisait l'importance de ce moment hors normes dans la scène. Les poètes restent anonymes, comme des éléments interchangeables réduits à leur fonction. Au contraire, Scipion se singularise fortement d'abord par la présence du nom propre. L'absence de support écrit distingue également Scipion. Il s'avance sans tablettes, ne récitant pas un texte prévu à l'avance. La parole n'obéit donc plus à un exercice académique, elle semble jaillir de manière spontanée, d'une source intime. Les vers de Scipion témoignent donc d'un lyrisme plus authentique.

On pouvait mettre en valeur la dimension existentielle de la parole de Scipion : comme l'indique la suite du dialogue, la confrontation à la mort est chez lui une expérience vécue, pas une simple convention poétique. Mais cette parole dit aussi une vérité de la condition humaine, prenant ainsi une valeur universelle. Morceau de poésie pure à l'intérieur de concours grotesque : poésie qui est l'expression parfaite de l'absurde. La parole de Scipion exprime un contraste frappant entre un idéal de pureté et de lumière, une sorte d'élan vital (« Chasse au bonheur qui fait les êtres purs, Ciel où le soleil ruisselle ») et une lucidité désespérée : « mon délire sans espoir » Nous avons ici des vers qui contiennent en miniature l'intrigue de la pièce, tendent un miroir à Caligula. La parole de Scipion exprime, en effet, une tension fondamentale qui est au cœur de l'absurde chez Camus et de la quête désespérée de Caligula : le désir du bonheur confronté à l'impossibilité de le posséder durablement. Camus introduit donc à l'intérieur d'un concours grotesque un morceau de poésie pure qui est l'expression parfaite de l'absurde.

En outre, une relation intime entre les personnages succède au défilé mécanique des poètes. Scipion fait l'objet d'un traitement particulier car il est traité avec respect et reconnu par Caligula comme un interlocuteur à part entière. L'empereur apparaît ému par le jeune homme et adopte une position didactique de mentor vis-à-vis de lui : « Tu es bien jeune pour connaître les vraies leçons de la mort. » Malgré sa jeunesse, Scipion s'affirme comme l'égal de l'empereur. Sa réplique prend la forme d'une répartie : « J'étais bien jeune pour perdre mon père ». Les parallélismes de construction, la reprise des termes d'une réplique à l'autre montrent bien la proximité qui s'établit entre Scipion et Caligula. Tous les deux semblent détenteurs d'une sagesse qui les éloigne de l'humanité commune.

Quatrième mouvement : le retour à la violence.

Cette esquisse de dialogue est cependant rompue par Caligula, qui ne se laisse pas aller à l'émotion et reprend son masque de tyran. On remarque le retour à l'impératif et au lexique militaire : « Allons, vous autres, formez vos rangs. ». La structure circulaire de l'extrait montre un Caligula enfermé dans sa logique destructrice. La scène se clôt sur l'énoncé d'une sentence : « je vais vous rejeter parmi mes ennemis »

Nous retrouvons les mécanismes du grotesque qui frappe les poètes. Les ordres de Caligula achèvent leur humiliation, obligés qu'ils sont d'accomplir un acte dégradant : « Vous allez défiler devant moi en léchant vos tablettes pour y effacer les traces de vos infamies ». Le verbe « lécher » leur retire toute dignité La didascalie finale joue sur le paradoxe, à travers la formule oxymorique « lécher leurs immortelles tablettes », expression qui a été trop peu commentée par les candidats : l'écriture des mauvais poètes est ainsi condamnée à l'effacement. Le passage désacralise le thème

de l'immortalité poétique et de l'écriture comme monument. L'ambiguïté axiologique de la scène demeure cependant : l'attitude de Caligula n'est pas simplement celle d'un fou réagissant à ses impulsions, elle procède d'une exigence fondamentale, d'un refus du médiocre et de toute forme d'artifice. C'est ce qu'exprime la maxime « Un faux poète est une punition trop dure pour mon goût. » Dans l'ensemble de la pièce, son désir d'absolu est opposé à la médiocrité ordinaire. On remarque en même temps la pointe finale et l'art du renversement des valeurs, puisque c'est Caligula qui se présente comme victime d'une punition.

Proposition de traduction littérale du texte latin :

Tuncque primum…equites Romani : et alors, pour la première fois, des chevaliers romains

conscripti sunt : furent enrôlés,

cognomento Augustianorum : portant le surnom d'Augustiani,

aetate ac robore conspicui : remarquables par leur âge et leur vigueur,

et pars ingenio procaces : certains effrontés de caractère,

alii in spem potentiae : les autres animés par le désir de pouvoir.

dies ac noctes : Jours et nuits

II…plausibus personare : ils se faisaient entendre par leurs applaudissements,

formam principis uocemque …appellantes : évoquant la beauté et la voix du prince

deum uocabulis : par des termes réservés aux dieux ;

clari honoratique agere : ils passaient leur vie illustres et honorés

quasi per uirtutem : comme si c'était grâce à leur mérite.

Pistes d'analyse du corpus :

La cohérence du corpus réside dans le traitement de thèmes similaires et d'un personnage topique, celui du tyran. En outre, dans les deux extraits, l'homme de pouvoir est envisagé sous un angle particulier, le rapport qu'il entretient avec les arts. Les deux textes construisent l'image d'un empereur esthète, même si la position de l'empereur n'est pas la même chez Camus et Tacite. Caligula adopte la posture du juge littéraire, alors que Néron se met lui-même en scène en tant que poète. Les deux passages insistent donc sur la mise en scène du pouvoir, la façon dont le tyran organise son existence comme un théâtre : l'empereur devient, en effet, ordonnateur de spectacles. On pouvait cependant prendre en compte les différences génériques pour cerner le traitement spécifique du motif dans chaque texte : le genre théâtral traite ce thème de manière singulative, en montrant l'acteur en acte dans une scène emblématique ; le récit historique, au contraire de Tacite présente les projets artistiques de Néron de manière itérative.

Une autre piste d'étude consistait dans la relation du tyran et de son entourage. On trouve dans les deux textes une critique des poètes médiocres, même si cela est fait de manière plus fugitive chez l'historien. Tacite évoque, en effet, des poètes qui se contentent d'associer des morceaux mal ajustés. Des figures prestigieuses sont placées dans une position dégradante : les poètes chez Camus et Tacite, les philosophes stoïciens chez Tacite réduits au statut d'o*blectamenta regia*, de divertissements de cour. Les deux extraits montrent comment le tyran se complaît dans la création du chaos et de la subversion. Ils reposent sur le paradoxe d'un désordre organisé, érigé en système, même si cette dimension est moins présente chez Tacite.

L'unité thématique ne doit pourtant pas effacer l'hétérogénéité des deux extraits, liée à leurs partis-pris axiologiques. La figure de Caligula apparaît chez Camus beaucoup moins monolithique que le Néron de Tacite. Nous avons souligné les ambiguïtés du personnage, qui est bien plus que l'archétype du mauvais empereur. Camus montre un empereur qui s'élève au-dessus de la

médiocrité de son entourage. Il cherche en Scipion un adversaire à sa mesure pour qui il éprouverait du respect. Au contraire, chez Tacite, l'entourage de Néron n'est que le reflet de la perversité du Prince. L'historien dénonce la décadence d'une société tout entière que Néron entraîne dans sa perversion, et stigmatise un vice particulier, *l'adulatio,* la flagornerie. Le comportement de Burrus, mis dans une position contradictoire, est emblématique de ce déclin des valeurs. Burrus est qualifié à la fois de *maerens ac laudans* « affligé mais applaudissant ». Tacite dénonce tout un système, où l'entourage de l'empereur est réduit au statut de spectateurs complaisants et impuissants.

L'ambiguïté est donc constitutive de la pièce de Camus, alors que les visées de Tacite sont beaucoup plus claires : il s'agit bien de noircir l'empereur Néron. Le Caligula de Camus incarne une forme de vérité, même s'il se trompe dans ses choix. Le Néron de Tacite est, quant à lui, rejeté entièrement du côté des vices. La représentation du tyran, chez Tacite, engage un système de valeurs, fondé sur la morale romaine traditionnelle. Dès lors, le texte de Tacite donne à voir la figure de l'empereur-histrion, transgressant les normes de la société romaine.

2ème exemple de sujet :

- « Adieu à l'Estancia » de Jules Supervielle, dans *Comme des voiliers* (1910)

- vers 1 à 26 de l'Élégie 3 du Livre I des *Tristes* d'Ovide (ler s. après J.-C.).

Le corpus frappe d'emblée par sa proximité générique : les deux textes relèvent du genre poétique, et même du registre lyrique. Les candidats ont perçu assez rapidement le motif de l'adieu comme motif commun aux deux textes, mais le corpus mérite une analyse plus précise pour éviter une problématisation trop rapide du sujet.

Car si les deux poètes emploient un ton lyrique, ils ne déroulent pas leur pensée dans la même catégorie : il fallait être précis dans la connaissance de l'élégie pour éviter de l'attribuer également aux deux textes. « Adieu à l'Estancia » évoque le départ du poète, abordé comme universel, et son adresse au lieu domestique familier et chéri, alors que l'extrait d'Ovide revient sur le lieu quitté et la souffrance ressentie encore, lors de l'exil, par cette séparation forcée du lieu d'origine, chéri et dramatisé dans la narration : l'extrait se termine sur une comparaison avec une scène épique de la chute de Troie.

La scène du poème de Supervielle est donc plus familière, plus douce par moments malgré une sensation de déchirement bien présente, tandis que celle du poème d'Ovide renvoie constamment à lui-même, à cette perte unique, qui ne témoigne que de lui.

Aussi, pouvait-on envisager comme problématique de l'étude des deux textes du corpus : en quoi les deux mises en scènes d'adieu proposent-elles au lecteur deux expressions lyriques, élégiaques, nuancées ?

Et pour l'étude du texte de Supervielle nous nous efforcerons de voir comment le poète dans l'expression lyrique du déchirement peint un tableau particulièrement touchant du lieu évoqué.

Pistes pour l'explication de texte.

Premier mouvement : dès le titre, « Adieu à *L'Estancia* », le poète caractérise l'objet du poème par le nom propre du lieu, qu'on relie facilement à l'Amérique du Sud et à l'Uruguay, et l'évocation d'une perte définitive de ce lieu. La 1ère strophe aborde une situation générale (pronom de la 1ère personne du pluriel « nous » qui désigne le poète et les lecteurs, complément de lieu « partout » et présent de vérité générale « nous vivons, s'attache, nous sentons »), une considération qui place le poème lyrique dans la tradition romantique du lyrisme universel. La majuscule du mot « Rêve », que l'on retrouvera en fin de poème, personnifie un terme un peu mystérieux ici, qui semble désigner la vie et crée une image qui marque l'importance du lieu dans lequel on vit, dans lequel on se construit. L'expérience abordée, propre au poète, est donc transposable à tout être : l'éloignement soudain devient brutal, y compris lorsqu'il ne semble pas imposé (« voyage ») et provoque chez le poète un sentiment de flottement (« un cœur lâche »), de

tristesse, et déjà de nostalgie, avec la métaphore de la neige que l'on assimile facilement à l'hiver, la perte et la mort : dès la première strophe nous rentrons dans l'élégie. On note les points de suspension à la fin du premier quatrain qui suggèrent déjà une certaine mélancolie.

La 2ème strophe poursuit la même idée : le lien invisible mais réel entre le lieu et l'être, évoqué dans le premier quatrain, est rompu par le départ : c'est une sorte déchirement (vers 6), présenté comme une obligation fatale (verbe impersonnel « il faut »). Le poète reprend la dimension floue, vague du sentiment provoqué par le départ : il place « quelque chose » en COD du verbe déchirer, et semble tenter de cerner ce qui l'envahit : il est question de « repentir », terme très fort évoquant à la fois le regret et la volonté de réparer cette blessure, et passe par une comparaison au vers 8 « Comme si nous quittions » pour introduire l'image des brumes, autrement dit une situation peu claire, confuse, brouillardeuse, par opposition au soleil, comme la neige introduisait l'idée de tristesse au quatrain précédent.

C'est donc bien dans ce premier mouvement une expérience partagée et universelle qu'il relate, et c'est déjà une tonalité élégiaque qui oscille entre douceur (toutes les images abordent la tristesse mélancolique presque languissante) et brutalité du départ, voire l'intensité du sentiment provoqué (déchirure) dans une grandeur presque épique, liée aux paysages aussi (« un grand repentir », quitter « le soleil pour les brumes » : il y a du Leconte de Lisle dans l'évocation de ces paysages majestueux, même s'ils sont ici symboles des sentiments).

Deuxième mouvement : le poète à partir du troisième quatrain change de système énonciatif et s'adresse désormais lui-même aux éléments naturels : le terme « Adieu » qui revient au début des vers 9, 13 et 18 confère une tonalité lyrique élégiaque définitive au texte et par ce procédé l'auteur concrétise le lien étroit avec le lieu qu'il regrette. Ainsi il s'adresse à la végétation, sauvage ou domestiquée (« chardons, pampas, bois, jardin, mimosas »), propose un paysage-tableau assez grandiose, et qui s'attarde parfois sur des détails (les chardons, les mimosas), en évoquant les « pampas » (avec un pluriel qui amplifie la scène), le ciel (« azur frais ») , les « bois lointains », et dit explicitement sa proximité avec ses lieux qu'il semble bien connaître. Tout est déchirement dans ces évocations : le point d'exclamation en fin de strophe marque son émotion et l'intensité de la peine, comme s'il abandonnait ces lieux qui sont les siens (« familier »). Cette strophe, comme les suivantes qui la prolongent, s'inscrivent dans la tradition lyrique de la nostalgie du lieu perdu en poésie, chez Ovide ou chez d'autres auteurs comme Du Bellay. La dimension poétique des images dans l'évocation de la nature n'échappe pas au lecteur : le terme « azur » pour le ciel, la mention de « l'aurore » personnifiée, telle la divinité chez Homère, la personnification des « blonds mimosas » qui emplissent la scène d'êtres flous mais familiers.

On a ainsi l'impression d'un tableau agréable, idyllique, d'une nature et d'un environnement presque parfaits : la fraîcheur évoquée, l'espérance où tout est possible, l'animation, la floraison (chardons, mimosas), tout concourt à un tableau charmant, qu'il est en effet difficile de perdre. On note que jusque-là, le poète emploie les rimes embrassées, comme pour signifier cette étreinte qui va devenir impossible avec le départ, et qui disparaît en effet à partir de la 4ème strophe, avec l'emploi de rimes croisées.

La quatrième strophe reprend et poursuit la même tonalité : cette fois-ci, après le cadre, le poète s'adresse à la demeure, qu'il marque immédiatement d'un lien affectif puissant avec l'emploi du déterminant possessif « ma meule d'or » et l'image précieuse et rare de l'or. La maison apparaît donc grâce à une métonymie (« meule ») et revient avec le terme attendrissant « chaumine », que certains candidats ont confondu avec « cheminée » (il ne faut pas hésiter à consulter le dictionnaire pendant la préparation), et qui désigne par diminutif une petite chaumière : on est bien proche de Du Bellay décidément, dans l'évocation de la simplicité de l'habitation. La végétation est toujours convoquée, dans une comparaison avec la « grappe mûre », qui donne un aspect brillant à la demeure, ainsi que les animaux de trait, ici le bœuf (vers 14), qui devient un admirateur de la maison chérie, considérée presque comme une compagne (comparaison « comme un cœur ») comme si la description allait chercher des éléments chez Virgile, dans des *Georgiques* et un âge d'or entre l'homme et la nature. L'évocation idéale des saisons et du rôle de la maison (fraîche l'été, chaude l'hiver) confirme que le poète file l'image d'un souvenir heureux, doux autant que triste, ce que

montre la deuxième occurrence du point d'exclamation à la fin de la strophe : la douleur se nourrit de la douceur du souvenir.

Dans la dernière strophe la tristesse s'amplifie avec un quatrain dans la tradition élégiaque et une intensité remarquable : l'emploi des possessifs « mes chers », « mes vieux », la personnification des eucalyptus, des arbres, l'adresse directe à la nature, la verbalisation du départ et de l'éloignement, répétée, « je vous quitte, je vous laisse », la reprise (3ème occurrence) de l'interjection « adieu », montrent que le lieu est définitivement associé à un être humain (« âme », « front »), à une sensation agréable (« le parfum léger »), et que le départ est une rupture violente. Le dernier vers, dans un sorte de chute inachevée, reprend le premier, comme pour mieux essayer de clore le texte : on assiste au retour du Rêve personnifié, mystérieux, et les points de suspension semblent imiter le départ, l'éloignement pénible et le détachement contraint.

C'est donc à la fois l'expression d'une tristesse, de nostalgie, de mélancolie (beaucoup de candidats ont employé les deux termes sans les distinguer), mais aussi l'évocation d'une douceur lié aux souvenirs heureux et au paysage lui-même. Le départ est l'occasion de l'évocation d'un bonheur perdu.

Proposition de traduction de l'extrait latin :

Cum … tristissima… imago : Quand l'image absolument sinistre

Illius…noctis…subit : de cette nuit me vient à l'esprit

Qua mihi supremum tempus … fuit : où fut le dernier moment pour moi

In urbe : à Rome,

Cum repeto noctem : quand je rappelle cette nuit

Qua … reliqui : où j'ai laissé

Tot mihi cara : tant de choses qui me sont chères,

Labitur ex oculis meis nunc : coulent maintenant de mes yeux

Quoque gutta : encore des larmes.

Iam propre lux aderat : Déjà le jour était proche

Qua Caesar jusserat : où César m'avait ordonné

Me discedere : de m'éloigner

Finibus extremae Ausoniae : des frontières du bout de l'Ausonie.

Pistes de confrontation du corpus :

L'extrait d'Ovide s'inscrit dans le motif de la plainte de l'exil, imposé par Auguste, et évoque clairement la souffrance insupportable et insurmontable de cet éloignement forcé, rappelant la souffrance, le déchirement de Supervielle : l'urgence de la situation (« Nec spatium erat nec mens satis apta parendi »), la puissance de la condamnation (vécue comme telle par le poète) et de la punition sont exprimées avec force dans tout l'extrait : l'évocation met en avant la nuit du départ, vécue et ressassée (nombreuses temporelles), les pleurs constamment rappelés, la pétrification liée à l'obligation de partir (« torpuerant pectora nostra », « stupui »), la dignité qui reprend le dessus pour mieux décrire la scène d'adieu aux proches, l'abandon des amis fidèles devant l'ostracisé, les pleurs de l'épouse, l'absence de sa fille : tout concourt à une expression lyrique intense, un rappel de cette nuit pathétique et du déchirement du départ. On retrouve la grandeur constatée chez Supervielle (que l'on avait dans l'évocation du paysage et des sentiments intenses qui le liaient aux lieux et aux êtres), dans l'intensité là-aussi de la souffrance et la douleur générale qui envahit tout le tableau proposé : c'est un poète connu et reconnu, un citoyen estimé que l'on exile et les images de la foudre de Jupiter qui le frappe, les hyperboles pour les larmes (vers 18), la personnification et l'insonorisation, si l'on peut dire, des gémissements au vers 21 (« gemitus sonabant »), comme

l'accumulation enfin des participants anonymes (« Femina uirque … pueri »), tout conduit à un réel déchirement et une tonalité élégiaque, liée cette fois-ci à un départ clairement forcé.

Mais l'une des différences essentielles entre les deux textes poétiques réside dans la tonalité tragique qu'Ovide ajoute à son écrit : l'élégie est prolongée par des signes et une évocation qui convoquent les marques de la tragédie, voire de l'épopée. En effet à la fin de l'extrait, Ovide rapproche son expérience de la prise de Troie, dont on connaît la violence et la puissance destructrice par les épopées et les tragédies grecques, pour le moins. L'hypotypose d'Andromaque dans la pièce éponyme de Racine, lorsqu'elle décrit la prise de Troie, semble prolonger les échos de cet extrait d'Ovide, qui s'efforce de rappeler le dernier moment, les dernières frontières, les adieux déchirants, une géographie digne d'une épopée par les territoires vastes qu'elle recouvre, et l'invasion totale et sans restriction de sa douleur confère définitivement au texte une dimension tragique : Ovide est soumis à un destin contre lequel il tente de lutter, comme un héros digne et noble, courageux et tenace. Ainsi la grandeur de la souffrance du poète prend une dimension nouvelle et plus forte dans la comparaison avec Troie, dans l'envahissement total des pleurs dans tous les lieux et pour toutes les personnes présentes. Et si Ovide reste prudent à la fin de l'extrait (« Si licet… » : s'il est permis de faire une telle comparaison…), on ne peut s'empêcher d'y voir un jeu (littéraire) avec la tonalité épique. Car l'on sait toute la douleur provoquée par cet exil. Le traitement un peu épique permet ici une peinture grandissime de cette souffrance, mais aussi un jeu d'écriture littéraire dont Ovide connaît les codes.

Les candidats ont dans l'ensemble perçu les convergences entre les deux textes et ont fait un effort d'analyse pour l'explication d'un texte d'un auteur souvent méconnu. On peut signaler cependant qu'ils sont restés trop vagues dans les tonalités abordées et dans les sentiments en jeu : le terme « élégie » présent dans le paratexte pouvait être vérifié dans un dictionnaire, et la mise sur le même plan de nostalgie, mélancolie, tristesse, ou la mauvaise connaissance du lyrisme ont abouti à des problématiques et des interprétations trop vagues et imprécises pour être pertinentes. Mais l'on a aussi vu des candidats et candidates rectifier et préciser dans l'entretien leur propos à l'invitation du jury, notamment le cas d'un candidat qui avait parlé de sentiment indicible dans l'explication de texte et a su sortir de ce flou pénalisant pour revenir sur le texte, réfléchir devant nous et préciser remarquablement son propos : l'entretien est un moment de rattrapage et d'échange constructif valorisant et valorisé.

ÉPREUVE D'EXPOSÉ

LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Nicolas Cavuoto-Denis et Maxime Canin

Première épreuve d'admission, l'épreuve d'exposé est affectée d'un coefficient élevé qui reflète la diversité des compétences qu'elle mobilise : analyse de textes, maîtrise des langues anciennes, connaissance des cultures grecque et latine. Les développements qui suivent reviendront successivement sur chacun de ces aspects, en s'appuyant sur les observations formulées par le jury au cours de la session.

Dès cette première année, le jury a constaté avec plaisir et satisfaction que nombre de prestations prenaient en compte ces différentes exigences de manière pertinente et approfondie : nourries d'une lecture précise des textes, elles proposaient des analyses riches, tant pour l'explication que dans la confrontation des extraits, sans jamais perdre de vue les finalités de l'enseignement.

Le jury a observé que la majorité des candidats se sont préparés avec sérieux, notamment parce qu'ils avaient des connaissances déjà solides et une bonne maîtrise du format de cette nouvelle épreuve. Les candidats ont manifestement pris en compte le fait que le texte à expliquer peut être extrait des littératures latine ou grecque, et le jury a constaté une maîtrise comparable de chacune des deux langues, qui étaient sollicitées à parts égales dans les différents sujets. La plupart des exposés respectaient le temps imparti.

D'autres exposés ont cependant mis en évidence des difficultés qui ne permettaient pas aux candidats de faire pleinement valoir des connaissances parfois solides. C'est à ces obstacles, plus qu'aux erreurs ponctuelles, que s'attache le présent rapport. Il entend ainsi expliciter les critères qui ont guidé l'évaluation du jury et fournir aux futurs candidats des repères susceptibles d'éclairer leur préparation. Il est également conseillé aux candidats de prendre connaissance de l'exemple de sujet disponible en ligne[32], en complément de ce rapport.

I- Présentation de l'épreuve[33] et de ses attendus

Le sujet d'exposé en Lettres Classiques se compose d'un texte en langue ancienne antique, en latin ou en grec, avec sa traduction, et d'un texte de littérature française.

L'objectif de l'épreuve est de proposer une analyse des éléments du corpus en mettant en valeur leur résonance, les effets de sens nés de leur rapprochement, la spécificité littéraire, artistique ou linguistique de chacun des documents ainsi qu'une explication du texte littéraire en langue antique.

Après une préparation de trois heures, l'exposé se déroule en deux temps. Le candidat propose d'abord une présentation d'une durée de trente minutes. Puis il est invité à sortir de la salle un court instant pour une première délibération du jury. Vient ensuite l'entretien avec le jury d'une durée de trente minutes également.

---

[32] Cf. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/exemples-de-sujets-des-concours-externes-bac3-de-recrutement-d-enseignants-1405

[33] Cf. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac3-section-lettres-lettres-classiques-1454

1. L’exposé

L’exposé dure au maximum trente minutes. Le jury attire l’attention des candidats sur le fait qu’il n’y a pas d’ordre imposé entre l’analyse du corpus et l’explication de texte.

L’explication de texte (15 à 20 minutes)

La méthode de l’explication d’un texte littéraire antique ne diffère pas de celle d’un texte français : les candidats sont donc invités à lire attentivement le rapport de l’épreuve de lettres modernes, domaine “Culture littéraire et artistique”, qui détaille précisément cette méthode. Le présent rapport se propose toutefois de revenir sur quelques éléments essentiels.

Première étape de l’explication de texte, l’introduction permet de définir un projet de lecture clair qui servira de fil directeur au propos. Les meilleures prestations ont été fondées sur un projet de lecture pertinent, ancré dans une lecture attentive du texte, montrant la capacité du candidat à le considérer en lui-même, sans le distordre ou l’amoindrir pour l’enfermer dans des catégories d’analyse prédéfinies.

Après avoir dégagé la dynamique du texte et mis en évidence ses mouvements, le candidat propose une analyse littéraire du passage : s’il est libre de la méthode (analyse linéaire ou commentaire composé), il convient néanmoins qu’il se tienne avec rigueur à la méthode choisie, et qu’il mesure avec soin les exigences des deux méthodes. Par exemple, un plan composé n’est pas nécessairement un plan thématique. De même, il convient de rappeler que l’explication linéaire ne saurait se réduire à un commentaire vers après vers ou phrase après phrase, qui conduirait à la juxtaposition de remarques ponctuelles et décousues. Suivant la progression du texte, elle met en valeur des unités textuelles pertinentes, au sein desquelles des éléments de sens et des phénomènes stylistiques peuvent être mis en relation. Le jury souhaite également attirer l’attention des candidats sur la durée relativement restreinte du temps de préparation : il peut en effet contraindre le candidat à réduire le commentaire composé à un plan pauvre et artificiel, et à des développements trop généraux qui perdraient de vue le texte. L’étude linéaire reste donc, le plus souvent, la solution la plus efficace et la mieux à même de rendre compte de la dynamique du texte.

Dans son développement, le candidat est invité à s’appuyer avec précision sur le texte latin ou grec, qu’il ne faut pas hésiter à citer dans la langue antique pour appuyer les analyses littéraires, même si la traduction fournie dans le corpus est une précieuse aide à la compréhension. De fait, il n’est pas inutile de l’envisager aussi comme une source d’éléments pour élargir les perspectives de l’analyse littéraire, les choix du traducteur étant à envisager aussi comme une lecture personnelle du texte et de ses significations. C’est pourquoi le jury apprécie une retraduction littérale des passages plus particulièrement commentés dans l’explication.

En outre, une explication de texte convaincante repose aussi sur la capacité du candidat à s’appuyer sur des éléments variés pour enrichir ses analyses : lexique, ordre des mots, temps verbaux, figures de style, versification… Le jury n’attend cependant pas un catalogue savant de figures de style ou de relevés techniques, qui assècherait l’interprétation du texte, mais une exploitation sensible et intelligente, au sens étymologique du terme, d’éléments de natures et de niveaux variés, mis en cohérence avec le projet de lecture défini en introduction.

Dans cette optique, l’explication d’un texte antique peut utilement faire référence à des connaissances historiques, littéraires et culturelles. De très bons candidats ont su commenter tel ou tel texte d’un grand historien en s’appuyant sur le contexte et les grands événements qui constituaient sans doute des préoccupations majeures de l’auteur, fût-ce en arrière-plan de sa réflexion. D’autres ont eu recours aux caractéristiques génériques, montrant des connaissances solides et même fines de l’épopée, de la tragédie ou de la comédie antiques, du dialogue philosophique ou du récit historique, pour nourrir leurs analyses. Certains ont convoqué de manière

tout à fait pertinente ce qu'ils savaient du projet d'écriture de l'auteur, ou même des références à d'autres auteurs qui donnaient une profondeur bienvenue à leurs propositions de lecture.

De même que l'introduction, la conclusion gagne à être soignée. Reprise synthétique des acquis essentiels de l'analyse, elle peut esquisser voire formuler une véritable réponse au projet de lecture défini en ouverture. Ce n'est donc pas un appendice formel, mais l'aboutissement du travail herméneutique engagé tout au long de l'explication pour dégager la cohérence et les enjeux profonds du texte.

L'analyse du corpus (10 à 15 minutes)

Le corpus soumis à l'étude du candidat constitue un ensemble cohérent. Le texte antique, sa traduction et le texte français doivent donc être abordés conjointement dans cette partie de l'épreuve, de façon précise et approfondie : il s'agit de montrer comment les deux textes dialoguent entre eux, par exemple en réutilisant tel ou tel motif littéraire à des fins diverses. Les candidats témoignent ici de leur capacité à faire entrer en résonance des textes que des siècles séparent, c'est-à-dire à nourrir leurs analyses littéraires conjointement de deux textes que tout pourrait en apparence séparer. Le jury a pu observer que certains candidats ont eu tendance à commenter successivement les deux textes de manière indépendante, alors qu'il attend une mise au jour de l'unité du corpus, le candidat étant invité à mener un travail de problématisation pour établir l'intérêt de ce regroupement. Le texte français a bien évidemment une place essentielle dans cette étude : il faut s'appuyer sur lui et ne pas hésiter à le citer. Le jury n'attend cependant pas des candidats une connaissance de spécialistes, puisque leur formation n'est pas achevée, mais une attention aux richesses et aux finesses des textes, terreau essentiel pour que cette formation prenne tout son sens.

En parallèle, le travail plus approfondi sur les textes doit aussi permettre de mettre en évidence la singularité de chaque extrait. Là encore, pour éviter un catalogue de remarques disparates, il est conseillé d'orienter l'étude du corpus grâce à une idée directrice qui peut être problématisée et d'organiser le propos au service de cette idée directrice. Pour éviter les remarques formelles qui n'ont pas toujours d'intérêt pour donner sens au corpus, il s'avère utile d'observer attentivement les spécificités des textes, leur genre, leur forme, leurs tonalités et registres ou leur thématique, en gardant à l'esprit que cette caractérisation ne peut fonctionner de manière exactement identique pour le texte antique et le texte français. À titre d'exemple, on rappelle qu'il n'y a pas de rimes en poésie antique, et qu'une traduction d'un texte en vers est fréquemment faite en prose.

Le jury rappelle que d'éventuels prolongements littéraires et culturels sont appréciés. dans la mesure où ils permettent un élargissement du corpus pour mieux en souligner l'intérêt et les enjeux.

2. **L'entretien avec le jury**

L'entretien constitue la dernière étape de l'épreuve d'exposé, et doit être appréhendé comme le prolongement naturel de la présentation. Il vise à valoriser la prestation du candidat qui a donc tout intérêt à aborder cet échange avec confiance, disponibilité et esprit de dialogue.

L'entretien permet de revenir durant trente minutes sur l'ensemble de la présentation. Le jury entame un dialogue avec le candidat en revenant sur ses propositions et en l'invitant à les nuancer, à les compléter, à les approfondir, à ouvrir de nouvelles pistes, ou éventuellement à rectifier ses erreurs, et travaille ainsi avec le candidat des éléments littéraires et linguistiques. Le candidat est également amené à proposer sa retraduction d'un passage du texte antique choisi par le jury, en général deux ou trois lignes de prose, ou trois ou quatre vers, choisis de manière à ne présenter aucune difficulté majeure. Le candidat est alors évalué sur sa capacité à traduire quelques lignes de latin ou de grec tout en disposant d'une traduction de référence. En effet, le candidat se voit proposer un passage à retraduire de manière littérale. Dans cet exercice, le jury demeure conscient qu'il

s'adresse à des étudiants de L3 et prend soin de guider leur réflexion si nécessaire, afin de leur permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes. Néanmoins, le jury invite les candidats à travailler avec rigueur, tout au long de leur formation, les compétences ici mises en jeu. En effet, il a pu constater que certains candidats éprouvaient des difficultés à repérer le ou les verbes d'une phrase, à identifier des formes même au nominatif ou encore à reconnaître des conjonctions pourtant très fréquentes. Le jury invite donc les candidats à consolider leurs connaissances afin d'aborder les épreuves avec un niveau aussi équilibré que possible en grec et en latin, ces deux langues constituant le socle indissociable de la formation d'un professeur de lettres classiques. Cette partie de l'entretien exige une préparation spécifique, nourrie notamment par une pratique régulière du « petit grec » et du « petit latin ». Traduire un texte avec l'appui d'une traduction est en effet un exercice auquel les professeurs de lettres classiques sont constamment confrontés dans la préparation de leurs enseignements : il s'agit de l'une des compétences fondamentales du métier.

Le jury a eu le plaisir de pouvoir valoriser également la capacité de certains candidats à solliciter à bon escient leurs connaissances dans les deux domaines culturels, latin et grec, quelle que soit la langue du sujet qu'ils traitaient. Un candidat a par exemple su enrichir son analyse d'un corpus constitué autour de textes de Ménandre et Molière en associant à l'analyse des références judicieuses à d'autres auteurs comiques comme Plaute et Térence.

D'une manière générale, tout au long de l'épreuve, le jury est particulièrement sensible à la qualité de l'expression orale des candidats. De futurs professeurs de français doivent montrer, dans ce concours, leur capacité à user d'une langue claire, riche, adaptée à la situation de communication, et propre à servir, une fois qu'ils seront devant leurs classes, à la formation de ces mêmes compétences chez leurs élèves devant lesquels ils pourront, à bon droit, se proposer comme modèles.

II- Pistes de traitement d'un sujet

Le jury a notamment proposé aux candidats d'effectuer l'étude conjointe d'un extrait de *Ion* (533d-534b) et d'un poème des *Contemplations* (III, 20 « Insomnie », derniers vers du poème). Il a pu à cette occasion apprécier les prestations de candidats présentant des éléments de commentaire tout à fait pertinents et témoignant d'une connaissance fine de la langue et de la civilisation grecques. Voici quelques pistes d'analyse pour l'explication du texte antique et l'étude comparée des textes de ce corpus.

Explication du texte antique :

Ion est un rhapsode qui déclame des vers du haut d'une estrade en s'accompagnant à la cithare, dans le cadre de concours organisés par les cités. Se considérant lui-même comme le meilleur des rhapsodes et consacrant son talent au meilleur des poètes, Homère, pour en déclamer et commenter les vers, il se déclare capable de toucher son auditoire grâce à « un art et à une science ».

Le passage proposé à l'attention des candidats constitue le point d'entrée d'un long monologue où Socrate développe, en contrepoint des prétentions du rhapsode, une théorie de l'art comme inspiration, qui lui vaudra un statut tout à fait particulier auprès de tous ceux qui considèreront que le poète est aussi un « voyant », selon le mot de Rimbaud.

La démarche de Socrate frappe par son caractère pédagogique, l'attention qu'il porte à la clarté et à l'accessibilité de son discours théorique si novateur qu'il bouscule nécessairement les certitudes de son interlocuteur. Le recours aux comparaisons est fondamental : d'une part l'aimant et les anneaux de fer qu'il met en mouvement (τῇ λίθῳ ἣν Εὐριπίδης μὲν Μαγνῆτιν ὠνόμασεν), d'autre part les corybantes et les bacchantes (οἱ κορυβαντιῶντες, αἱ βάκχαι). Après la phrase liminaire, qui expose la thèse de façon frappante en opposant la τέχνη à la θεία δύναμις (l. 1-2), le texte peut ainsi être scindé en deux grands mouvements. D'abord, il s'agit de parler du rhapsode : il n'est rien de plus qu'un banal anneau de fer n'ayant de « force » (δύναμις) que par contact avec

l'aimant, sans en posséder pourtant aucune des qualités magnétiques ou motrices (l. 2-7). On notera le caractère prosaïque, vil, dégradant peut-être du comparant, procédé que le philosophe mobilise fréquemment dans ses argumentaires. Ensuite, et par contraste, c'est du poète dont il est question (l. 7-13), dans une énumération totalisante qui englobe tous les genres poétiques, poésie épique et poésie lyrique : Πάντες οἵ τε τῶν ἐπῶν ποιηταὶ, οἱ μελοποιοὶ. Platon lui attribue un statut éminent par la comparaison qu'il développe avec deux collèges de prêtres et prêtresses, les corybantes qui honorent la déesse Cybèle et les bacchantes associées au culte de Dionysos.

Ainsi se développe la théorie platonicienne de l'art comme inspiration divine dans sa dimension la plus extrême. Le lexique est signifiant, dans ses répétitions comme dans ses variations. Les disciples de la Muse sont désignés à la fois comme ἔνθεοι (« inspirés », selon la traduction de Louis Méridier) (l. 6, 7, 8) et κατεχόμενοι (« possédés ») (l. 8, 12) ; comme l'aimant donne aux anneaux sa « force », sa δύναμις, ceux qui sont devenus ἐνθέους (l. 6) sous l'influence de la Muse sont à même de provoquer « l'enthousiasme » : ἄλλων ἐνθουσιαζόντων ὁρμαθὸς ἐξαρτᾶται (l. 7), le terme de « chaîne » (ὁρμαθὸς) structurant la comparaison avec la « très longue chaîne d'anneaux de fer » (ὁρμαθὸς μακρὸς πάνυ σιδηρῶν δακτυλίων , l. 5).

Dès lors, les « inspirés » que sont les poètes transmettent le *logos* divin, du moins ceux d'entre eux qui sont « bons » (οἱ ἀγαθοὶ, l. 8 et 9). Ceux-là seuls en effet peuvent diffuser par magnétisme ce qu'ils ont reçu de la Muse elle-même (ἡ Μοῦσα αὐτή, l. 6-7), qui n'est d'ailleurs pas une qualité spécifique reçue en sus de ce qu'ils seraient déjà, mais bien une transformation profonde de leur être : le verbe ποιεῖ, dont la racine commune avec ποίησις ne peut être ignorée, et son COD, l'adjectif substantivé ἐνθέους, montre bien cette métamorphose radicale, ontologique. Le magnétisme peut alors se répandre de proche en proche, traversant successivement les poètes, ceux qui sont ἔνθεοι, puis les rhapsodes et leur auditoire, c'est-à-dire ceux qui constituent la chaîne des ἐνθουσιαζόντων (l. 7), qui « éprouvent l'enthousiasme ».

L'ensemble du processus semble subi par les poètes, rhapsodes et auditeurs, comme le montrent le verbe initial et son COD ἥ σε κινεῖ (l. 2), ou bien la répétition du participe passif κατεχόμενοι (l. 8 et 12). Il s'agit véritablement d'une mise en mouvement, et la comparaison avec la danse-transe des bacchantes prend tout son sens, le verbe ὀρχοῦνται mettant magnifiquement sous les yeux du lecteur cette parenté de nature entre les corybantes et les poètes, également mus par les dieux. Dans ce mouvement, Platon énonce enfin le dépassement, voire le débordement de la raison par l'inspiration divine : οὐκ ἔμφρονες est répété deux fois (l. 10), puis repris par ἔμφρονες δὲ οὖσαι οὔ (l. 12-13) lorsqu'est évoquée la rupture de la communication des bacchantes avec les dieux, au moment où elles cessent de s'abreuver « du miel et du lait » par eux déversés durant la transe. En fin de compte c'est le primat de la ψυχὴ du poète qui est fermement énoncé par Platon (l. 13).

Analyse du corpus :

Les deux textes proposés ont pour objet le moment mystérieux de la création poétique. D'une part, Socrate refuse d'expliquer le génie du poète par une compétence technique, étant donné que la poésie procède d'une puissance divine qui traverse successivement la Muse, le poète, le rhapsode et son auditoire ; d'autre part, Hugo, dans ce passage consacré au travail du poète, reprend lui aussi l'idée d'une inspiration qui dépasse le sujet mais fait de cette inspiration non plus une dépossession, mais une mission, une épreuve spirituelle. Les deux textes semblent donc proches, mais ils confèrent au poète un statut somme toute assez différent. Ce corpus invite donc à s'interroger sur la reprise, par Hugo, de la conception platonicienne de l'inspiration, ou plutôt la manière dont il dialogue, par-delà les siècles, avec le philosophe pour transformer cette conception de l'inspiration par une nouvelle conception du sujet créateur, ou, pour mieux dire, comment il passe du poète inspiré au poète responsable de son œuvre.

Quelques thèmes pouvaient orienter la proposition d'analyse des candidats.

1. L'inspiration poétique est issue d'une puissance extérieure

Dans l'un et l'autre texte, la création poétique ne procède jamais de la volonté. Chez Platon, elle est issue d'une puissance divine (« θεία δύναμις ») : c'est la Muse qui meut le poète (le verbe κινεῖν est ici essentiel) d'où il résulte que le poète est un être mis en mouvement, comme nous l'avons montré dans l'explication de texte. Chez Hugo, la personnification de « l'idée implacable » produit exactement le même effet. C'est l'idée qui parle, qui commande, et le poète qui obéit. La métaphore du "noir cheval galopant sous le noir cavalier", avec la préposition "sous", signale bien l'asservissement dont procède le travail de création. L'autonomie du sujet s'efface devant le processus de création poétique ; dans les deux cas, l'origine de la parole ne naît pas de la volonté du poète. Toutefois, cette extériorité n'a pas le même statut : tandis que chez Platon elle sert de démonstration philosophique, chez Hugo elle participe de la fondation d'une mystique du poète.

2. Deux visions opposées de la fonction du poète

Chez Platon, le poète est presque absent. La syntaxe insiste sur la passivité du poète, celui-ci étant soit relégué au rang de complément (« θεία δὲ δύναμις ἥ σε κινεῖ »), soit considéré comme un sujet passif (« κατεχόμενοι »). Le poète, de même que les anneaux de fer suspendus à la pierre de Magnésie, reçoit la puissance et peut la transmettre, mais jamais il n'en est le principe. L'allégorie de l'aimant est par ailleurs décisive, puisque l'anneau n'a aucune initiative dans la formation de la chaîne. Il ne fait guère que prolonger une force étrangère à lui-même. Chez Hugo, au contraire, tout repose sur le sujet, mais sur un sujet qui souffre. Le poète est soumis à tous les efforts qu'il doit faire, mais c'est encore lui qui doit agir : « rentrer la tête ardente », « s'en aller devant soi », « gravir le dur sentier », « poursuivre la lointaine et blanche vision », « traverser les clairières désertes », « franchir la forêt, le torrent, le hallier ». Chez Platon, être inspiré revient à être traversé par la divinité (« ἐνθέους », « ἐνθέων », « ἐνθουσιαζόντων »), alors que chez Hugo, cela revient à reconnaître qu'il faut affronter une épreuve.

3. Inspiration ou technique

Platon, à travers le personnage de Socrate, opère ici une distinction conceptuelle entre technique poétique et inspiration poétique. Socrate développe cette théorie pour dévaluer le savoir du rhapsode, en cherchant à montrer qu'il n'est que le dépositaire, ou même le passeur, d'une force plus grande que lui. L'inspiration apparaît ici comme un argument polémique : être inspiré, c'est précisément ne pas savoir (« οὐκ ἔμφρονες »). En somme, plus le poème est beau, moins son auteur en est intellectuellement responsable. Chez Hugo, tout s'inverse. L'inspiration ne retire pas sa grandeur au poète, mais la fonde au contraire. Le poète est celui qui parvient à accéder à des régions invisibles au reste des hommes. Hugo, à travers une description d'un paysage d'arrivée (« forêt », « torrent », « tombeaux », « vision blanche »), ne décrit pas seulement un état psychologique mais propose un parcours initiatique. Le poète devient un *medium* qui voit tout un monde que les autres hommes ne peuvent voir. Ainsi, si Platon retire au poète toute autorité intellectuelle, Hugo lui donne une autorité prophétique, voire herméneutique.

4. Le paradoxe du travail

Le jury a pu entendre une présentation tout à fait intéressante qui ne s'est pas arrêtée à l'inspiration. Le mot qui surprend dans le texte de Hugo est le verbe impératif « travaille ». Hugo résout un problème que Platon élude, celui de la conciliation entre le travail poétique et l'inspiration. Chez Platon, l'œuvre est pratiquement donnée au poète, tandis que chez Hugo, la vision ne suffit jamais. Il faut encore écrire. La répétition « il faut de strophe en strophe, il faut de vers en vers »

matérialise la rude fabrication du poème. En poète, Hugo mesure les lentes et patientes remises sur le métier qui font naître le poème, là où Platon, en philosophe, théorise la poésie comme une émanation d'un *logos* autre, peut-être en opposition avec le *logos* philosophique, et peut-être prélude à l'expulsion des poètes de la cité dans la *République*.

Le jury a particulièrement valorisé les explications qui

- montraient que l'on élaborait dans ce corpus deux conceptions incompatibles de la création poétique, sans réduire le parallèle entre les deux textes au thème de l'inspiration,
- ont tenu compte du contexte dialogique et maïeutique de *Ion*, puisque Socrate ne délivre pas une poétique neutre, mais construit au contraire un argument visant à confondre la prétendue τέχνη de Ion,
- ont fait une lecture précise du grec en insistant notamment sur le réseau lexical et les figures de pensée plutôt que sur la traduction française proposée,
- ont montré que Hugo ne donnait pas seulement une réécriture de Platon mais ajoutait les concepts de responsabilité et de travail.

Les questions de langue posées ont permis aux candidats de montrer qu'ils étaient tout à fait capables de se mesurer à un texte en langue ancienne et d'en comprendre les finesses. Le jury a par exemple pu demander aux candidats :

- l'analyse des formes verbales ἐντίθησι et ἥρτηται
- l'analyse morphologique et étymologique de ἐνθουσιαζόντων
- l'analyse de la consécutive ὥστε δύνασθαι
- l'analyse de l'expression αὕτη ἡ λίθος, notamment du démonstratif οὗτος, αὕτη, τοῦτο

La fréquentation des textes durant toute l'année de préparation, notamment par la pratique du "petit latin" et du "petit grec", ainsi que les exercices d'analyse grammaticale plus précis permettent d'aborder cette épreuve, que le texte proposé aux candidats soit en langue grecque ou en langue latine, avec la sérénité et l'enthousiasme nécessaires pour témoigner aux membres de jury du plaisir ressenti à travailler sur de tels objets d'études.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Yaël Briswalter et Rémi Ordynski

Présentation de l'épreuve, « ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre ».

La seconde épreuve d'admission du CAPES externe bac +3 section Lettres épouse le même format que celle du CAPES M2, soit un entretien avec le jury de 35 minutes, affectée d'un coefficient 3. Le déroulement en est semblable. La présentation de la candidate ou du candidat, suivie d'un échange avec le jury, dure 15 minutes. Ensuite, deux questions sont posées aux candidats, faisant l'objet d'un traitement de 10 minutes chacune.

Les recommandations formulées dans les précédents rapports de jury depuis la session 2022 conservent donc leur validité, notamment pour ce qui concerne la première partie de l'épreuve. En effet, les attentes et critères d'évaluation ont été adaptés au niveau de sélection des candidats. Que le premier rapport de ce nouveau CAPES soit l'occasion de faire la lumière sur ces attentes et de formuler des conseils pour préparer efficacement l'épreuve.

Le passage à une sélection à bac +3 a ouvert l'accès au concours à des candidats plus jeunes, en cours de formation. La plupart des candidats ne disposent pas encore d'une expérience de l'enseignement. Le jury n'attend donc pas d'eux une expertise professionnelle déjà constituée. Il cherche avant tout à identifier de futurs enseignants capables d'analyser une situation avec discernement, d'en comprendre les enjeux juridiques, éthiques et éducatifs, de porter un jugement raisonné et de montrer qu'ils comprennent les missions du service public d'éducation. Ainsi, le jury n'attend pas de solution pratique aux problèmes évoqués, mais une prise en compte complète et sensée de ceux-ci, appuyée sur des connaissances et une réflexion personnelle.

L'ouverture de ce nouveau CAPES a aussi entraîné une plus grande diversité des profils et des parcours, ce dont le jury n'a pu que se réjouir. Signe d'un regain d'attractivité du métier, se sont présentées aux épreuves d'admission des personnes en reconversion professionnelle, ayant une expérience dans le domaine du spectacle, de l'édition, du droit, du commerce, des sciences, du paramédical, voire de la restauration, notamment. Dans ces cas-là, le jury a apprécié que les parcours soient exposés avec clarté et sincérité : il est nécessaire d'expliquer ce qui a motivé la transition professionnelle. En particulier, le jury doit comprendre quelle démarche de formation a été entreprise pour se rediriger vers l'enseignement des lettres et quels sont les besoins qui subsistent. Tel candidat au cursus scientifique a affirmé que son savoir en littérature et en langue était « largement suffisant » face à des classes de sixième et estimé que son talent de conteur d'anecdotes et sa gestuelle répondaient pleinement aux attentes. Une telle représentation du métier, essentiellement histrionique, ne peut emporter l'adhésion. Une autre candidate dont la formation initiale n'est pas littéraire a, en revanche, pleinement convaincu le jury : âgée de 25 ans, titulaire d'un baccalauréat scientifique et d'un Master de droit, alors AED dans un établissement REP+ et assistante pédagogique dans un deuxième établissement, elle se réoriente dans l'enseignement des lettres par goût de la transmission, de la conduite de projets, et en raison d'une sensibilité littéraire jamais délaissée et entretenue notamment par sa pratique du théâtre. Ses expériences sont multiples : elle a consacré une année entière, à temps plein, à découvrir au plus près le milieu de l'éducation (dispositif *Devoirs faits*, accompagnement d'élèves allophones, gestion du CDI, préparation d'exposition, réalisation d'une vidéo avec un groupe d'élèves volontaires dans le cadre de la lutte contre le harcèlement). Le dynamisme et l'implication de la candidate sont évidents. Elle envisage en outre de préparer la certification théâtre. Consciente des contraintes réelles du métier, consciente également des lacunes littéraires occasionnées par son propre parcours, elle postule au CAPES L3 pour prendre le temps d'une formation supplémentaire de deux ans, qui lui permettra de consolider sa culture littéraire. Son approche théorique du métier est remarquable, appuyée sur son expérience dans le droit et sur un bon sens constamment éclairé par une attention portée à l'élève et aux enjeux du rôle de professeur. La modestie, la pondération dans la réflexion, les grandes

qualités intellectuelles et humaines perceptibles chez la candidate la désignent comme une remarquable recrue.

Qu'il s'agisse d'une expérience limitée ou éloignée de l'enseignement, le jury a dans l'ensemble apprécié la fraîcheur et la spontanéité des candidats, dont les réponses ont été perçues comme moins formatées et plus incarnées. Il a surtout été convaincu par les prestations qui faisaient état d'une réelle motivation pour l'enseignement des lettres et proposaient une réflexion à la fois rétrospective et prospective, sur le parcours effectué et sur la formation à venir. Il s'est montré particulièrement attentif aux représentations liées au métier d'enseignant. Un candidat a, par exemple, travaillé comme cuisinier dans un centre accueillant des migrants. Frappé par l'attitude respectueuse des jeunes à son égard, il a été conduit à réfléchir à l'autorité de l'enseignant : quelle posture adopter face aux élèves ? Le seul statut de professeur suffit-il à susciter le respect ? Sur quoi la légitimité de l'enseignant se fonde-t-elle ? L'échange a permis de mettre en évidence d'autres fondements de la légitimité professorale, notamment la maîtrise des savoirs enseignés. En revanche, une candidate affirmant incidemment que les « débats » ou les « ateliers d'écriture » sortaient du cadre scolaire a révélé une conception limitative du métier.

Premier temps : la présentation du parcours

L'épreuve « comporte un premier temps d'échange d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes, par le candidat de sa motivation et des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury pendant dix minutes ».

Si une organisation narrative et chronologique n'est pas à exclure, le candidat ne doit pas perdre de vue que cette présentation relève avant tout de l'argumentation. Ainsi que le soulignait déjà le rapport de 2025, la partie de présentation doit constituer une authentique démonstration. Celle-ci doit être autant destinée à informer le jury qu'à le convaincre de l'authenticité de la motivation du candidat et de sa capacité à porter un regard réflexif sur son parcours. La présentation doit permettre au candidat de souligner ce qu'il a appris et les compétences qu'il a acquises, quelle que soit la nature de ses expériences, puis d'envisager leur réinvestissement dans son futur métier. De manière générale, en plus de leur parcours scolaire et universitaire, des candidats se sont appuyés avec profit sur des expériences de bénévolat, de stages d'observation et de pratique accompagnée d'un tuteur, sur des expériences professionnelles dans le domaine de l'éducation, de l'animation notamment, ou encore sur leur expérience associative. Les pratiques culturelles et artistiques ont aussi pu nourrir les échanges.

S'il n'est évidemment pas attendu des candidats qu'ils connaissent déjà en profondeur toutes les dimensions d'un métier qu'ils n'ont pas encore exercé, ils doivent toutefois montrer qu'ils s'interrogent sur les qualités qu'ils auront à développer et sur les exigences de la profession. Une candidate, entraîneuse d'une équipe sportive, a ainsi mis en avant ses compétences en matière de gestion de groupe et d'organisation : capacité à motiver, à entraîner, à soutenir, mais aussi à communiquer avec les familles. Elle a su transposer ces acquis en les rapportant à son futur métier. Consciente que l'enseignement ne saurait se réduire à une forme de *coaching*, elle a également montré que sa future légitimité reposerait sur ses connaissances disciplinaires et sur sa capacité à les transmettre.

C'est donc une véritable posture de questionnement qui est attendue. Le métier d'enseignant exige en permanence d'analyser des situations diverses, d'observer les élèves et de rechercher les moyens les plus adaptés pour les faire progresser. L'humilité constitue, à cet égard, un atout précieux : l'enseignant demeure tout au long de sa carrière en formation, en réflexion et en recherche d'amélioration. Son développement professionnel ne saurait être considéré comme achevé après l'obtention du concours. Par exemple, une candidate en L3 estimant qu'elle avait « fait le tour de la littérature » ne mesure pas le fait qu'enseigner, c'est apprendre constamment, comme

le révèle la polysémie du verbe.

Les candidats qui se distinguent sont ceux qui savent partir d'observations précises, critiques et distanciées pour les mettre en relation avec les compétences attendues d'un enseignant. Ils peuvent, par exemple, évoquer un professeur dont l'enseignement les a profondément marqués. Mais une affirmation, aussi enthousiaste soit-elle, ne suffit pas : il convient d'analyser précisément les qualités qui ont produit un effet positif sur les élèves. Certains candidats ont approfondi leur analyse en prenant appui sur le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, qu'il convient de connaître. D'autres font preuve d'un esprit critique de bon aloi : une candidate, avec toutes les précautions nécessaires, est revenue sur un détail qui l'a marquée lors de son stage d'observation. Interrogée, dans le second temps de l'épreuve sur la situation d'un élève n'effectuant pas le travail demandé à la maison, elle s'est questionnée sur la nature et le sens de ce travail, mais aussi sur la manière concrète de transmettre la consigne. Si les devoirs sont annoncés au moment où les élèves rangent leurs affaires, sans explicitation des attendus ni vérification de la compréhension des consignes, cela pourrait constituer un facteur d'explication des difficultés rencontrées. L'intérêt porté à ce moment pédagogique a ainsi permis d'apprécier le bon sens de la candidate. D'autres pistes pertinentes ont également été abordées pour traiter la question : la coéducation et la relation avec les familles, le travail collectif de l'équipe pédagogique, le rôle de la vie scolaire ou encore les dispositifs d'accompagnement tels que *Devoirs faits*.

Second temps : les deux questions

L'échange suivant la présentation du candidat est suivi de deux questions. La première est plus générale et repose par exemple sur les principes et valeurs de la République. La seconde porte sur une mise en situation plus concrète. Les dix minutes allouées à chaque question suivent le même déroulé. Le candidat lit la question à voix haute ; il peut brouillonner pendant une minute, puis il propose une réponse assez synthétique pour permettre un échange avec le jury. Il paraît ainsi raisonnable de ne pas excéder trois minutes par réponse autonome.

La question générale a pu porter cette année sur des valeurs de la République, sur des aspects de la profession d'enseignant, les droits et les devoirs qui lui incombent (la formation, la liberté pédagogique, la neutralité du fonctionnaire, la prise en compte de tous les élèves, le rôle des programmes scolaires, la notion d'autorité), sur certaines missions de l'École (l'apprentissage de la démocratie, l'éducation prioritaire, l'inclusion). Elle a pu interroger le rôle des différents acteurs, au premier rang desquels figurent les élèves (bien-être, éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle), mais aussi les parents. Il ne s'agit pas dans ce moment de l'épreuve de restituer des définitions générales mais bien de montrer comment ces notions peuvent être appréhendées, transmises et incarnées. Toutefois, un niveau minimal de connaissance est indispensable. Ainsi, la question de la laïcité a parfois été confondue avec le devoir de neutralité, ce qui a donné lieu à de regrettables contresens. Une candidate s'interdirait par exemple d'aborder toute question politique avec les élèves au nom de la laïcité. D'autres amalgames ont été observés, entre les notions de prosélytisme et de propagande ou entre la sensibilité de l'enseignant et sa liberté pédagogique notamment. Les notions de démocratie ou de république ont pu poser problème à certains candidats.

La deuxième question est davantage contextualisée. Elle repose sur une mise en situation professionnelle. Il s'agit d'une hypothèse, d'une fiction soumise à la réflexion du candidat ; il n'est pas nécessaire d'avoir été confronté à cette situation pour pouvoir répondre. Les questions sont très diverses ; elles correspondent à des expériences possibles dans l'activité d'un enseignant. La situation peut prendre place dans le cadre de la classe, au CDI, dans l'établissement, en voyage scolaire. Elle peut impliquer tous les acteurs de l'école, élèves, parents, professeurs, professeurs-documentalistes, personnels de direction ou médico-sociaux, conseiller principal d'éducation… Le plus souvent, les situations proposées sont complexes et délicates. Elles requièrent d'identifier les enjeux, la pertinence du problème, en analysant précisément la formulation de la question, avant d'apporter une réponse nuancée et argumentée. Il n'est pas nécessaire de se préparer à toutes les questions possibles. Voici à titre d'exemple une question qui a été soumise à la réflexion des

candidats cette année : « Au moment où vous rendez une évaluation notée, un élève déçu déchire sa copie. Que pensez-vous de cette situation ? » L'analyse de cette situation dessine au moins trois axes de réflexion : l'évaluation et la notation ; la psychologie de l'élève, en particulier son rapport aux notes ; la relation entre l'élève et le professeur dans le processus d'apprentissage. Si aucune réponse précise n'est attendue, certaines ne permettent pas de s'assurer du bon sens des candidats ; ainsi, en proposant que l'élève présente des excuses publiques devant la classe, une candidate néglige les deux premiers points mentionnés et analyse mal le dernier. La réflexion et le discernement n'excluent pas la fraîcheur et la spontanéité. À la question « Un enseignant accepte ses élèves comme amis sur des réseaux sociaux. Qu'en pensez-vous ? » Une candidate ayant exercé comme Assistante d'Éducation s'est permis une réponse spontanée (« Très mauvaise idée ! ») avant d'entamer une réflexion approfondie sur la communication dans le cadre d'un établissement scolaire et celle sur les réseaux sociaux, telle qu'elle pouvait être perçue par des adolescents. D'une manière générale, comme pour la première question, le cadre légal et institutionnel est fondamental. Ainsi, trop souvent, la lutte contre les discriminations a été perçue comme relevant de l'opinion, des « convictions personnelles », et donc du seul libre arbitre de l'enseignant.

Analyse et raisonnement

La question générale comme la question contextualisée laissent aux candidats un temps de réflexion très bref avant leur prise de parole. Il n'est évidemment pas attendu qu'ils proposent une réponse exhaustive. L'enjeu est ailleurs : il s'agit de montrer que l'on sait identifier les questions soulevées par la situation proposée et les expliciter. Autrement dit, il convient de rendre explicites les enjeux qui demeurent implicites dans l'énoncé. Or, certains candidats ne traitent spontanément qu'une seule dimension de la question, tandis que d'autres peinent à identifier les notions fondamentales qu'elle mobilise. Tous disposent pourtant d'un brouillon, qu'ils exploitent parfois insuffisamment. Une carte heuristique, même très simple, peut constituer un outil efficace pour organiser rapidement sa réflexion, faire émerger les différents aspects d'une situation et construire une réponse équilibrée.

Sur le plan méthodologique, il paraît essentiel d'identifier d'abord le domaine principal auquel se rattache la question. Cette première étape permet ensuite d'élargir progressivement l'analyse. La question : *« Qu'est-ce, pour un élève, qu'être en sécurité à l'école ? »* invitait ainsi à identifier un thème relevant des valeurs de la République et des missions de l'École. La sécurité ne saurait en effet se limiter à sa dimension physique. Les candidats les plus convaincants ont abordé la sécurité psychologique, à travers le climat scolaire, la prévention du harcèlement ou le bien-être des élèves ; la sécurité affective, fondée sur une relation de confiance avec les adultes ; ainsi que la sécurité numérique, en évoquant notamment le cyberharcèlement et les usages responsables des outils numériques. Il n'est naturellement pas attendu que tous ces aspects soient immédiatement identifiés. Les échanges avec le jury permettent précisément d'approfondir la réflexion et d'envisager d'autres perspectives. En revanche, il est essentiel que le candidat manifeste sa capacité à faire évoluer son analyse, à prendre en compte les remarques qui lui sont adressées et à enrichir progressivement son raisonnement. Les réponses les plus convaincantes sont celles qui dépassent la seule analyse de la situation pour identifier les différents acteurs susceptibles d'intervenir. Dans l'exemple précédent, plusieurs candidats ont ainsi évoqué le rôle complémentaire des enseignants, du chef d'établissement, du conseiller principal d'éducation, des assistants d'éducation, des personnels sociaux et de santé, mais aussi celui des familles. Cette capacité à inscrire une situation dans le fonctionnement collectif d'un établissement constitue un indicateur précieux de la compréhension du métier.

Le jury a toutefois constaté que plusieurs candidats éprouvaient des difficultés à mesurer pleinement les enjeux des situations proposées. Une tendance à mobiliser de manière assez mécanique des références réglementaires a parfois été observée. Si la connaissance du cadre institutionnel est évidemment appréciée, elle ne saurait se substituer à une réflexion personnelle,

fondée sur le discernement, le bon sens et l'analyse de situations concrètes. Il ne s'agit pas de réciter des textes, mais de montrer que l'on est capable de les mobiliser avec pertinence lorsqu'ils éclairent véritablement le raisonnement. Ainsi, face à une situation concrète, par exemple une altercation entre élèves, il paraîtrait maladroit de commencer par citer longuement un article du *Code de l'éducation* avant d'analyser les enjeux éducatifs de la situation.

Connaissances et culture

Pour ce concours, il n'est évidemment pas attendu des candidats, qui sont le plus souvent titulaires d'une licence, qu'ils maîtrisent déjà l'ensemble du système éducatif ni qu'ils possèdent une connaissance exhaustive de son fonctionnement. Le jury ne recherche pas de futurs spécialistes du droit de l'éducation, mais de futurs enseignants qui ont pris la mesure du contexte d'exercice de leur futur métier et en comprennent les principaux repères. Les connaissances attendues sont précisées dans les ressources mises à disposition des candidats, notamment sur le portail officiel de recrutement des enseignants. Elles s'articulent autour de quatre grands domaines, qui constituent un socle indispensable à l'exercice du métier.

Les valeurs de la République

Le candidat doit connaître les principes et valeurs qui fondent l'École de la République et être capable de les définir avec précision : Liberté, Égalité, Fraternité et laïcité. Il doit également comprendre les enjeux de la liberté d'expression, en connaître les limites fixées par la loi et être capable d'expliquer la manière dont ces principes s'incarnent dans la vie quotidienne d'un établissement scolaire. L'objectif n'est pas de réciter des définitions juridiques, mais de montrer que ces valeurs sont incarnées, c'est-à-dire comprises, partagées et susceptibles de guider l'analyse d'une situation professionnelle comme les choix pédagogiques de l'enseignant.

Le service public d'éducation

Le candidat doit connaître les principes qui régissent le service public d'éducation ainsi que les principaux droits et obligations des fonctionnaires. Il est notamment attendu qu'il maîtrise les notions de neutralité, d'impartialité, de laïcité dans l'exercice des fonctions, de secret professionnel, de discrétion professionnelle, de devoir d'exemplarité et qu'il connaisse les principales obligations statutaires des agents publics. Il doit également comprendre les grandes missions confiées à l'École : instruire, éduquer, former des citoyens éclairés, favoriser la réussite de tous les élèves et contribuer à la cohésion sociale. Au-delà de ces connaissances, le candidat doit montrer qu'il comprend ce que signifie, concrètement, agir en agent du service public : adopter une posture professionnelle, exercer son autorité avec discernement, respecter le principe de neutralité, coopérer avec l'ensemble des membres de la communauté éducative et agir en toutes circonstances dans l'intérêt des élèves et l'intérêt général. Les grands textes encadrant notamment la liberté pédagogique ou les obligations de neutralité méritent d'être connus, sans qu'il soit nécessaire d'en citer les références avec précision.

Les grands enjeux éducatifs contemporains

Le candidat doit posséder une connaissance des principaux enjeux auxquels l'École est aujourd'hui confrontée. Sans être spécialiste de chacun d'eux, il doit être capable d'en comprendre les finalités et d'expliquer pourquoi ils relèvent pleinement des missions de l'institution scolaire. Le jury attend notamment une connaissance des politiques de prévention et de lutte contre le harcèlement, des principes de l'école inclusive et de la scolarisation des élèves allophones ou à besoins éducatifs particuliers, des actions en faveur du bien-être des élèves, du développement des

compétences psychosociales, de l'éducation à la vie affective et relationnelle, à la sexualité et au respect d'autrui, de l'éducation à la citoyenneté ainsi que des enjeux liés à la transition écologique et au développement durable. Ces connaissances permettent au candidat de replacer les situations professionnelles dans un contexte éducatif plus large et de montrer qu'il identifie les grandes priorités de l'École aujourd'hui.

Le fonctionnement général de l'École

Enfin, le candidat doit connaître l'organisation générale du système éducatif et comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. Il doit être capable d'identifier les missions de l'École de la République, les droits et les devoirs des élèves, la place des familles dans le parcours scolaire ainsi que le rôle des différents personnels : chef d'établissement, professeurs, conseillers principaux d'éducation, personnels de direction, psychologues de l'Éducation nationale, personnels sociaux et de santé, AESH, entre autres.

Si ces quatre domaines de connaissance ne constituent pas un programme à réciter, ils dessinent les repères essentiels d'une culture professionnelle que les candidats sont invités à mobiliser avec discernement tout au long de l'entretien. Les ressources sito-bibliographiques jointes à ce rapport leur seront en cela très utiles.

L'enseignement des lettres et de la langue

Le candidat doit être en mesure de situer le rôle de l'enseignement des lettres dans le projet global de formation de l'élève. Au-delà de la transmission des savoirs disciplinaires, le cours de français contribue à la construction de la personne, au développement de l'esprit critique, à la formation du citoyen et à l'ouverture sur le monde. La maîtrise de la langue et la fréquentation des œuvres littéraires et artistiques participent pleinement de cette ambition éducative. Les meilleurs candidats savent ainsi illustrer leur réflexion par des situations concrètes ou par des références littéraires. L'un d'eux, par exemple, s'est appuyé sur *Les Misérables* de Victor Hugo ainsi que sur plusieurs *Fables* de La Fontaine pour montrer comment l'enseignement du français peut contribuer à faire vivre les valeurs de fraternité, de justice ou de solidarité. On attend ainsi des candidats qu'ils aient des connaissances littéraires mais aussi qu'ils réfléchissent sur le rôle de la littérature et des arts. Trop souvent, celle-ci est réduite à une visée illustrative, morale ou édifiante. La littérature constitue au contraire un puissant levier pour former le jugement, développer l'empathie et nourrir la réflexion personnelle et citoyenne.

Le jury tient en effet à signaler unanimement que la question des lettres, ainsi que celle de la langue, ont toute leur place dans cet entretien. Certaines questions générales soulevaient explicitement ce point (« Pourquoi lire et faire lire à l'ère du numérique ? » ; « L'enseignement de la littérature et de la langue peut-il contribuer à l'inclusion de tous les élèves ? »). Il est apprécié que les candidats mobilisent spontanément des références littéraires, soit pour exposer leur motivation, soit pour répondre à une question, soit pour expliquer comment ils souhaiteraient intégrer la littérature à leurs futurs cours, dans telle ou telle situation. Il ne suffit pas, comme beaucoup l'ont fait, de clamer sa « passion pour la littérature ». Encore faut-il faire vibrer cette appétence, l'inscrire dans une argumentation et préciser de quelle littérature il est question. On a pu déplorer que des candidats cantonnent la lecture à celle des « classiques », sans préciser le sens qu'ils donnaient à ce terme. La littérature contemporaine, francophone, étrangère ou celle dite « de jeunesse » est souvent négligée, de même que les autres genres que le roman. Intégrée à une réflexion sur le métier, l'évocation d'un rapport personnel et réfléchi à la littérature a au contraire donné lieu à de belles réussites. Une candidate évoque par exemple son travail de recherche en esthétique et fonde sa présentation sur sa lecture de Georges Bataille. Pour elle, l'enseignement des lettres prend tout son sens si l'on conçoit le monde et la conscience comme un labyrinthe à explorer. La création artistique, et sa réception, deviennent alors un immense « tissage de sens ». De formation philosophique, la candidate reconnaît l'importance de l'enseignement de la langue dans ce déchiffrage ; elle identifie

ses lacunes dans ce domaine mais se montre déterminée à les combler efficacement dans sa formation à venir. À la question générale portant sur l'égalité filles-garçons, elle fait référence à l'œuvre d'Ursula K. Le Guin et imagine quelle pourrait en être l'exploitation dans une classe de cinquième. Cette prestation obtient une note très élevée en raison des qualités de réflexion, appliquées aux notions abstraites et aux situations concrètes, et de la culture manifestée, associées à la sincérité et à l'humilité. Inversement, les candidats qui ne parviennent pas à rendre compte de leurs dernières lectures ou qui reconnaissent ne pas avoir le temps de lire, comme s'il s'agissait d'un loisir comme un autre, ne sauraient emporter l'adhésion du jury.

Argumentation et démonstration

Pour préparer efficacement l'épreuve, il convient de faire le point sur les éléments que l'on souhaite mettre en avant. N'importe quel étudiant bénéficie d'une expérience significative de l'école. Ainsi une candidate ayant effectué une deuxième année de préparation au concours en CPGE a effectué de sa propre initiative un stage d'observation dans la cité scolaire où elle étudie et s'appuie sur des situations de cours précises. Rares ont été cette année les candidats qui n'avaient pas effectué de stage d'observation en établissement scolaire ; même dans ces cas exceptionnels, le jury a pu demander de porter un regard sur les différents types d'enseignement que les candidats avaient reçus au cours de leur propre scolarité.

La stratégie d'argumentation mérite d'être concertée ; il est parfois délicat de concilier l'*ethos* de l'étudiant avec celui du futur enseignant. À rebours des conseils formulés dans le domaine du commerce par les experts des argumentaires éclairs (*pitches*) et de la mise en récit efficace (*story telling*), le jury a constaté que les confidences trop intimes ne permettaient pas toujours de mettre en valeur les candidats, ni même de les projeter dans un cadre professionnel. Il ne s'agit surtout pas de se livrer à un exposé désincarné et impersonnel, mais de bien doser le degré d'affectivité de son discours, en gardant à l'esprit que le propos doit être réfléchi et construit pour convaincre, ce qui implique un certain recul critique. Bien sûr, la sensibilité est la bienvenue chez un candidat comme chez un futur enseignant. Par exemple, un candidat musicien a montré comment sa pratique a pu aiguiser ses sens et développer son acuité sensible, en plus de renforcer sa rigueur par le travail quotidien de l'instrument.

Communication et expression orale

Dans l'ensemble de l'épreuve, on attend de futurs enseignants qu'ils soient capables de s'exprimer avec clarté, correction et force de conviction. Cette exigence vaut pour les deux épreuves, mais elle revêt une importance particulière lors de l'entretien, qui permet notamment d'apprécier la posture professionnelle du candidat, dès sa présentation initiale.

L'essentiel de la communication de l'enseignant s'effectue en effet à l'oral. Les qualités d'expression, verbales comme non verbales, sont donc déterminantes : le professeur doit savoir retenir l'attention de son auditoire, se faire entendre et rendre accessibles des contenus complexes. Cette maîtrise est d'autant plus nécessaire qu'il devra lui-même enseigner ces compétences et préparer les élèves aux différentes épreuves orales du collège et du lycée : oral du Diplôme National du Brevet, oral de l'Épreuve Anticipée de Français, Grand oral. Le jury a notamment été marqué par la prestation d'une candidate qui a su mettre en valeur ses compétences orales. Son expérience de guide dans une exposition lui avait permis de développer ses aptitudes locutoires. Elle a non seulement manifesté cette maîtrise au cours de l'épreuve, mais a su également expliquer comment elle pourrait la réinvestir dans son futur métier d'enseignante.

En premier lieu, les candidats doivent porter une attention particulière aux compétences locutoires. Le volume, le débit et l'articulation doivent être adaptés à la situation. Une voix assurée et clairement audible contribue à susciter l'intérêt. Des modulations pertinentes — accélérations ou ralentissements, pauses brèves, variations de l'intensité — peuvent jouer un rôle important, aussi bien dans la présentation initiale que dans l'entretien. En second lieu, la communication non verbale

permet au candidat de donner à voir son engagement et sa motivation. De nombreux candidats y parviennent par une posture ouverte, par un regard adressé à chacun des membres du jury et par des gestes qui accompagnent le propos sans le surcharger. Ils montrent ainsi leur capacité à conserver leur calme, à maîtriser leurs émotions et à capter l'attention d'un auditoire. À l'inverse, il convient d'éviter une récitation excessivement scolaire, une posture manifestant une émotion insuffisamment maîtrisée ou un regard constamment fuyant. Le jury invite les candidats à présenter leur parcours avec naturel et souplesse. Certaines présentations, trop visiblement apprises par cœur, ont donné lieu à une restitution artificielle et mécanique. Une préparation efficace ne consiste donc pas seulement à mémoriser un discours : elle suppose de développer une véritable aisance dans la communication, afin de s'exprimer de manière naturelle et de s'adapter aux échanges avec le jury. L'authenticité des propos aide le candidat à incarner son discours et à laisser apparaître les nuances d'une personnalité et d'un engagement personnel que nulle intelligence artificielle ne saurait exprimer.

Un professeur de lettres se doit également de soigner la qualité de son expression orale. Il ne s'agit nullement de produire un écrit oralisé, ce qui nuirait à la communication, mais d'éviter certaines erreurs récurrentes de langue. On veillera notamment à supprimer certaines liaisons fautives ou à employer le subjonctif après certains verbes exprimant la volonté, le souhait ou l'effort, et l'indicatif dans les propositions introduites par « après que ». La syntaxe de la subordonnée mérite d'être travaillée, en particulier celle des interrogatives indirectes, des relatives et des complétives des verbes transitifs indirects. Le registre de langue doit être maintenu pendant tout l'entretien. Si l'on apprécie que la discussion soit vive et spontanée, on peut déplorer que certaines familiarités échappent aux candidats. Un futur professeur doit maîtriser la différence entre expressivité et relâchement de la parole. Enfin, le jury apprécie que certains usages soient respectés, comme la correction de la tenue vestimentaire, et certaines maladresses évitées, comme le fait de saluer de nouveau le jury au début de la présentation orale, de le remercier de son attention ou de l'inviter à poser des questions.

La capacité à communiquer avec naturel, correction et efficacité, tout en manifestant sa détermination, constitue sans aucun doute l'un des aspects fondamentaux de cette épreuve.

Quelques ressources biblio-sitographiques

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013 (NOR : MENE1315928A), publié au *Journal officiel de la République française* du 18 juillet 2013 et au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 30 du 25 juillet 2013.

Sur les valeurs de la République

Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République, *L'idée républicaine : Repères pour aujourd'hui*, 2024, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, éduscol, https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/l-idee-republicaine-2024-72816.pdf.

Laïcité | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République. *Vademecum : La laïcité à l'école*, 2024. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, éduscol, vademecum-la-laicite-l-ecole-67884.pdf.

Drouot, Benoît, *et al*., *La laïcité en 30 questions*, Paris, La Documentation française**,** 2026.

Sur le bien-être des élèves à l'école

Agir pour favoriser la santé mentale et le bien-être des élèves | éduscol | Ministère de

l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

Sur l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Mettre en oeuvre le programme EVAR/EVARS | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

Sur la liberté pédagogique

Article L 912-1-1 du *Code de l'Éducation :*

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569.

Sur le devoir de neutralité

Article L 141-5-2 du *Code de l'éducation :*

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038847883.

Sur l'école inclusive

Texier, Stéphane (éd.), *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés : textes de référence*, Suresnes, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, INSHEA, 2020, 2 vol.

Sur le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle, https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/7/1/MENE1514630A/jo/texte.

James, Samuel, *et al., Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) Analyses & synthèses, n° 22, mars 2019.

Sur le français langue « seconde »

Chiss, Jean-Louis, *De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2020.

Levet, Dominique *et al*., *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2021.

Vigner, Gérard, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Education, 2015.

Sur la littérature

Jenny, Laurent, « Des méthodes sans questions, des questions sans méthodes ? », Conférence de clôture du 8ème rendez-vous des lettres, BnF, 15 mai 2018, *Qu'est-ce qu'un texte pour la classe* ? [Vidéo], Conférence de clôture - Qu'est-ce qu'un texte pour la classe ? | Canal U.

ANNEXE 1 – Sujets de leçon n°1 (domaine Culture littéraire et artistique)

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Domaine CLA

CORPUS

Texte à expliquer : Théophile GAUTIER, *La Peau de tigre* (1866), « Le rat » (extrait).
Document associé : Edgar DEGAS, *La Classe de danse* (1873-1876).

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et du document associé, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte : Théophile GAUTIER, *La Peau de tigre* (1866), « Le rat », (extrait).

1. Théophile GAUTIER, *La Peau de tigre* (1866), « Le rat » (extrait).

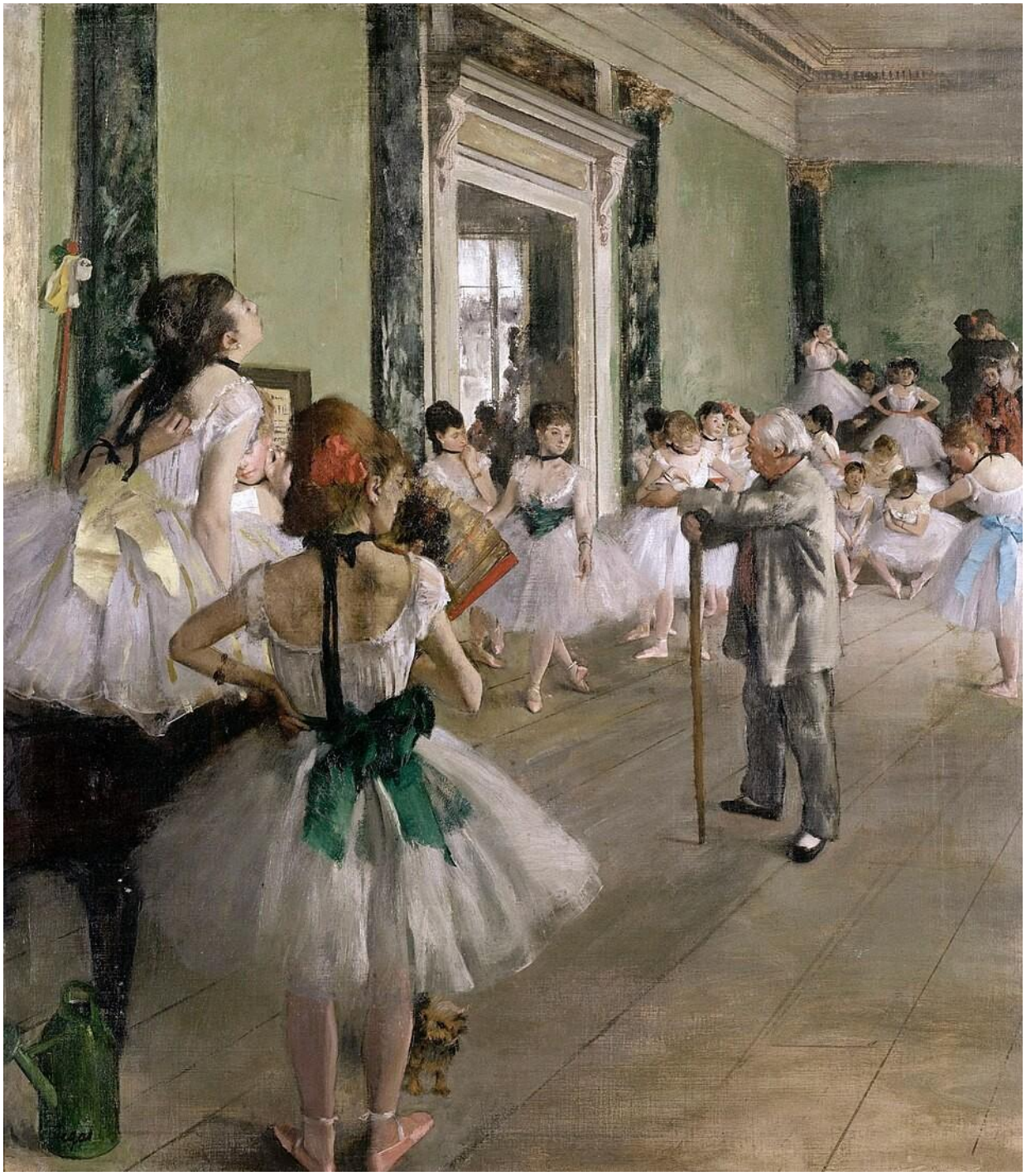
Dans cet article, Théophile Gautier s'intéresse à la vie des « petits rats » au sein de l'école de l'Opéra Le Peletier, petites filles issues des classes les plus pauvres de la capitale qui représentent le plus grand espoir de leur famille, en dépit d'un quotidien peu enviable.

Quelle singulière destinée que celle de ces pauvres petites filles, frêles créatures offertes en sacrifice au Minotaure parisien, ce monstre bien autrement redoutable que le Minotaure antique, et qui dévore chaque année les vierges par centaines sans que jamais aucun Thésée vienne à leur secours !

Le monde n'existe pas pour elles. Parlez-leur des choses les plus simples, elles les ignorent ; elles ne connaissent que le théâtre et la classe de danse ; le spectacle de la nature leur est fermé : elles savent à peine s'il y a un soleil, et ne l'aperçoivent que bien rarement. Elles passent leur matinée aux répétitions dans une pénombre crépusculaire, aux lueurs rouges de quelques quinquets[1] fumeux, ne comprenant qu'il fait jour que par les filets déconcertés[2] de lumière qui se glissent à travers les treillages du comble et les portes des loges. Quand elles s'en vont à deux ou trois heures de l'après-midi, les rues leur semblent nager dans cette lueur bleue du matin, dans ce reflet de grotte d'azur, dont le contraste est si frappant après les nuits jaunes du bal et de l'orgie ; elles ne distingueraient pas un chêne d'une betterave ; elles ne voient que des arbres peints, les malheureuses ! Elles sont entourées d'une fausse nature : soleil d'huile, étoiles de gaz, ciel de bleu de Prusse, forêts de carton découpé, palais de toile à torchon, torrents que l'on fait tourner avec une manivelle ; elles vivent dans des limbes obscures, dans un monde de convention, où l'on voit toujours l'homme et jamais Dieu.

[1] Quinquets : lampes à huile à réservoirs.
[2] Déconcertés : déréglés.

2. Edgar DEGAS, *La Classe de danse*, 1873-1876, Huile sur toile, 85,5 x 75 cm, Musée d'Orsay, Paris.



CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3

Première épreuve d'admission – Domaine CLA

CORPUS

Texte à expliquer : Pierre de RONSARD, *Les Amours et autres poèmes* (1584), *Seconde partie sur la mort de Marie* (1578), « Comme on voit sur la branche… »
Document associé : Paul ÉLUARD, *Le Temps déborde* (1947), « Notre vie »

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et du document associé, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte extrait des *Amours et autres poèmes* de Ronsard, *Seconde partie sur la mort de Marie,* publié en 1578.

1. Pierre de RONSARD, *Les Amours et autres poèmes* (1584), *Seconde partie sur la mort de Marie* (1578), « Comme on voit sur la branche… », poème entier.

Dans ce poème, Ronsard rend hommage à Marie de Clèves, maîtresse du roi Henri III, morte prématurément. On peut également y voir un écho à son amour pour une jeune fille de condition modeste, prénommée Marie et elle aussi décédée.

Comme on voit sur la branche au mois de Mai la rose En sa belle jeunesse, en sa première fleur
Rendre le ciel jaloux de sa vive couleur,
Quand l'Aube de ses pleurs au point du jour l'arrose :

La grâce dans sa feuille, et l'amour se repose,
Embaumant les jardins et les arbres d'odeur : Mais battue[1] ou de pluie, ou d'excessive ardeur,
Languissante elle meurt feuille à feuille déclose :

Ainsi en ta première et jeune nouveauté,
Quand la terre et le ciel honoraient ta beauté, La Parque[2] t'a tuée, et cendre tu reposes.

Pour obsèques reçois mes larmes et mes pleurs, Ce vase plein de lait, ce panier plein de fleurs, Afin que vif[3] et mort ton corps ne soit que roses.

[1] Frappée soit par la pluie, soit par l'ardeur forte du vent.
[2] Déesse grecque qui avec ses deux sœurs avait le pouvoir de couper le fil de la vie.
[3] Vivant.

2. Paul ÉLUARD, *Le Temps déborde* (1947), « Notre vie », poème entier.

Seconde épouse de Paul Eluard, Nusch Éluard, née en 1906, décède brutalement le 28 novembre 1946. Le recueil Le Temps déborde, *publié le 16 juin 1947 sous le pseudonyme de Didier Desroches, lui est consacré.*

Notre vie tu l'as faite elle est ensevelie Aurore
d'une ville un beau matin de mai Sur laquelle la
terre a refermé son poing
Aurore en moi dix-sept années toujours plus claires
Et la mort entre en moi comme dans un moulin

Notre vie disais-tu si contente de vivre
Et de donner la vie à ce que nous aimions Mais la
mort a rompu l'équilibre du temps
La mort qui vient la mort qui va la mort vécue
La mort visible boit et mange à mes dépens

Morte visible Nusch invisible et plus dure Que la
soif et la faim à mon corps épuisé Masque de
neige sur la terre et sous la terre
Source des larmes dans la nuit masque d'aveugle
Mon passé se dissout je fais place au silence.

ANNEXE 2 – Sujet de leçon n°2 (Cinéma)

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Domaine CAV

CORPUS

Texte à expliquer : Voltaire, *L'Ingénu*, 1767

Extrait filmique : Patrice Leconte, *Ridicule*, 1996

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et de l'extrait filmique, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte extrait de *L'Ingénu* de Voltaire, publié en 1767.

1. Voltaire, *L'Ingénu*, extrait du chapitre 9, « Arrivée de l'Ingénu à Versailles. Sa réception à la cour »

L'Ingénu *raconte les aventures d'un Huron, un Indien du Canada, qui débarque sur les côtes bretonnes, se bat contre les Anglais et par son courage permet à l'armée française de les repousser. En se rendant à Versailles, il espère « recevoir le prix de ses services », à savoir un titre militaire qui lui permettrait d'épouser celle qu'il aime, Mademoiselle de Saint-Yves.*

L'Ingénu débarque en pot de chambre[1] dans la cour des cuisines. Il demande aux porteurs de chaise à quelle heure on peut voir le roi. Les porteurs lui rient au nez, tout comme avait fait l'amiral anglais. Il les traita de même, il les battit ; ils voulurent le lui rendre, et la scène allait être sanglante s'il n'eût passé un garde du corps, gentilhomme breton, qui écarta la canaille. « Monsieur, lui dit le voyageur, vous me paraissez un brave homme ; je suis le neveu de M. le prieur[2] de Notre-Dame de la Montagne ; j'ai tué des Anglais, je viens parler au roi : je vous prie de me mener dans sa chambre. » Le garde, ravi de trouver un brave de sa province, qui ne paraissait pas au fait des usages de la cour, lui apprit qu'on ne parlait pas ainsi au roi, et qu'il fallait être présenté par monseigneur de Louvois. « Eh bien ! menez-moi donc chez ce monseigneur de Louvois, qui sans doute me conduira chez Sa Majesté. — Il est encore plus difficile, répliqua le garde, de parler à monseigneur de Louvois qu'à Sa Majesté. Mais je vais vous conduire chez monsieur Alexandre, le premier commis de la guerre : c'est comme si vous parliez au ministre. » Ils vont donc chez ce monsieur Alexandre, premier commis, et ils ne purent être introduits ; il était en affaire avec une dame de la cour, et il y avait ordre de ne laisser entrer personne. « Eh bien ! dit le garde, il n'y a rien de perdu ; allons chez le premier commis de monsieur Alexandre : c'est comme si vous parliez à monsieur Alexandre lui-même. »

Le Huron, tout étonné, le suit ; ils restent ensemble une demi-heure dans une petite antichambre. « Qu'est-ce donc que tout ceci ? dit l'Ingénu ; est-ce que tout le monde est invisible dans ce pays-ci ? Il est bien plus aisé de se battre en Basse-Bretagne contre des Anglais que de rencontrer à Versailles les gens à qui on a affaire. »

---

1 Voiture attelée qui transportait des passagers de Paris à Versailles, appelée ainsi en raison de sa forme ou de l'odeur qui y régnait.

2 Supérieur d'un couvent. Le prieur de Kerkabon, persuadé que le Huron est son neveu, l'a adopté en tant que tel.

2. Patrice Leconte, *Ridicule*, France, 1996

Versailles, 1780. Le jeune baron Grégoire Ponceludon de Malavoy tente de convaincre les ministres de Louis XVI d'assécher les marais de sa province infestée par les fièvres qui tuent les paysans. Mais avant d'arriver jusqu'au Roi, il doit se faire remarquer et c'est par son sens de la répartie qu'il y parvient. Si l'abbé de Vilecourt a brillé par un trait d'esprit, « Le sérail à l'eunuque », lui vient de s'illustrer par « Le sien est entre les jambes du vôtre ». A ses côtés, le Marquis de Bellegarde le conseille, le soutient et l'initie aux usages de la Cour. Ce dernier a une fille dont Grégoire est épris.

Titre original : *Ridicule*
Réalisation : Patrice Leconte
Interprétation : Charles Berling (Grégoire Ponceludon de Malavoy), Jean Rochefort (Marquis de Bellegarde), Bernard Giraudeau (abbé de Vilecourt), Albert Delpy (Baron de Guéret) Scénario : Rémi Waterhouse avec la collaboration de Michel Fessler et d'Éric Vicaut Dialogues : Rémi Waterhouse

ANNEXE 3 – Sujet de leçon n°3 (domaine Théâtre)

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Domaine Théâtre

CORPUS

Texte à expliquer : Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary* (1857), IIe partie, chapitre 13 (extrait), édition de J. Suffel, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 229-230.

Extrait de la captation : *Dom Juan ou le Festin de pierre* de Molière, I,3 (extrait), mise en scène de David Bobée, 2023, captation réalisée au Phénix Scène nationale de Valenciennes, disponible sur cyrano.education, extrait [25'02]-[26'45].

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et de l'extrait de la captation, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte extrait de *Madame Bovary* de Gustave FLAUBERT, publié en 1857.

1. FLAUBERT, *Madame Bovary*, II,13, 1857

Dans le roman Madame Bovary*, Flaubert donne à voir le parcours d'Emma, jeune femme pétrie du romanesque des « romans à l'eau de rose » et mariée à un homme qu'elle juge ennuyeux. Elle organise sa fuite avec son amant Rodolphe avant que celui-ci, au dernier moment, ne décide de lui adresser une lettre de rupture.*

Rodolphe s'arrêta pour trouver ici quelque bonne excuse.

— Si je lui disais que toute ma fortune est perdue ?… Ah ! non, et, d'ailleurs, cela n'empêcherait rien. Ce serait à recommencer plus tard. Est-ce qu'on peut faire entendre raison à des femmes pareilles ?

Il réfléchit, puis ajouta :

« Je ne vous oublierai pas, croyez-le bien, et j'aurai continuellement pour vous un dévouement profond ; mais, un jour, tôt ou tard, cette ardeur (c'est là le sort des choses humaines) se fût diminuée, sans doute ! Il nous serait venu des lassitudes, et qui sait même si je n'aurais pas eu l'atroce douleur d'assister à vos remords et d'y participer moi-même, puisque je les aurais causés. L'idée seule des chagrins qui vous arrivent me torture, Emma ! Oubliez-moi ! Pourquoi faut-il que je vous aie connue ? Pourquoi étiez-vous si belle ? Est-ce ma faute ? Ô mon Dieu ! non, non, n'en accusez que la fatalité ! »

— Voilà un mot qui fait toujours de l'effet, se dit-il.

« Ah ! si vous eussiez été une de ces femmes au cœur frivole comme on en voit, certes, j'aurais pu, par égoïsme, tenter une expérience alors sans danger pour vous. Mais cette exaltation délicieuse, qui fait à la fois votre charme et votre tourment, vous a empêchée de comprendre, adorable femme que vous êtes, la fausseté de notre position future. Moi non plus, je n'y avais pas réfléchi d'abord, et je me reposais à l'ombre de ce bonheur idéal comme à celle du mancenillier[1], sans prévoir les conséquences. »

Elle va peut-être croire que c'est par avarice que j'y renonce… Ah ! n'importe ! tant pis, il faut en finir !

2. *Dom Juan ou le Festin de pierre* de Molière*,* mise en scène de David Bobée, 2023

Sitôt enlevée du couvent et épousée, Done Elvire est abandonnée par Dom Juan, déjà appelé par d'autres conquêtes amoureuses. Dans la scène 3 de l'acte I, elle exige des explications de cet époux dont elle a suivi les traces. Sganarelle, valet de Dom Juan, est témoin de cet échange.

Avec :
Nadège Cathelineau (Done Elvire)
Radouan Leflahi (Dom Juan)
Shade Hardy Garvey Moungondo (Sganarelle)

[1] Petit arbre très toxique qui pousse dans les régions équatoriales d'Amérique.

ANNEXE 4 – Sujet de leçon n°4 (domaine FLE-FLS)

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Domaine FLE/FLS

CORPUS

Texte à expliquer : Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, IIe partie, chapitre 9, 1857
Document associé : George Sand, *Indiana*, troisième partie, chapitre 31, 1832

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance du texte et du document associé, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du texte extrait de l'œuvre *Madame Bovary*, de Flaubert, 1857

1. Texte à expliquer : Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, IIe partie, chapitre 9, 1857

Après s'être mariée avec Charles Bovary, Emma découvre une vie monotone à ses côtés. Elle fait la connaissance d'un homme, Rodolphe, qui devient son amant.

Et, dès qu'elle fut débarrassée de Charles, elle monta s'enfermer dans sa chambre.
D'abord, ce fut comme un étourdissement ; elle voyait les arbres, les chemins, les fossés, Rodolphe, et elle sentait encore l'étreinte de ses bras, tandis que le feuillage frémissait et que les joncs sifflaient. Mais, en s'apercevant dans la glace, elle s'étonna de son visage. Jamais elle n'avait eu les yeux si grands, si noirs, ni d'une telle profondeur. Quelque chose de subtil épandu sur sa personne la transfigurait.
Elle se répétait : « J'ai un amant ! un amant ! » se délectant à cette idée comme à celle d'une autre puberté qui lui serait survenue. Elle allait donc posséder enfin ces joies de l'amour, cette fièvre du bonheur dont elle avait désespéré. Elle entrait dans quelque chose de merveilleux où tout serait passion, extase, délire ; une immensité bleuâtre l'entourait, les sommets du sentiment étincelaient sous sa pensée, l'existence ordinaire n'apparaissait qu'au loin, tout en bas, dans l'ombre, entre les intervalles de ces hauteurs.
Alors elle se rappela les héroïnes des livres qu'elle avait lus, et la légion lyrique de ces femmes adultères se mit à chanter dans sa mémoire avec des voix de sœurs qui la charmaient. Elle devenait elle-même comme une partie véritable de ces imaginations et réalisait la longue rêverie de sa jeunesse, en se considérant dans ce type d'amoureuse qu'elle avait tant envié.

2. Document associé : George Sand, *Indiana*, troisième partie, chapitre 31, 1832

Indiana, jeune Créole issue d'une famille noble, est mariée à M. Delmare, un vieux colonel antipathique et autoritaire. Indiana se sent oppressée dans cette vie maritale sans amour. Ralph, son cousin, est présent et assiste à une scène entre les deux époux.

En parlant ainsi de sa voix rauque et dure, Delmare s'était jeté sur une chaise dans l'antichambre ; il essuyait son front baigné de sueur malgré le froid rigoureux de la saison ; il racontait en jurant ses fatigues, ses anxiétés, ses souffrances ; il faisait mille questions, et, heureusement, il n'écoutait pas les réponses, car le pauvre Ralph ne savait pas mentir, et il ne voyait rien dans ce qu'il avait à raconter qui pût apaiser le colonel. Il restait assis sur une table, impassible et muet comme s'il eût été absolument étranger aux angoisses de ces deux personnes, et cependant plus malheureux de leurs chagrins qu'elles-mêmes.

Madame Delmare, en entendant les imprécations de son mari, se sentit plus forte qu'elle ne s'y attendait. Elle aimait mieux ce courroux qui la réconciliait avec elle-même, qu'une générosité qui eût excité ses remords. Elle essuya la dernière trace de ses larmes, et rassembla un reste de force qu'elle ne s'inquiétait pas d'épuiser en un jour, tant la vie lui pesait. Quand son mari l'aborda d'un air impérieux et dur, il changea tout d'un coup de visage et de ton, et se trouva contraint devant elle, maté par la supériorité de son caractère. Il essaya alors d'être digne et froid comme elle ; mais il n'en put jamais venir à bout.

— Daignerez-vous m'apprendre, madame, lui dit-il, où vous avez passé la matinée et peut-être la nuit ?

Ce *peut-être* apprit à madame Delmare que son absence avait été signalée assez tard. Son courage s'en augmenta.

— Non, monsieur, répondit-elle, mon intention n'est pas de vous le dire.

Delmare verdit de colère et de surprise.

ANNEXE 5 – Sujets de leçon n°5 (domaine Latin pour Lettres modernes)

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Latin pour Lettres modernes

CORPUS

Texte à expliquer : Albert Camus (1913-1960), *Caligula* (1944), acte IV scène 12, Paris, Gallimard, 1993.

Document associé : Tacite (58-120), *Annales*, XIV, 15-16, Traduction de Pierre Wuilleumier, Paris, Les Belles Lettres, 1978.

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance des textes, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du premier texte : Albert Camus (1913-1960), *Caligula*, acte IV scène 12.
Vous proposerez également une traduction littérale et par unités de sens du passage en italiques du texte latin (ligne 4 à ligne 11).

1. Texte à expliquer : Albert Camus (1913-1960), *Caligula* (1944), acte IV, scène 12, Paris, Gallimard.

Empereur de Rome depuis 37 ap. J.-C., Caïus Caligula organise des spectacles de théâtre ainsi que des concours de poésie, où il fait défiler certains nobles patriciens de sa cour.

Caligula

Bon, écoutez-moi bien. Vous allez quitter vos rangs. Je sifflerai. Le premier commencera sa lecture. À mon coup de sifflet, il doit s'arrêter et le second commencer. Et ainsi de suite. Le vainqueur, naturellement, sera celui dont la compétition n'aura pas été interrompue par le sifflet. Préparez-vous. (*Il se tourne vers Cherea et, confidentiel.*) Il faut de l'organisation en tout, même en art.

Coup de sifflet.

Premier Poète

Mort, quand par-delà les rives noires …

Sifflet. Le poète descend à gauche. Les autres feront de même. Scène mécanique.

Deuxième Poète

Les Trois Parques en leur antre …

Sifflet.

Troisième Poète

Je t'appelle, ô mort …

Sifflet rageur.

Le quatrième poète s'avance et prend une pose déclamatoire. Le sifflet retentit avant qu'il ait parlé.

Cinquième Poète

Lorsque j'étais petit enfant …

Caligula, *hurlant.*

Non ! mais quel rapport l'enfance d'un imbécile peut-elle avoir avec le sujet ? Veux-tu me dire où est le rapport ?

Cinquième Poète

Mais, Caïus, je n'ai pas fini…

Sifflet strident.

Sixième poète, *il avance, s'éclaircissant la voix.*

Inexorable, elle chemine…

Sifflet.

Septième poète, *mystérieux.*

Absconse et diffuse oraison…

Sifflet entrecoupé.

Scipion s'avance sans tablettes.

Caligula

À toi, Scipion. Tu n'as pas de tablettes ?

Scipion

Je n'en ai pas besoin.

Caligula

Voyons.

Il mâchonne son sifflet.

Scipion, *très près de Caligula, sans le regarder et avec une sorte de lassitude.*

« Chasse au bonheur qui fait les êtres purs,
Ciel où le soleil ruisselle,
Fêtes uniques et sauvages, mon délire sans espoir !... »

Caligula, *doucement*.

Arrête, veux-tu ? (*À Scipion*.) Tu es bien jeune pour connaître les vraies leçons de la mort.

Scipion, *fixant Caligula*.

J'étais bien jeune pour perdre mon père.

Caligula, *se détournant brusquement*.

Allons, vous autres, formez vos rangs. Un faux poète est une punition trop dure pour mon goût. Je méditais jusqu'ici de vous garder comme alliés et j'imaginais parfois que vous formeriez le dernier carré de mes défenseurs. Mais cela est vain, et je vais vous rejeter parmi mes ennemis. Les poètes sont contre moi, je puis dire que c'est la fin. Sortez en bon ordre ! Vous allez défiler devant moi en léchant vos tablettes pour y effacer les traces de vos infamies. Attention ! En avant !

Coups de sifflet rythmés. Les poètes, marchant au pas, sortent, par la droite, en léchant leurs immortelles tablettes.

2. Document associé : Tacite (58-120), *Annales*, XIV, 15-16, Traduction de Pierre Wuilleumier, Paris, Les Belles Lettres, 1978.

En 59 ap. J.-C., l'empereur Néron se livre et pousse les membres de sa cour au théâtre et à la poésie.

Postremus ipse scaenam incedit, multa cura temptans citharam et praemeditans, adsistentibus phonascis. Accesserat cohors militum, centuriones tribunique et maerens Burrus ac laudans. *Tuncque primum conscripti sunt equites Romani, cognomento Augustianorum, aetate ac robore conspicui, et pars ingenio procaces, alii in spem potentiae. Ii dies ac noctes plausibus personare, formam principis uocemque deum uocabulis appellantes ; quasi per uirtutem, clari honoratique agere*.

Ne tamen ludicrae tantum imperatoris artes notescerent, carminum quoque studium adfectauit, contractis quibus aliqua pangendi facultas necdum insignis erat. Hi cenati considere simul et adlatos uel ibidem repertos uersus conectere atque ipsius uerba, quoquo modo prolata, supplere ; quod species ipsa carminum docet, non impetu et instinctu nec tenore uno fluens. Etiam sapientiae doctoribus tempus impertiebat post epulas, utque contraria adseuerantium discordia frueretur. Nec deerant qui ore uultuque tristi inter oblectamenta regia spectari cuperent.

Le dernier, Néron monte lui-même sur la scène, mettant grand soin à essayer les cordes et à préluder, devant ses maîtres de chant. Il y avait là aussi une cohorte de soldats, des centurions, des tribuns et Burrus, affligé mais applaudissant. *Et alors pour la première fois furent enrôlés des chevaliers romains, appelés Augustiani, remarquables par leur âge et leur vigueur, les uns de nature effrontée, les autres espérant se rendre influents. Ils passaient les jours et les nuits à faire retentir leurs applaudissements, vantant la beauté et la voix du prince en des termes réservés aux dieux, et, comme s'ils le devaient à leur mérite, ils obtenaient illustration et honneurs*.

Cependant, pour que le renom de l'empereur ne fût pas limité aux arts du théâtre, il s'adonna aussi à la poésie, en s'entourant de quelques amateurs qui avaient un certain talent d'écrivains, mais encore peu de notoriété. Ceux-ci, après dîner, tiennent séance et assemblent les vers qu'il apportait ou qu'il improvisait sur place, en ajoutant à ses propres expressions, bien ou mal venues, des compléments, ce que reflète le style même de ces poésies, dénuées de verve et d'inspiration et ne coulant pas d'une même source. Il consacrait même aux maîtres de la sagesse[1] quelques moments après le repas, et cela pour jouir de leur désaccord dans l'affirmation de thèses contraires. Et il ne manquait pas de gens pour désirer qu'on les vît avec leur mine et leur visage graves[2] figurer parmi les divertissements de la cour.

1. C'est-à-dire aux philosophes.
2. Il s'agit d'une allusion aux stoïciens.

CAPES LETTRES MODERNES BAC + 3
Première épreuve d'admission – Latin pour Lettres modernes

CORPUS

Texte à expliquer : Jules Supervielle (1884-1960), *Comme des voiliers*, « Adieu à *L'Estancia* » (1910), *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1996.

Document associé : Ovide (43 av. J.-C.-17 ou 18 ap. J.-C.), *Tristes*, Livre I, Élégie 3, vers 1-26, Traduction de Jacques André, Paris, Les Belles Lettres, 1968.

SUJET

En analysant les éléments du dossier, vous mettrez en valeur la résonance des textes, les effets de sens nés de leur rapprochement, leurs enjeux littéraires et esthétiques. Votre exposé intégrera une explication du premier texte : Jules Supervielle (1884-1960), *Comme des voiliers*, « Adieu à *L'Estancia* », *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1996. Vous proposerez également une traduction littérale et par unités de sens du passage en italique du texte latin (vers 01 au vers 06).

1- Texte à expliquer : Jules Supervielle (1884-1960), *Comme des voiliers*, « Adieu à *L'Estancia* » (1910), *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1996.

Partageant sa vie entre la France et l'Uruguay où il est né, le poète évoque la propriété familiale, L'Estancia*.*

Adieu à *L'Estancia*

Partout où nous vivons notre Rêve s'attache
Par un lien étroit, invisible mais fort,
Un voyage soudain trouve en nous un cœur lâche,
Et nous sentons qu'il neige au loin sur notre sort…

Il nous faut, pour quitter les lieux où nous vécûmes,
Déchirer quelque chose au moment de partir ;
Tout à coup nous avons comme un grand repentir,
Comme si nous quittions le soleil pour les brumes.

Adieu, chardons fleuris, azur frais de pampas,
Bois lointains que l'aurore inondait d'espérance,
Et familier jardin où tout sera silence,
Jardin des souvenirs et des blonds mimosas !

Adieu, ma meule d'or comme une grappe mûre
Que le bœuf, sous le joug, regarde tout rêveur,
Chaumine qui t'ouvrais, l'été, fraîche et obscure,
Et qui pendant l'hiver es chaude comme un cœur !

Mes chers eucalyptus, il est tard, je vous quitte,
Adieu, mes vieux amis au feuillage profond,
Vous, le parfum léger et l'âme de ce site,
Je vous laisse mon Rêve épars sur votre front…

2- Document associé : Ovide (43 av. J.-C.-17 ou 18 ap. J.-C.), *Tristes*, I, Élégie 3, vers 1 à 26, Traduction de Jacques André, Paris, Les Belles Lettres, 1968.

Dans les Tristes, *élégies épistolaires envoyées à Rome*, *le poète Ovide évoque son exil à Tomes, au bord de la mer Noire, ordonné par Auguste en 8 ap. J.-C.*

	Cum subit illius tristissima noctis imago,	*Quand je revois l'affreuse image de cette nuit*
	Qua mihi supremum tempus in urbe fuit,	*qui marqua mes derniers moments à Rome,*
	Cum repeto noctem, qua tot mihi cara reliqui,	*quand je me rappelle cette nuit où j'ai laissé tant de*
	Labitur ex oculis nunc quoque gutta meis.	*choses chères, maintenant encore les larmes coulent de*
5	*Iam prope lux aderat, qua me discedere Caesar*	*mes yeux.*
	Finibus extremae iusserat Ausoniae.	*Déjà le jour approchait que César m'avait fixé pour*
	Nec spatium nec mens fuerat satis apta parandi :	*franchir les frontières de l'Ausonie.* Je n'avais eu ni le
	Torpuerant longa pectora nostra mora.	temps ni le cœur de faire des préparatifs ; mon âme
	Non mihi seruorum, comitis non cura legendi,	s'était engourdie dans une longue attente. Je n'avais
10	Non aptae profugo uestis opisue fuit.	songé à choisir ni les esclaves ni les compagnons ni les
	Non aliter stupui quam qui Iouis ignibus ictus	vêtements ou les ressources convenables pour un exilé.
	Uiuit et est uitae nescius ipse suae.	J'étais interdit, tel qu'un homme frappé par le feu de
	Ut tamen hanc animi nubem dolor ipse remouit	Jupiter, vivant encore, mais inconscient de sa propre vie.
	Et tandem sensus conualuere mei,	Pourtant lorsque la douleur elle-même eut dissipé la
15	Alloquor extremum maestos abiturus amicos,	brume de mon esprit et qu'enfin j'eus repris mes sens,
	Qui modo de multis unus et alter erat.	près de partir, j'adresse une dernière fois la parole à mes
	Uxor amans flentem flens acrius ipsa tenebat,	amis affligés, qui, si nombreux naguère, n'étaient plus
	Imbre per indignas usque cadente genas.	qu'un ou deux. Ma tendre épouse, pleurant davantage
	Nata procul Libycis aberat diuersa sub oris	elle-même, me tenant pleurant entre ses bras, et un
20	Nec poterat fati certior esse mei.	torrent de larmes coulait sur ses joues innocentes. Ma
	Quocumque aspiceres, luctus gemitusque sonabant,	fille absente était au loin, sur les rivages Libyens et ne
	Formaque non taciti funeris intus erat.	pouvait être informée de mon sort.
	Femina uirque meo pueri quoque, funere maerent	Partout où l'on jetait les yeux, on n'entendait que
	Inque domo lacrimas angulus omnis habet.	deuil et gémissements, et tout offrait à l'intérieur le
25	Si licet exemplis in paruis grandibus uti,	tableau de funérailles où la douleur ne reste pas muette.
	Haec facies Troiae, cum caperetur, erat.	Femmes, hommes, enfants aussi, déplorent ma perte et
		il n'est pas un coin de la demeure qui ne soit arrosé de
		larmes. Si l'on peut user de grands exemples pour si
		peu, tel était l'aspect de Troie quand elle fut prise.

ANNEXE 6 – Sujet de leçon n°6 (domaine Lettres classiques)

CAPES LETTRES CLASSIQUES BAC + 3

Corpus

- **Texte antique à expliquer** : Platon (vers 428 - vers 347 avant J.-C.), *Ion*, 533d-534b.
- **Traduction(s)** : traduction de Louis Méridier, Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1949.
- **Texte littéraire français** : Victor Hugo (1802-1885), *Les Contemplations* (1856), III, 20, « Insomnie », fin du poème.

Sujet

Votre exposé comprendra, dans l'ordre que vous souhaitez :

- une analyse de ce corpus composé de deux textes ;

- une explication du texte littéraire antique.

Texte antique à expliquer : Platon (vers 428 - vers 347 avant J.-C.), *Ion*, 533d-534b.

Socrate s'entretient avec Ion d'Éphèse, qui est rhapsode, c'est-à-dire déclamateur professionnel de poésie. Il a fait d'Homère sa spécialité et se dit parfaitement compétent pour expliquer ce poète, mais non les autres. Cela conduit Socrate à affirmer qu'Ion ne possède aucune science, aucun art proprement dit. C'est ici Socrate qui parle.

Ἔστι γὰρ τοῦτο τέχνη μὲν οὐκ ὂν παρὰ σοὶ περὶ Ὁμήρου εὖ λέγειν, ὃ νῦν δὴ ἔλεγον, θεία δὲ δύναμις ἥ σε κινεῖ, ὥσπερ ἐν τῇ λίθῳ ἣν Εὐριπίδης μὲν Μαγνῆτιν ὠνόμασεν, οἱ δὲ πολλοὶ Ἡρακλείαν. Καὶ γὰρ αὕτη ἡ λίθος οὐ μόνον αὐτοὺς τοὺς δακτυλίους ἄγει τοὺς σιδηροῦς, ἀλλὰ καὶ δύναμιν ἐντίθησι τοῖς δακτυλίοις ὥστε δύνασθαι ταὐτὸν τοῦτο ποιεῖν ὅπερ ἡ λίθος, ἄλλους ἄγειν δακτυλίους, ὥστ' ἐνίοτε ὁρμαθὸς μακρὸς πάνυ σιδηρῶν δακτυλίων ἐξ ἀλλήλων ἤρτηται· πᾶσι δὲ τούτοις ἐξ ἐκείνης τῆς λίθου ἡ δύναμις ἀνήρτηται. Οὕτω δὲ καὶ ἡ Μοῦσα ἐνθέους μὲν ποιεῖ αὐτή, διὰ δὲ τῶν ἐνθέων τούτων ἄλλων ἐνθουσιαζόντων ὁρμαθὸς ἐξαρτᾶται. Πάντες γὰρ οἵ τε τῶν ἐπῶν ποιηταὶ οἱ ἀγαθοὶ οὐκ ἐκ τέχνης ἀλλ' ἔνθεοι ὄντες καὶ κατεχόμενοι πάντα ταῦτα τὰ καλὰ λέγουσι ποιήματα, καὶ οἱ μελοποιοὶ οἱ ἀγαθοὶ ὡσαύτως· ὥσπερ οἱ κορυβαντιῶντες[1] οὐκ ἔμφρονες ὄντες ὀρχοῦνται, οὕτω καὶ οἱ μελοποιοὶ οὐκ ἔμφρονες ὄντες τὰ καλὰ μέλη ταῦτα ποιοῦσιν, ἀλλ' ἐπειδὰν ἐμβῶσιν εἰς τὴν ἁρμονίαν καὶ εἰς τὸν ῥυθμόν, καὶ βακχεύουσι καὶ κατεχόμενοι, ὥσπερ αἱ βάκχαι ἀρύονται ἐκ τῶν ποταμῶν μέλι καὶ γάλα[2] κατεχόμεναι, ἔμφρονες δὲ οὖσαι οὔ, καὶ τῶν μελοποιῶν ἡ ψυχὴ τοῦτο ἐργάζεται.

[1] Dans les mythes grecs, les Corybantes sont des danseurs qui célèbrent le culte de la déesse Cybèle : armés et en transe, ils dansent en entrechoquant leurs armes.

[2] Dans *Les Bacchantes* d'Euripide, les bacchantes n'ont qu'à creuser la terre pour en faire jaillir du lait, et le miel coule de leurs thyrses.

Traduction de Louis Méridier, Les Belles Lettres, C.U.F., Paris, 1949.

Ce don de bien parler sur Homère est chez toi, non pas un art, comme je le disais tout à l'heure, mais une force divine. Elle te met en branle, comme il arrive pour la pierre qu'Euripide a nommée magnétique, et qu'on appelle communément d'Héraclée. Cette pierre n'attire pas seulement les anneaux de fer eux-mêmes ; elle communique aux anneaux une force qui leur donne le même pouvoir qu'a la pierre, celui d'attirer d'autres anneaux, de sorte qu'on voit parfois une très longue chaîne d'anneaux de fer suspendus les uns aux autres. Et pour tous, c'est de cette pierre-là que dépend leur force. De même aussi la Muse fait des inspirés par elle-même, et par le moyen de ces inspirés d'autres éprouvent l'enthousiasme : il se forme une chaîne. Car tous les poètes épiques, les bons poètes, ce n'est point par un effet de l'art, mais pour être inspirés par un dieu et possédés qu'ils débitent tous ces beaux poèmes. Il en est de même des bons poètes lyriques : comme les gens en proie au délire des Corybantes n'ont pas leur raison quand ils dansent, ainsi les poètes lyriques n'ont pas leur raison quand ils composent ces beaux vers ; dès qu'ils ont mis le pied dans l'harmonie et la cadence, ils sont pris de transports bachiques[3], et sous le coup de cette possession, pareils aux bacchantes qui puisent aux fleuves du miel et du lait lorsqu'elles sont possédées, mais non quand elles ont leur raison, c'est ce que fait aussi l'âme des poètes lyriques.

Texte littéraire français : Victor Hugo (1802-1885), *Les Contemplations* (1856), III, 20, « Insomnie », fin du poème, édition de Jean Gaudon, Librairie Générale Française, « Le Livre de Poche », Paris.

Ce poème évoque l'insomnie du créateur, de l'écrivain réveillé en pleine nuit par l'inspiration, par « l'idée ». L'écrivain proteste, il a sommeil, mais « l'idée » refuse de le laisser dormir et au début de cet extrait s'adresse à lui.

« Est-ce que je dors, moi ? dit l'idée implacable.
Penseur, subis ta loi ; forçat, tire ton câble.
Quoi ! cette bête a goût au vil foin du sommeil !
L'orient est pour moi toujours clair et vermeil.
Que m'importe le corps ! qu'il marche, souffre et meure !
Horrible esclave, allons, travaille ! c'est mon heure. »

Et l'ange étreint Jacob[1], et l'âme tient le corps ;
Nul moyen de lutter ; et tout revient alors,
Le drame commencé dont l'ébauche frissonne,
Ruy Blas, Marion, Job, Sylva, son cor qui sonne[2],
Ou le roman pleurant avec des yeux humains,
Ou l'ode qui s'enfonce en deux profonds chemins,
Dans l'azur près d'Horace et dans l'ombre avec Dante ;
Il faut dans ces labeurs rentrer la tête ardente ;
Dans ces grands horizons subitement rouverts,
Il faut de strophe en strophe, il faut de vers en vers,
S'en aller devant soi, pensif, ivre de l'ombre ;
Il faut, rêveur nocturne en proie à l'esprit sombre,
Gravir le dur sentier de l'inspiration ;
Poursuivre la lointaine et blanche vision,
Traverser, effaré, les clairières désertes,
Le champ plein de tombeaux, les eaux, les herbes vertes,
Et franchir la forêt, le torrent, le hallier[3],
Noir cheval galopant sous le noir cavalier.

[1] Dans un épisode célèbre du livre de la *Genèse*, Jacob, fils d'Isaac, lutte pendant toute une nuit contre un ange qui, vaincu au matin, lui donne la bénédiction de Dieu.
[2] Ces noms sont ceux de personnages d'œuvres de Hugo : Marion est l'héroïne du drame *Marion de Lorme*, Job est un personnage du drame *Les Burgraves*, et Sylva est Don Ruy Gomez de Silva, un personnage du drame *Hernani* ; en sonnant du cor, il annonce à Hernani que l'heure de mourir est venue.
[3] Groupe de buissons serré et touffu.