MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES, CAFEP-CAPES et troisième concours

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.4
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE p.8

ÉPREUVES ÉCRITES

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE p.10
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques) p.22
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes) p.31
ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES p.56

ÉPREUVES ORALES

ÉPREUVE DE LEÇON .....
DOMAINE : LETTRES MODERNES p.67
DOMAINE : CINÉMA p.74
DOMAINE : THÉÂTRE p.87
DOMAINE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS LANGUE SECONDE .. p.95
DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES p.107
LETTRES CLASSIQUES p.114
ÉPREUVE D'ENTRETIEN p.126

ANNEXES

ANNEXE 1 – Sujet de leçon n°1 (domaine Lettres modernes) p.140
ANNEXE 2 – Sujet de leçon n°2 (domaine Cinéma) p.143
ANNEXE 3 – Sujet de leçon n°3 (domaine Théâtre) p.146
ANNEXE 4 – Sujet de leçon n°4 (domaine FLE-FLS) p.148
ANNEXE 5 – Sujet de leçon n°5 (domaine Latin pour Lettres modernes) p.151
ANNEXE 6 – Sujet de leçon n°6 (domaine Lettres classiques) p.155

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

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Au seuil de ce rapport, je souhaite commencer par adresser mes remerciements les plus sincères à toutes celles et tous ceux qui ont permis le bon déroulement des épreuves écrites et orales du CAPES externe de Lettres lors de la session 2026 : les membres du jury, pour leur engagement et la qualité de leur discernement lors du recrutement des candidats ; les appariteurs, dont le nombre et les missions lors des épreuves orales exigent une coordination et une rigueur qui n'ont pas failli ; nos interlocuteurs à la DGRH du ministère de l'éducation nationale, en particulier monsieur Serrano et monsieur Potau pour leur disponibilité et leur vigilance ; 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.

L'année 2026 a connu un changement notoire dans l'implantation des épreuves orales, hébergées au lycée professionnel Ludovic Ménard de Trélazé, près d'Angers. Le directoire, comme l'ensemble du jury, remercie chaleureusement le proviseur du lycée, Christophe Rialland, l'ensemble de son équipe et en particulier Aurore Poisson, secrétaire générale, pour le professionnalisme et la chaleur de leur accueil. Les quelque 200 membres de jury et appariteurs qui œuvrent au fonctionnement des oraux, comme le millier de candidats auditionnés, ont bénéficié de leur présence attentive tout au long des deux semaines d'épreuves, de leur mobilisation devant chaque difficulté rencontrée, aussitôt aplanie, de leur compréhension généreuse des besoins d'un collectif d'une telle importance. Le directoire leur en est reconnaissant et espère vivement que la session 2027 renouvellera cette excellente expérience.

Enfin, j'ai eu l'honneur de présider cette année ce concours pour la première fois, aux côtés d'un directoire partiellement renouvelé. Bérangère Lefort-Debar et Olivier Bertrand ont assuré la continuité avec l'équipe des années antérieures présidée par Renaud Ferreira de Oliveira : qu'ils soient tous ici remerciés pour la sérénité et l'efficacité de la passation. Laurence Gauthier et Pierre Lanquetin-Delahaye ont complété ce directoire qui s'est immédiatement soudé par sa solidarité et sa cohésion autour de valeurs communes. J'en 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.

Le CAPES 2026 a amorcé sa période dite « de transition », dans le contexte de la réforme de la formation initiale. Les candidats se sont donc répartis entre deux concours, l'un passé en fin d'année de M2, l'autre passé en fin de L3. Bien que les statistiques révèlent environ 20% de doubles candidatures, les chiffres attestent une nette augmentation, pour cette session et sur l'ensemble des deux concours, du nombre de candidats au métier de professeur de Lettres. C'est là une excellente nouvelle pour le bon fonctionnement de notre École.

Le concours en M2 connaît en 2026 et 2027 ses deux dernières années de fonctionnement. Il présente la particularité d'évaluer des connaissances disciplinaires, mais aussi à l'oral des compétences préprofessionnelles, construites au fil des stages d'observation et de pratique accompagnée qu'effectuent les étudiants de master. Cette spécificité du concours M2 exige des candidats une perception claire, dès la phase de sélection, de l'équilibre des attentes du jury et, au-delà, de la bipolarité d'une profession qui se fonde autant sur le savoir que sur l'habileté à entrer en relation avec une classe, à susciter chez elle attente et curiosité et à la nourrir de façon active et fructueuse. Cette double exigence n'est pas de l'ordre d'un clivage : les connaissances littéraires et linguistiques irriguent la réflexion pédagogique et didactique. Aux côtés d'autres compétences professionnelles, dont l'analyse des besoins des élèves, c'est bien le savoir de chaque professeur qui, dans le cadre des programmes scolaires, inspire et structure la construction des séquences et séances qui leur sont proposées. Le concours conçu pour les étudiants de M2 vient évaluer cette double dimension, universitaire et scientifique à l'écrit, puis mêlée de didactique au moment de la leçon et nettement professionnelle pendant l'entretien. Il importe que les candidats soient clairement conscients de cette particularité et de la nécessité de tisser par exemple la finesse de leur explication de texte à l'oral à la pertinence de leur proposition didactique.

Le jury a salué cette année un grand nombre de candidatures de qualité. La totalité des postes offerts au CAPES de Lettres modernes n'a toutefois pas été pourvue, afin de garantir la solidité des connaissances et des compétences des nouveaux professeurs recrutés. Rappelons que la première d'entre elles porte sur la correction et la justesse de la langue parlée mais aussi écrite. Chaque professeur transmet la langue française

aux jeunes gens qui lui sont confiés, dans l'exercice de son métier, mais à plus forte raison un professeur de français et de littérature ! Il importe que chaque candidat soit imprégné de la pensée qu'il s'agit là d'une mission première : les professeurs exercent une responsabilité majeure dans la transmission de la langue, principal vecteur d'intégration sociale et voie d'émancipation individuelle. Cette compétence se travaille ! Les exercices oraux, l'audition de discours de qualité, la lecture constante de grands textes littéraires, l'écriture régulièrement pratiquée, tracent un chemin de progrès assurés, quel que soit le capital d'origine des uns et des autres.

Tous les postes offerts en lettres classiques n'ont pas non plus été pourvus. Le jury rappelle l'importance que revêt, pour les élèves en formation dans nos collèges et nos lycées, la construction d'une culture humaniste fondée sur la fréquentation des textes antiques, mais aussi la rigueur éclairante des activités linguistiques et langagières qui structurent la discipline. Bien que moins nombreux, les postes en lettres classiques doivent continuer à susciter des candidatures et à faire vivre dans notre pays les fondements de notre culture.

Au-delà des savoirs fondamentaux requis aussi bien à l'écrit qu'à l'oral du concours, le jury attend de rencontrer des candidats qui sachent lire des textes littéraires, c'est-à-dire les comprendre de manière littérale, mais aussi en saisir les implicites et en goûter la portée et la beauté. Les textes proposés lors de l'oral sont très diversifiés ; ils peuvent être extraits d'œuvres plus ou moins connues et parfois dérouter des candidats qui s'attendent à des pages canoniques. Ils demandent donc tous une lecture vive, qui gagnera toujours à s'appuyer sur une pratique familière des textes littéraires et sur des savoirs culturels et analytiques construits à l'université. Cette dimension académique n'empêche pas un engagement authentique, personnel, du lecteur-candidat. Et c'est ce lien vivant, vibrant entre le lecteur et le texte, tissé d'hésitations et d'enthousiasmes, qui touchera plus tard les élèves et pourra faire d'eux, à leur tour, des lecteurs.

Se préparer au CAPES externe de Lettres en M2 signifie donc s'inscrire dans un parcours universitaire qui, au terme de cinq années, forge des savoirs littéraires et linguistiques et prépare en douceur à la professionnalisation qui se structure durant l'année de stage. Mais la lecture de ce rapport indique clairement combien la maîtrise de la langue attendue et la fréquentation des textes littéraires, anciens et modernes, dépassent en réalité le seul cadre de l'engagement universitaire. Un candidat au CAPES de Lettres modernes et classiques, par le goût qu'il a de la langue et de la littérature, mais aussi des autres expressions artistiques, lit par plaisir, se cultive avec passion, cisèle la langue qu'il parle et écrit avec justesse. Le jury s'est réjoui de pouvoir rencontrer et recruter cette année de tels candidats. Il souhaite aux étudiants qui se sont engagés pour la session 2027 de vivre leur préparation avec le sérieux et la fougue qui feront d'eux les professeurs dont ont besoin nos élèves.

STATISTIQUES GÉNÉRALES

CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Postes	145	134	134	134	90	60	**40**
Inscrits	197	163	138	133	151	123	**109**
Présents	87	95	64	66	77	61	**54**
Admissibles	63	85	60	47	62	49	**43**
Admis		66	55	41	57	40	**37**
Barre d'admissibilité	7.5	7	7.375	7.25	8	8	**8**
Barre d'admission	*	8	7.46	8	8	8	**8.46**

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Postes	20	18	15	15	15	15	**12**
Inscrits	62	56	46	54	53	39	**44**
Présents	28	37	31	30	28	20	**23**
Admissibles	20	30	25	22	23	14	**17**
Admis		18	15	15	15	13	**12**
Barre d'admissibilité	8.12	7	8.75	7.25	8	8	**8**
Barre d'admission	*	11.5	11.125	10.8	10.9	8	**9.92**

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES – LETTRES MODERNES

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Postes	835	810	755	755	698	669	**585**
Inscrits	3180	3060	1883	2036	2094	2095	**1946**
Présents	1646	1664	903	1016	1122	1028	**1019**
Admissibles	835	1301	720	761	731	694	**691**
Admis		810	598	607	620	587	**560**
Barre d'admissibilité	9.7	7	7	7.5	8	8	**8**
Barre d'admission	*	8.58	7.5	8	8	8	**8**

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP – LETTRES MODERNES

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Postes	153	135	130	130	137	141	**119**
Inscrits	803	787	559	650	753	735	**681**
Présents	400	389	249	305	369	377	**331**
Admissibles	153	305	205	211	250	250	**232**
Admis		135	130	130	137	141	**119**
Barre d'admissibilité	11.2	7	7	7.5	8	8	**8**
Barre d'admission	*	11.17	10	9.9	11	10.58	**10.5**

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAPES 3ème Concours – LETTRES MODERNES

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Postes	55	60	60	55	55	30	**25**
Inscrits	426	399	316	332	401	384	**284**
Présents	149	123	85	82	96	99	**65**
Admissibles	51	65	47	30	29	39	**30**
Admis		40	30	10	10	26	**22**
Barre d'admissibilité	8.5	7	7	7.5	8	8	**8**
Barre d'admission	*	8.13	7.67	8	8	8	**8.08**

*Pas d'oraux pour la session 2020

CAFEP 3ème Concours – LETTRES MODERNES

	2023	2024	2025	2026
Postes	4	6	6	**7**
Inscrits	105	111	127	**87**
Présents	23	31	29	**19**
Admissibles	12	13	8	**11**
Admis	4	5	6	**7**
Barre d'admissibilité	7.5	8	8	**8**
Barre d'admission	9.6	8	8.33	**8.08**

STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

Moyenne générale des candidats admis Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	12.03	12.39
CAFEP CAPES Privé	12.74	12.51
CAPES 3ème concours Public	11.63	-
CAPES 3ème concours Privé	10.05	-

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres classiques			
	Épreuve écrite disciplinaire de français	**Épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes**	**Épreuve écrite disciplinaire appliquée**
CAPES Public	12.57	14.15	14.15
CAFEP CAPES Privé	13.71	12.46	12.46

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres classiques		
	Leçon	**Entretien**
CAPES Public	12.24	11.65
CAFEP CAPES Privé	12.75	11.42

Moyenne des candidats admis aux épreuves écrites Lettres modernes		
	Épreuve écrite disciplinaire de français	**Épreuve écrite disciplinaire appliquée**
CAPES Public	12.66	12.79
CAFEP CAPES Privé	13.64	13.50
CAPES 3e concours	11.93	-
CAPES 3ème concours Privé	11.86	-

Moyenne des candidats admis aux épreuves orales Lettres modernes		
	Leçon	**Entretien**
CAPES Public	11	12.70
CAFEP CAPES Privé	11.45	13.67
CAPES 3e concours	10.45	13.18
CAPES 3ème concours Privé	7.43	12

Nombre de candidats admissibles par domaine Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)	
Lettres modernes	695
Cinéma	61
Théâtre	68
Latin pour Lettres Modernes	54
Français langue étrangère et Français langue seconde	53

LETTRES MODERNES et CLASSIQUES

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Rapport présenté par Catherine Botterel-Michel, Reynald Chalard et Yannick Giordan

---

L'épreuve et l'œuvre au programme

Depuis la session 2022, l'épreuve écrite dite « disciplinaire » consiste en une composition sur programme.

L'édition de référence est la suivante : Arthur Rimbaud, *Recueil Demeny* (1870), p. 29 à 62, et *Poésies* (fin 1870 – année 1871), p. 85 à 136, édition de Jean-Luc Steinmetz, Paris, Flammarion, GF, 2ème édition 2016.Le jury tient à rappeler l'importance de respecter scrupuleusement les références des œuvres inscrites au programme. Lors de cette session, il est apparu que certains candidats s'appuyaient sur le *Cahier* ou les *Cahiers de Douai* sans percevoir la différence avec le choix du titre *Recueil Demeny*.

Rappel du sujet

« Dans l'histoire de nos Lettres, Rimbaud nous apporte (…) le premier exemple d'une vraie rébellion, j'entends : d'une rébellion qui ne veut rien fonder, qui ne prône aucune éthique ni aucune esthétique nouvelle, qui ne veut imposer aucune image différente de celle qui a cours mais qui dénonce simplement le scandale de l'existence. » (Pierre Gascar, « Rimbaud », dans *Tableau de la littérature française*, Paris, Gallimard, 1974, p. 450.).

Dans quelle mesure ce propos éclaire-t-il votre lecture des œuvres poétiques de Rimbaud figurant au programme ?

Remarques générales

A) Attentes du jury

Le jury attend d'un candidat au CAPES (M2) qu'il soit capable de rendre compte de la lecture d'une œuvre « intégrale » en s'appuyant sur des exemples précis, tout en prenant en considération le sujet proposé : la dissertation rédigée doit donc proposer une réflexion personnelle à partir du sujet, se refuser à restituer des pans de cours et ne pas remplacer des exemples précis de l'œuvre étudiée par des épisodes biographiques. La capacité à produire, dans une langue maîtrisée, une véritable démarche argumentative, qui progresse clairement tout au long du devoir et qui se fonde sur le texte aussi bien que sur des lectures critiques est requise. Des références précises à la versification et au vocabulaire spécifique du genre poétique sont également attendues.

B) Conseils aux candidats

Le jury souhaite tout d'abord insister sur plusieurs points déterminants pour la réussite de cet exercice.

- **Maîtriser les œuvres au programme et leur contexte littéraire et historique**

Les candidats se doivent de démontrer une lecture approfondie des œuvres au programme et leur capacité à y circuler avec aisance en variant les références. On ne saurait donc se limiter aux seuls poèmes les plus connus (« Le dormeur du Val », « Vénus anadyomène »…) pour illustrer son propos : les meilleures copies maîtrisent non seulement ces incontournables mais se réfèrent également à des poèmes moins attendus. Un détour judicieux par les « lettres-manifestes », pour reprendre une expression de Jean-Luc Steinmetz, permettait d'apporter des éclairages sur le projet rimbaldien et les restrictions formulées par le critique (« une rébellion qui ne veut rien fonder […] qui dénonce simplement le scandale de l'existence »). Par ailleurs, le jury ne peut que conseiller de se préparer à cette épreuve en fréquentant également d'autres œuvres de l'auteur au programme qui permettront de tisser des liens fertiles dans la démonstration : ainsi gagnait-on à faire entrer en résonance le *Recueil Demeny* et les *Poésies* avec d'autres recueils de Rimbaud, notamment les œuvres postérieures, régulièrement citées pour éclairer la trajectoire du jeune poète. S'agissant d'œuvres poétiques, le jury a été particulièrement sensible aux copies qui appréhendaient pleinement cette dimension dans leur analyse, en montrant une attention à la versification, au rythme et à la musicalité, au travail du matériau sonore.

On attendait également que les candidats puissent situer clairement l'auteur au programme dans l'histoire littéraire et plus particulièrement dans l'histoire de la poésie, par rapport à ses prédécesseurs, et parmi ses contemporains, discutant ainsi la position du critique qui voit en lui « le premier exemple d'une vraie rébellion ». Les approximations voire les erreurs sur le contexte historique, qui nuisent à la crédibilité de l'argumentation, ont été

particulièrement sanctionnées. Une même rigueur était nécessaire lorsque la biographie du poète, globalement bien maîtrisée, était convoquée.

En revanche, le jury n'a pas hésité à valoriser les échos féconds avec d'autres poètes pour mettre en lumière les interstices du sujet ou apporter, par contraste ou par complémentarité, une réflexion sur la singularité de la poésie rimbaldienne. De très bonnes copies ont pu établir un dialogue fructueux entre Rimbaud et ses contemporains : Hugo (des références pertinentes à la préface des *Contemplations*, aux *Châtiments*, à *La Légende des siècles*, à *L'Homme qui rit*), Musset, Baudelaire, Banville ou Gautier. Les références critiques ont été plus rares, mais elles ont permis de distinguer des copies qui exploitaient ces dernières avec intelligence, en appui de la réflexion.

- **Répondre aux enjeux du sujet sans faire l'impasse sur les termes résistants**

Si le jury a pu lire de nombreuses copies proposant une démarche argumentative problématisée, il a constaté que l'influence du prisme du parcours « Émancipations créatrices » indiqué par le programme limitatif en classe de première, avec une focalisation sur la notion de révolte, a entraîné un traitement souvent très partiel du sujet. Aussi les meilleures propositions émanent-elles de candidats qui parviennent à renouveler leur approche des deux recueils pour déplier la position du critique et y apporter une réponse nuancée.

Plus généralement, le jury a reconnu les efforts des candidats qui cherchaient à se confronter à la citation proposée en explorant les replis du sujet, sans faire l'impasse sur les termes les plus résistants. Tel est le cas, par exemple, de l'expression « scandale de l'existence », qui a été globalement peu analysée et peu prise en compte pour structurer la réflexion, en dépit de quelques références bienvenues à l'existentialisme et à l'absurde qui ont permis à quelques bonnes copies de se distinguer. Par ailleurs, la mauvaise interprétation de certains termes clés, comme « éthique », a pu orienter certains candidats sur de mauvaises pistes. Un défaut d'analyse minutieuse du sujet empêche donc généralement une problématisation efficace qui puisse cerner l'ensemble des enjeux attendus. Une excellente copie s'interroge ainsi sur la situation de la poésie de Rimbaud par rapport à la création et se demande si elle n'est que pure opposition ou bien si elle propose aussi un renouvellement, une forme et des valeurs propres, différentes.

- **Proposer une démonstration structurée avec une réelle progression argumentative**

On ne peut que rappeler ici l'importance d'ancrer le développement dans les enjeux du sujet, sans céder à la tentation de réciter des pans de cours certes maîtrisés par le candidat mais la plupart du temps inadaptés pour apporter une réponse en prise avec la citation. De surcroît, le collage de larges développements consacrés à la jeunesse du poète, à « l'art pour l'art » ou au jeu avec les formes poétiques, qui n'étaient pas sans intérêt pour discuter l'affirmation de Pierre Gascar, ont pu souvent apparaître en décalage avec le fil de la problématique annoncée dans l'introduction. D'où l'impression, dans de nombreuses copies loin d'être indigentes sur le plan du contenu, que les parties s'enchaînaient selon une logique autonome étrangère au sujet imposé, aboutissant à une juxtaposition d'arguments et de références sans lien logique.

Le candidat était libre de structurer sa réflexion de la manière qu'il jugeait la plus adaptée. Remarquons néanmoins que le plan thématique, souvent privilégié, s'est révélé globalement peu opérant pour répondre au sujet, avec une tendance à vouloir retracer l'itinéraire poétique de Rimbaud, des poèmes de jeunesse aux poèmes en prose, par le biais d'une approche juxtaposée dissociant parfois le fond et la forme. L'inventaire des différentes formes de révolte du poète a été fréquent, de la rébellion franche à la rébellion involontaire, ou des formes poétiques qu'il revisite. Les remarques permettant d'approfondir la nature du « scandale de l'existence » se trouvaient régulièrement reléguées en dernière partie et se limitaient à la présentation des injustices qu'on peut identifier dans certains poèmes.

Les copies les plus pertinentes ont proposé un plan dialectique bien articulé, une progression logique, et un développement équilibré, avec une recherche de dépassement en troisième partie, sans redondance avec les éléments déjà évoqués. Ce troisième mouvement de la réflexion a généralement porté sur la recherche esthétique (l'instauration d'une nouvelle poésie, la recherche d'un langage poétique, la redéfinition du poète…). Cette démarche a donné lieu à des démonstrations plus convaincantes, dans la mesure où elles cherchaient davantage à discuter le sujet, en n'hésitant pas à pointer le caractère trop réducteur de l'affirmation de Pierre Gascar. La stratégie d'aller dans le sens du critique dans une première partie pour questionner les limites de sa position dans une deuxième avant de rechercher à ouvrir la réflexion dans une troisième, a permis aux candidats d'apporter une réponse habile, à tout le moins complète, au sujet.

Soulignons enfin que les futurs candidats gagneront à soigner les transitions entre les parties pour mettre en valeur la cohérence de leur démonstration. Ces charnières du développement sont des moments privilégiés à exploiter pour relier le discours tenu sur l'œuvre à la citation et marquer une position personnelle sur le sujet.

- **Formuler son propos dans une langue correcte, précise et soignée**

Lors de cette session encore, la correction de la langue s'est révélée un critère très discriminant. Est-il besoin de rappeler une nouvelle fois que le jury apprécie lors de cette épreuve de composition les capacités d'expression du futur professeur de Lettres, et qu'une langue défaillante est fortement pénalisée ? Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur rigueur dans la maîtrise des normes orthographique et syntaxique et qu'ils fassent preuve de clarté dans leur propos tout au long de leur copie. L'élégance et les qualités littéraires dans l'expression ont donc constitué un élément de valorisation.

Ont été particulièrement sanctionnées des syntaxes confuses rendant le sens difficilement compréhensible, des approximations lexicales et des erreurs d'orthographe portant sur des aspects réguliers (chaînes d'accord simples, doubles consonnes, mots courants voire extraits du sujet comme « scandal » ou « rebel »). Il en va de même pour les erreurs commises en recopiant le nom du critique Pierre Gascar (Gaspard, Gascart…) et les confusions lexicales qui nuisent grandement à l'impression globale de la copie (Rimbaud est parfois dit auteur d'une œuvre « patriarcale » au lieu de « patrimoniale »).

Enfin, le jury conseille aux futurs candidats de ne pas négliger les conventions typographiques, qui ne sont pas toujours assez bien maîtrisées (titre des poèmes entre guillemets, titres des œuvres soulignés…).

Esprit de l'épreuve et choix du sujet

Les propos de Pierre Gascar permettaient au candidat d'étudier les « écrits » de Rimbaud, à savoir les poèmes du *Recueil Demeny* **et** les *Poésies*, dans une édition de référence, celle de Jean-Luc Steinmetz : l'« œuvre » au programme ne se limite donc pas aux poèmes proposés à l'étude des lycéens, suit une chronologie assumée par l'éditeur (1870 -1871) et possède des frontières précises. Il s'agit d'inscrire cette citation de Gascar plus largement dans le genre de la poésie au XIXe, d'interroger la modernité de l'œuvre rimbaldienne, ses tentatives de renouvellement comme ses limites, voire ses désillusions. La comparaison de la poétique rimbaldienne avec celle de ses prédécesseurs comme celle de ses contemporains semble incontournable, afin de répondre au plus près aux attendus du sujet. L'objectif est que tout candidat, ayant fourni un véritable travail d'appropriation de l'œuvre, puisse déployer, à partir du sujet, une pensée construite, étayée et illustrée par les poèmes de *Recueil Demeny* et *Poésies.*

Compréhension et analyse du sujet

Peu connu aujourd'hui, sinon par un ouvrage qui intéresse nos préoccupations écologiques, *Le Présage* (1972), un essai sur Rimbaud (*Rimbaud et la Commune*, 1971) et un autre sur Nerval (*Gérard de Nerval et son temps*, 1981), Pierre Gascar (1916-1997) est un écrivain et un critique littéraire qui a beaucoup écrit dans la NRF et a notamment participé au *Tableau de la littérature française* (de *Madame de Staël à Rimbaud*) publié sous la direction de Dominique Aury, en 1974, aux éditions Gallimard. C'est Gide qui, en 1939, fut à l'origine de ce monument éditorial et en préfaça le premier volume, intitulé *De Corneille à Chénier*. Loin du monde universitaire et de ses protocoles d'étude, il s'agissait de permettre aux écrivains d'aujourd'hui de parler des écrivains d'hier en utilisant la forme du portrait, brossé avec goût et sous l'effet d'une sympathie élective. La contribution de Pierre Gascar est conçue dans cet esprit : le portrait tout entier de Rimbaud répond à la curiosité d'un lecteur attentif et bienveillant qui cherche à « comprendre » un poète fascinant.

Comparé à un « météore », et associé à ce titre à Lautréamont, Rimbaud est d'emblée présenté comme une figure d'exception. Le critique le situe dans un paysage littéraire à la « poussée romantique » tardive, contrairement à ce qui s'est produit en Allemagne et en Angleterre, dont Novalis et Hölderlin, Byron et Shelley sont cités, à titre d'exemple. La démarche poétique de Rimbaud apparaît à Gascar aussi nouvelle que remarquable : opposé à Victor Hugo, poète établi, poète au long cours, l'auteur des *Poésies*, d'*Une saison en enfer* et d'*Illuminations* est décrit par son « génie poétique », fulgurant et intempestif, loin de tout calcul carriériste, mais placé sous le signe de la malédiction. Notre citation commence après l'affirmation selon laquelle le « refus » de Rimbaud « finit par prendre pour objet la littérature même. ». Ce « refus » est ainsi défini comme une « vraie rébellion », dont Gascar explicite les différents aspects négatifs : elle « ne veut rien fonder », « ne prône aucune éthique », « ne veut imposer aucune image différente de celle qui a cours » mais « dénonce simplement le scandale de l'existence ». Ces propos appellent les remarques suivantes :

1- La « vraie rébellion » de Rimbaud serait pure négation : elle ne « veut rien » : le verbe « fonder » (impliquant un geste créateur), pour un poète, suggère l'élaboration d'une doctrine ou d'une école littéraire, comme Victor Hugo ou Leconte de Lisle en ont donné l'exemple. Les mouvements d'idées résultent souvent des conflits qui les ont engendrés. Ainsi, en France, les Romantiques se sont-ils déterminés par leur opposition aux Classiques. De ce point de vue, la rébellion de Rimbaud serait improductive. Faut-il distinguer entre « rébellion » et « révolte » ? Littré les présentait déjà comme de quasi-synonymes, leur différence résidant dans leur appartenance à des styles différents. D'ailleurs, Gascar emploie également le mot « révolte » dans son article. Peut-être que « rébellion », plus spécifiquement associé à la sphère politique, connote davantage « la rage de la négation » (cf. Préface de Steinmetz), le sens de « révolte » étant plus ouvert.

2- Mais toute « éthique » est également écartée. De même pour l'esthétique, et toutes les représentations (« aucune image ») que cette dernière véhiculerait, et qui ne produirait rien de nouveau. Sans doute faut-il ici distinguer entre *éthique* et *morale*, discours normatif régi par l'opposition du Bien et du Mal, induisant des comportements prescrits par la société (famille, institutions éducatives, religion, selon Foucault, dans son *Histoire de la sexualité*). L'éthique pourrait alors être comprise comme la manière dont l'individu se positionne par rapport à ce

code moral collectif. Il n'est pas difficile d'admettre que l'éthique rimbaldienne (si elle existe, et à quelles conditions) puisse combattre la morale bourgeoise. En employant le verbe « prôner », Gascar semble ironiser sur le sens du mot « éthique » en en faisant l'objet d'un « prêche », d'un discours qui pourrait se transformer en morale. Ce point est important, car il pose le problème littéraire de l'articulation, dans l'œuvre et au sein du poème, de l'esthétique et de l'éthique. C'est un débat qui a vu s'affronter les partisans de « L'art pour le progrès » (Hugo notamment) et ceux de « L'art pour l'art » (Gautier dès 1835, avec la fameuse « préface » de *Mademoiselle de Maupin*, puis les Parnassiens, autour de Leconte de Lisle). Mais se pose plus précisément la question de ce qui se joue dans le poème qui, comme toute œuvre, porte une perspective axiologique et constitue par conséquent un acte éthique, que l'on ne saurait ignorer : s'adressant au monde pour en contester les apparences, il apparaît lui-même comme un jugement de valeur. Dans ce sens, l'éthique ne saurait être séparée de l'esthétique.

3- Le régime énonciatif de la poésie de Rimbaud est défini comme dénonciation du « scandale de l'existence », terme général (« existence ») qui désigne certes la vie effective, avec ses expériences individuelles et collectives mais qui a une connotation métaphysique. Semble se dessiner ici la figure de « l'homme révolté » (la suite de l'essai le confirme), tel que Camus l'a pensée dans son livre homonyme (*L'Homme révolté*, Gallimard, 1951). « Dénoncer », c'est à la fois dévoiler, faire connaître une injustice ou un coupable impuni, tout en les condamnant. C'est donc un acte à la fois accusatoire et critique qui a cependant une portée morale. Mais l'existence n'est pas seulement, pour Rimbaud, un objet de vitupération et donc de révolte, elle est aussi un « scandale », au sens de « problème » qui se pose à la conscience poétique, en bouleversant les certitudes et les vérités établies : qu'est-ce qui fait « trébucher » (cf. l'étymologie *skandalon,* terme qui désignait un piège ou un obstacle placé sur le chemin pour faire trébucher dans l'existence, d'où vient le mal ? Et dès lors, comment consentir à l'existence ?

4- Si la révolte rimbaldienne a des soubassements métaphysiques, elle est historiquement située. Le « scandale de l'existence » s'appuie aussi sur des « realia » qu'il faudrait recontextualiser. Tâche d'autant plus délicate que Rimbaud, qui n'est ni philosophe ni historien (Hugo se réclame des deux dans la *Préface de Cromwell* puis dans ses *Proses philosophiques*), *se veut* et *est* un poète : sa voix poétique relève de l'énonciation lyrique (dont la critique a montré que dans la deuxième moitié du XIXe siècle elle a tendance à « dépersonnaliser » et à « décontextualiser » le poème, cf. Rabaté). La critique rimbaldienne de la « poésie subjective » et la formule théorique « Je est un autre » s'inscrivent dans cette évolution de la poésie. Elles amènent à une redéfinition du sujet lyrique qu'il faut prendre en considération dans toute réflexion sur la notion d'engagement en poésie.

5- Pierre Gascar ne reconnaît donc à Rimbaud que le mérite d'avoir consacré sa poésie à dénoncer « simplement le scandale de l'existence ». Cette conception de la révolte rimbaldienne apparaît d'emblée compréhensible mais contestable : elle semble enfermer le poète dans la figure du rebelle que le « mythe de Rimbaud » a longtemps entretenue, en lui déniant tout apport nouveau dans le domaine poétique et en ne lui reconnaissant aucune exigence éthique. Or on peut poser ceci : la révolte – et la dénonciation qui l'accompagne - ne serait pas une fin en soi, mais le prodrome voire les prémices d'une poétique à venir (laquelle évolue d'ailleurs, du *Recueil Demeny* aux *Poésies*) : en parlant d'une redéfinition de la poésie, il faudrait y associer la vie. En effet, « trouver une langue » est inséparable de « changer la vie » (*Une saison en enfer*). Située dans les Lettres entre Baudelaire et les Surréalistes, cette « vraie rébellion » devra faire l'objet d'une double attention aux contextes biographique et littéraire. Si l'on peut repérer des « biographèmes » dans certains poèmes, il ne faudra pas les y réduire, en négligeant notamment la part de fiction qui y préside souvent. L'énonciation lyrique compromet par ailleurs l'existence d'un réel pacte autobiographique en poésie.

6- Enfin, le recours à l'histoire littéraire apparaît nécessaire pour comprendre Rimbaud. En effet, le romantisme, auquel il fait en grande partie allégeance, ne sépare pas l'individu du collectif, la vie de l'œuvre, l'esthétique de l'éthique, la métaphysique du politique et du social. Sur ce point, Rimbaud est très proche de Hugo. On pourra tenir compte de ce qu'affirme Michel Collot au sujet de la poésie : « Toute expérience poétique engage au moins trois termes : **un sujet, un monde, un langage** (…). Toute poétique devrait donc essayer de comprendre la solidarité de ces trois termes, le jeu complexe des relations qui les unissent ». *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, PUF, coll. « Écriture », 1989, « Introduction », page 5-6.

Problématisation

En somme, Rimbaud n'inventerait rien, et sa démarche poétique serait essentiellement caractérisée par l'exemplarité, exclusive, de sa dénonciation du « scandale de l'existence », condition *sine qua non* de son authenticité. On se demandera donc dans quelle mesure la révolte rimbaldienne, envisagée ici comme un geste purement négatif, peut se suffire à elle-même, de sorte que l'esthétique poétique n'en soit pas affectée et que toute exigence éthique en soit écartée. Cette question est au cœur des enjeux de la poésie de Rimbaud. Sa recherche constante d'un langage poétique nouveau en dépend. Cette « rébellion », qui passe pourtant par un travail et une remise en question (parfois ambiguë) de l'héritage poétique, n'existe - et n'a de sens - qu'en vue d'une redéfinition de la poésie.

Pistes de réflexion et de développement du sujet

I. La dénonciation du « scandale de l'existence » : contre l'horreur de la condition humaine

Le sujet invite à définir la révolte rimbaldienne en partant du plan existentiel pour aboutir au plan de l'écriture poétique, les deux étant intimement liés par une même expérience, celle qui rend inséparable l'œuvre de la vie : la dénonciation du « scandale de l'existence » trouve donc son origine dans le témoignage personnel d'une conscience singulière sur son milieu, avant de devenir plus systématiquement la critique ironique de l'ordre politique et social. Ce véritable « jeu de massacre » insurrectionnel constitue aussi une attaque contre la morale et l'esthétique « qui a cours ».

1. La découverte du « Mal » : une archéologie du « scandale »

La dénonciation du « scandale de l'existence » est au fondement de la révolte rimbaldienne, de sa « vraie rébellion », non seulement parce qu'il en a éprouvé la violence dans sa propre vie mais parce qu'il en a aussi fait le thème essentiel de sa poésie. C'est en effet par l'expérience poétique que Rimbaud parvient à donner une origine et donc un sens à ce « scandale », non, comme Baudelaire, en invoquant les contradictions métaphysiques de la condition humaine (*Homo duplex*), mais en découvrant l'origine du « Mal », celui qui légitime la soumission à l'autorité établie. C'est dans une fiction autobiographique intitulée « Les Poètes de sept ans » que Rimbaud raconte, dans un récit à la troisième personne, comment un enfant devient poète (ce poème appartient à la lettre-anthologie envoyée à Paul Demeny, le 10 juin 1871, donc après la défaite de la Commune – ce n'est probablement pas un hasard). Dès le vers 1, la figure de « la Mère fermant le livre du devoir » s'impose. Du haut de sa majuscule, sa présence autoritaire est associée à la Bible (cf. v. 46 également), qui symbolise une autre autorité, celle de la religion. Deux institutions sont ainsi présentées dans leur puissance tyrannique, puisque « Tout le jour il suait d'obéissance » (v. 5). Tout le poème est tendu par l'opposition entre l'hypocrisie (v. 7) et le mensonge (v. 30), avec lesquels l'enfant doit composer, et les « rêves » (v. 47) par les « romans » qu'il « faisait » (v. 31) et qui lui donnent des envies de liberté (v. 64). A cette opposition s'en ajoute une autre : « Il n'aimait pas Dieu ; mais les hommes, qu'au soir fauve / Noirs, en blouse, il voyait rentrer dans le faubourg » (v. 48-49). C'est ici une autre autorité à majuscule, froide et sans nom, qui est rejetée au profit des ouvriers, dont les corps, bien que noircis par le travail aliénant, apparaissent ici pleins de vie, dans le « soir fauve » qui les magnifie (on peut aussi remarquer combien la construction de ces vers accompagne cette fascination : le point-virgule à la césure du v. 48, qui renforce l'opposition ; le rejet de « Noirs » au vers suivant). De cette rébellion du fils contre la « Mère » naîtra donc la rébellion contre l'ordre social et politique, ainsi que le présageait certainement ce poème du *Recueil Demeny* intitulé « Le Mal », qui désigne d'un mot à forte connotation métaphysique ce « scandale de l'existence » : dans l'écrin du sonnet parnassien, Rimbaud brosse le tableau d'une « folie épouvantable » (v. 5), que partagent aussi bien le politique que le religieux. Ce « Dieu qui rit aux nappes damassées » (v. 8), serait-il « le mal » selon la formule de Proudhon (« Dieu, c'est le mal ») ? On est en droit de le penser, quand on lit dans la dernière strophe des « Premières communions », figurant dans les *Poésies* : « Christ ! ô Christ, éternel voleur des énergies » (v. 133). On comprend donc bien comment se met en place la dénonciation du « scandale de l'existence » : prenant acte de l'impossibilité de consentir à l'existence dans un monde dont la règle est la soumission à la tyrannie des institutions, le poète se mettra en insurrection, en faisant du verbe poétique l'instrument de sa colère. La poésie naît de cette révolte.

2. La dénonciation de l'ordre bourgeois satirisé

Rimbaud dénonce essentiellement les bourgeois, dont il propose une satire dans les poèmes au programme : dans sa représentation littéraire, il reprend les caractéristiques mises en évidence par Henri Monnier quand il a créé son « Monsieur Prudhomme ». [Pour rappel Verlaine a également rédigé un « Monsieur Prudhomme » en 1863]. Les traits critiqués de cette cible sont autant physiques que moraux, à savoir un aspect bedonnant, le désir de paraître, une certaine suffisance et une évidente appétence pour ce qui est matériel. Cette image stéréotypée est présente dans « A la musique » ou dans « Les Assis ». Dans le premier poème, Rimbaud propose le spectacle de « tous les bourgeois poussifs qu'étranglent les chaleurs » qui sont caractérisés par « leurs bêtises jalouses » (v. 3 et v. 4) ; il énumère des « rentiers à lorgnons » puis « un bourgeois à boutons clairs ». Quant à leur physique, Rimbaud met en évidence leur aspect « bouffi […] » (entre autres termes relevés : « gros », « grosses », « rondeurs », « bedaine ») : l'embonpoint est en effet la marque de la bourgeoisie provinciale selon le poète, restitué également par des labiales (« bureaux bouffis ») ou des consonnes en G et en P ; il illustre le débordement de la graisse par l'enjambement au vers 29 « d'où le tabac par brins / Déborde. »). La suffisance est, quant à elle, illustrée par l'adverbe « séri-eusement » (v.16) et la diérèse met en évidence l'ironie du poète, se moquant de la vacuité des discours bourgeois. Dans le poème « Les Assis », Rimbaud représente plutôt le petit-bourgeois (ou rond-de-cuir) avec l'allusion aux chaises et aux bureaux ((v.7 ; v. 9 ; v.13 ; v. 40) : la vie de ce dernier est monotone (donc rejetée par Rimbaud) comme l'attestent les expressions temporelles (« toujours » au v. 9) ou le présent de répétition (dans le poème, on note aussi l'oppression et la soumission propres au statut du petit-bourgeois : il est dans des bureaux aux « murs sombres », reproduit les mêmes tâches et se trouve commandé par « ceux-là qui les ont fait lever » v. 34). « Les Douaniers » est un poème proposant aussi un portrait satirique du bourgeois : ce dernier est prêt à dénoncer le rebelle. Dernier trait propre à Monsieur Prudhomme, le matérialisme que l'on retrouve par exemple dans le personnage évoqué dans « Roman » : « le faux-col effrayant de son père » qui souhaite marier sa fille. La dénonciation de l'ordre bourgeois est révélée par l'utilisation de la caricature attestée par l'exagération des traits, la globalisation des caractéristiques et la

représentation de types (emploi de définis et du pluriel) mais également par la bipolarisation du monde entre bourgeois vs exclus ou laissés-pour-compte : dans « Les Effarés » se trouve l'opposition entre les « cinq petits » et « le boulanger » qui pétrit son pain, séparés par l'espace (dehors / dedans) et par le manque / l'opulence ; dans « A la musique », les bourgeois occupent les premières strophes et sont dénoncés par le poète, présenté dans les derniers vers (il refuse d'être comme eux) : l'insertion de cette figure dans le poème illustre ainsi la révolte de Rimbaud et son refus *d'être comme* les bourgeois établis et (r)assis. Le poète se rebelle donc contre l'ordre établi et sa cible principale est la bourgeoisie.

3. Une poésie-châtiment : contre l'ordre politique

C'est aussi l'ordre politique, inséparable de la morale établie, que vise la dénonciation du « scandale de l'existence : il faut « détruire » le destructeur. Vie et poésie étant intimement liées, on peut penser que « L'Année terrible », selon l'expression de Victor Hugo, a nourri et consolidé la conscience politique de Rimbaud. La guerre franco-prussienne et la Commune insurrectionnelle de Paris ont sans aucun doute suscité des poèmes « politiques » et même dits « communards », par certains critiques. La révolte républicaine contre le second Empire peut se lire dès le *Recueil Demeny*, où la caricature et l'invective empruntent aux *Châtiments* du proscrit de Jersey l'efficace de la condamnation rageuse. « Le Châtiment de Tartufe » en est l'emblème remarquable, dans son titre comme dans sa forme-sens, le sonnet, étant ici employé pour illustrer le genre satirique. Ce sonnet « à pointe », qui s'achemine vers une conclusion « scandaleuse », la nudité de Tartufe, semble exprimer un anticléricalisme furieux. Comme l'a montré Michel Murat, « un système de répétitions (…) donne d'entrée le ton du poème (« Tisonnant, tisonnant son cœur amoureux sous // sa chaste robe noire… ») en suggérant le va-et-vient masturbatoire. », si l'on donne au mot « cœur » un sens sexualisé. Mais ce qui transfigure le poème et fait mieux comprendre l'exclamation hugolienne du vers 9 (« Châtiment »), c'est la présence, découverte par la critique (notamment Murphy), de l'acrostiche « JULES CES » (v. 4-11), qu'il convient de compléter par les initiales A et R de la signature de Rimbaud sur le manuscrit. Le nom de « Jules César » qui apparaît alors fait écho à l'un des surnoms donnés à Napoléon III par les Républicains. Tout en mettant à mal le sonnet parnassien, en l'affublant d'un thème provocateur et subversif, Rimbaud rejoint Hugo dans sa dénonciation de l'imposture napoléonienne. Comme l'indique la lettre adressée le 15 mai 1871 à Paul Demeny, il a « *Les Châtiments* sous la main ». Cette influence hugolienne se retrouve mise au service de la critique de l'ordre politique dans nombre de poèmes, dans lesquels la figure du monarque se confond avec celle du tyran, c'est-à-dire Napoléon III. On peut évoquer la longue harangue du « Forgeron » adressée à Louis XVI en pleine période révolutionnaire. On y retrouve toute la rhétorique hugolienne de la colère, le goût de l'anaphore et des répétitions (« Crapule » à partir du vers 110 ; « Regarde donc le ciel » à partir du v. 161), de l'apostrophe frondeuse (« Nous sommes Ouvriers, Sire ! Ouvriers ! … » v. 136), le sens du pathétique mâtiné d'ironie (« Nous faisons quelquefois ce grand rêve émouvant / De vivre simplement… », v. 146-147). Le roi « ventru » et en sueur (v. 177) préfigure « L'Homme pâle », à l'« œil terne » (v. 1, 3 et 4) de « Rages des Césars », autre sonnet satirique, qui complète celui de « L'Éclatante victoire de Sarrebrück ». Si ce dernier poème nous montre un vainqueur ridicule et presque matamoresque ironiquement exhaussé par un poème-ekphrasis (dont la versification, avec ses multiples enjambements mime le grotesque), le premier présente ce « César » dans sa déchéance de prisonnier des Prussiens (« Il est pris. » v. 9, mis en relief par une césure déplacée). La dégradation de l'entourage de l'Empereur, et en particulier du personnel politique, s'y poursuit (cf. le « Compère en lunettes » v. 12, désignant le chef du gouvernement). Son règne est comparé à une « orgie » (v. 5), terme que Hugo avait déjà utilisé dans *Châtiments* (cf. I, 10, v. 1, « la splendide orgie »), où Rimbaud avait lu ses vers sur les soirées de Saint-Cloud, résidence impériale évoquée au vers 14. L'orgie continue avec le retour des Versaillais à Paris, après la Semaine sanglante, dans le poème intitulé « L'Orgie parisienne ou Paris se repeuple ». Le poète y parodie le discours anti-communard en faisant mine d'accueillir les bourgeois exilés qui reviennent peupler Paris (« Ô lâches, la voilà ! dégorgez dans les gares ! » v. 1). Il reprend et condense dans la dernière une expression (« Société, tout est rétabli » v. 73) les titres des deux premiers livres de *Châtiments* : « La Société est sauvée », « L'Ordre est rétabli ». Déjà, dans « Chant de guerre parisien » (livré dans la lettre-anthologie du 15 mai 1871 à Paul Demeny), Rimbaud avait déclaré son hostilité au gouvernement versaillais, « Thiers et Picard [étant] des Éros » v. 17, c'est-à-dire surtout des « zéros ». On voit donc bien comment notre poète « dénonce », avec les armes poétiques dont il dispose, dont il a hérité, et qu'il manie avec une virtuosité efficace, empruntant des voies qui ne sont pas nouvelles.

II. **Mais cette dénonciation repose sur une exigence éthique qui remet en cause et « altère » (rend autre) l'esthétique dominante**

La rébellion rimbaldienne n'est pas une négation pure et simple. Comme le rappelle Camus, dans L'Homme révolté*, on doit reconnaître dans cette attitude « un jugement de valeur au nom duquel le révolté refuse son approbation à la condition qui est la sienne. » Rimbaud va plus loin : le sort qu'il réserve aux formes et aux modèles qu'il reprend, ou dont il s'inspire, pour les passer au crible du parodique, dépend d'une exigence éthique qui esquisse une autre morale que celle de l'ordre bourgeois en même temps qu'il entraîne un souci de la forme.*

1. La rébellion rimbaldienne n'est pas une négation pure et simple : une aspiration à la liberté (politique, sociale, sexuelle = une exigence d'éthique personnelle)

La rébellion de Rimbaud n'est pas seulement une négation, comme l'affirme Gascar dans la citation. En effet, Rimbaud dénonce, se révolte mais il le fait en gardant un objet de quête, l'aspiration à la liberté, idéal qu'il oppose à la norme et aux carcans. La liberté, pour lui, est d'ailleurs un idéal qu'il désigne par une allégorie, avec une majuscule comme dans « Ophélie » : elle est essentielle et il la recherche dans tous les domaines, politique, social voire affectif et même sexuel. Elle est en effet son but comme son moteur, ce qui explique deux motifs dans les poèmes, celui de l'envol / l'élévation / l'après-joug et celui de la marche (d'ailleurs souvent associé au futur de certitude). Quelques occurrences dans le recueil : dans « Soleil et Chair » au v. 73 « Contempteur du vieux joug, libre de toute crainte », dans « Morts de Quatre-vingt-douze… » v. 3-4 « brisiez le joug qui pèse / Sur l'âme et sur le front de toute humanité » ; dans « Soleil et chair » v. 9, « Et tout croît, et tout monte », ou v. 57-60 du même poème, « Afin que l'Homme pût éclairer sa pauvre âme / Et monter lentement, dans un immense amour / De la prison terrestre à la beauté du jour ». Le thème de la marche est évident, qu'on pense à « Ma Bohême » par exemple. La liberté que recherche Rimbaud le pousse à quitter des espaces souvent clos pour partir vers des lieux (plus) ouverts, v. 1-2 ou 7, « Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ; / Mon paletot aussi devenait idéal ; |…] Mon auberge était à la Grande-Ourse » ou dans « Sensation », v.1 et v.8 : « Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers, […] Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien, ». Dans la première strophe du « Bateau ivre » sont réunis le refus des carcans et l'aspiration à un ailleurs plus ouvert, symbole de liberté : « Comme je descendais des Fleuves impassibles, / Je ne me sentis plus guidé par les haleurs : / Des Peaux-Rouges criards les avaient pris pour cibles, / Les ayant cloués nus aux poteaux de couleurs. » Dans les poèmes de Rimbaud se trouve aussi le rejet d'une relation amoureuse associée à l'étriqué et au convenu, caractéristiques selon lui de l'amour bourgeois : c'est la raison pour laquelle est mis en évidence, à rebours de ce qui a cours, le motif du plaisir physique. (Cf. « Les Reparties de Nina », « A la musique », « Au cabaret vert », « La Maline »). Paradoxalement, Rimbaud revendique une libération amoureuse et / ou sexuelle, où le corps devient une donnée essentielle : on note en effet la récurrence du baiser et du nu (ou du dénudé) dans la poésie rimbaldienne (ce qui n'illustre pas seulement les besoins de l'adolescent Rimbaud). Dans nombre de poèmes enfin, Rimbaud associe nature et sexualité, avec (comme chez Hugo) le motif d'une nature « confidente » ou protectrice de l'amour : dans « Soleil et chair », le poète met ainsi en place sa mythologie personnelle, fondée sur l'amour et la fusion avec la nature : « Le Soleil, le foyer de tendresse et de vie, / Verse l'amour brûlant à la terre ravie » ((v. 1-2). La poésie de Rimbaud est parcourue par l'érotisme et l'obsession de la force / vigueur (la sexualité s'énonce parfois même de façon transgressive comme dans « Le Châtiment de Tartufe »). La sexualité est toujours libératoire et se double d'une dimension politique (selon Murphy) comme dans « Les Poètes de sept ans », où les oppressions du jeune poète s'oublient dans la recherche de plaisirs solitaires. De même, le poème oppose la haine de Dieu et l'amour des hommes (avec un tableau de la Commune) : la date du poème sonne la fin de cette révolution populaire et explicite l'acception « Liberté ravie » : « À sept ans, il faisait des romans, sur la vie / Du grand désert, où luit la Liberté ravie, ». Rimbaud, dans ses poèmes, ne vise pas seulement à rejeter les normes de la société contemporaine ; il cherche à s'évader, mû par une quête évidente qui devient son idéal éthique.

2. Une éthique fondée sur la nécessité reconnue du principe d'altérité

De ce point de vue, la lettre du 15 mai adressée à Demeny est principielle. Elle pose en effet que le poète, qui affirme « Je est un autre », débarrassé d'une subjectivité égocentrée et complaisante, n'est pas seulement un être au moi multiple mais peut devenir aussi le réceptacle de voix qu'il met en forme. C'est à ce titre qu'il se dit, comme Prométhée, « voleur de feu » et qu'il est « chargé de l'humanité, des *animaux* même ». Il faut ici rappeler que depuis le romantisme, Prométhée incarne la figure symbolique de la révolte métaphysique et religieuse. Si Rimbaud s'y réfère, c'est aussi pour afficher l'ambition éthique de sa poésie, en refusant d'éliminer de l'esthétique poétique toute relation avec l'« existence » même du poète, comme le réclame un certain Parnasse. C'est ainsi qu'il peut se dire « le grand maudit », de même que Satan, mais également « le suprême Savant ! », se rangeant du côté des réprouvés, des opprimés ou des « Misérables » - dont il a lu le roman écrit par Hugo, disant qu'ils sont « un vrai *poème* » (cf. outre « Les Étrennes des orphelins », qui n'est pas au programme, « Les Effarés », poème d'abord intitulé « Petits pauvres »). Cette solidarité, qui est reconnaissance, commence dès l'enfance. Dans « Les Poètes de sept ans », trois vers (27-29) font entendre la voix de la mère, qui surprend son fils « à des pitiés **immondes** », et celle, ironique du poète-enfant, dont « les tendresses, **profondes**, / (…) se jetaient sur cet étonnement. » : cette rime suffisante en dit beaucoup sur l'opposition morale – et la révolte subséquente – qui prend ici naissance. La description de ces enfants d'ouvriers témoigne d'un sens aigu de l'observation. Ces ouvriers, on les avait déjà rencontrés dans « Le Forgeron », poème du *Recueil Demeny*, et ils représentaient le Peuple : « … un jour / Que le Peuple était là » (v. 5-6). Mais ce mot « Peuple » ayant un double sens, c'est vers celui de « foule » (v. 80, 103-104, 163 et 171), de « populace » (v. 175), que Rimbaud le fait pencher. En associant le Peuple à la « Crapule » (v. 111, 117 et 127) et à la « canaille » (v. 156 et 164), le poète met en relief la force révolutionnaire de ce peuple face à un roi décadent. Dans « Les Mains de Jeanne-Marie », cette même force révolutionnaire est emblématisée par les « mains fortes » (v. 1) et « amoureuses » (v. 45) de cette communarde. Daté de février 1872, donc bien après la défaite de la Commune, ces mains semblent pourtant ne pas désespérer de l'avenir : « Leur chair chante des Marseillaises / Et jamais des Eleisons ! » (v. 39-40). La

tendresse qui se dégage de ce poème est la traduction, par l'émotion, d'une véritable importance accordée à la femme, et à son statut dans la société. Cette même lettre du voyant dénonce en effet « l'infini servage de la femme », dont il prophétise la fin, et élève celle-ci au rang de poète : « …elle sera poète, elle aussi ! La femme trouvera de l'inconnu ! ». La femme n'est plus seulement, comme dans « Soleil et Chair », « l'Idole » conçue par la Nature, « Afin que l'Homme pût éclairer sa pauvre âme » (v. 56-57), elle n'est plus seulement pourvoyeuse d'une sensualité exacerbée (cf. notamment « Au Cabaret vert », « La Maline »), elle devient son égale et entre enfin dans un « nous » collectif et universel : « Elle trouvera des choses étranges, insondables, repoussantes, délicieuses ; nous les prendrons, nous les comprendrons. » C'est dans ce même « nous » solidaire que se fond le poète, lorsqu'il s'associe aux communards qui subissent les assauts des Versaillais : « Plus que jamais nous bambochons / Quand arrivent sur nos tanières / Crouler les jaunes cabochons… » (v. 13-15). Certes, Rimbaud reprend à son compte une certaine idée de la « fonction du poète » (Hugo), que l'on retrouve également dans la pièce de Banville intitulée *Gringoire* (1866, cf. scène VIII) : il « souffre » les douleurs des autres, et d'autres voix passent par la sienne. Mais Rimbaud adapte cette exigence éthique à sa vision du monde et à sa conception de la poésie.

3. Un souci éthique de la forme : les poètes sont jugés, la poésie est évaluée

Ce souci éthique de la forme se traduit par une remise en question des modèles poétiques qui inspirent constamment Rimbaud, dès ses premiers poèmes. Il passe par le travail critique de l'héritage poétique qui se donne à voir à travers des pastiches ou des parodies, l'ironie rimbaldienne invitant, selon la critique (Murphy), à parler plutôt de dimension parodique, la relation à l'hypotexte gardant souvent chez notre poète une part d'ambiguïté : doit-on réduire le ludique à la moquerie ou le confondre avec le satirique ? Ces distinctions, Daniel Sangsue nous invite à les faire dans son livre *La Relation parodique*, où il affirme que « parodier, c'est se *démarquer tout en démarquant* ». Un premier exemple qui met en jeu le poétique et l'éthique : si la poésie rimbaldienne « châtie », comme Hugo, les adversaires de la liberté, elle sait aussi châtier ses modèles, en l'occurrence le « châtieur » Hugo. Dans « L'Homme juste » Rimbaud fustige jusqu'au sarcasme le poète du juste milieu et du compromis qui voulait réconcilier les Communards et les Versaillais. Accusé de lâcheté, le poète cosmique des *Contemplations*, décrit ironiquement comme une figure christique, est aussi parodié dans ce long réquisitoire : « Et c'est toi l'œil de Dieu ! le lâche !... v. 31 ; « essaims d'astéroïdes » v. 5, « …les comètes et les nœuds / D'univers… » v. 42-43. On peut aussi prendre l'exemple, en amont, dans le *Recueil Demeny,* du sonnet « Morts de Quatre-vingt-douze… », dans lequel Rimbaud pastiche le style épique et satirique de Hugo. Il y rend hommage aux soldats morts lors des guerres révolutionnaires instrumentalisés par le journal bonapartiste des Cassagnac pour justifier la déclaration de guerre aux Prussiens. Rimbaud le dénonce : La République est morte, et ne reste que la tyrannie (« Nous vous laissions dormir avec la République, Nous courbés sous les rois comme sous une trique… » V ; 12-13). Rimbaud fait ainsi ce que Hugo n'avait pas voulu faire dans *Châtiments* : en remontrer à Cassagnac, dont Hugo avait connu le père autrefois, dans un texte pastichiel mais de petit format, le sonnet, forme poétique quasiment absente de l'esthétique hugolienne. La manière de Rimbaud est donc complexe, mêlant les registres, offrant des sens multiples qui déroutent le lecteur : des emprunts faits au poème de Hugo, « Les Pauvres gens » (*La Légende des siècles*) pour « Les Étrennes des orphelins » au détournement ironique du « Chant de guerre circassien », de Coppée, devenu, au profit de l'actualité « Chant de guerre parisien », où Thiers, Picard et Favre remplacent le « plus vieux chef du Caucase », il y a la place pour toute une gamme de variations parodiques, qui vont de la réécriture à la défiguration, si l'on peut qualifier ainsi un sonnet tel que « Vénus anadyomène » : véritable contre-blason, il ne dévoile pas la baudelairienne beauté du mal mais la laideur d'un corps de femme maltraitée par la misère et la prostitution. Du début jusqu'à la fin du poème, sa pointe, le poète porte un coup à la fois à l'ordre bourgeois – et à la représentation normative de la femme qu'il se fait – et à l'esthétique parnassienne qu'il violente par le contenu et l'usage d'une métrique dissonante. Surtout, il montre une réalité atroce – que cache l'ordre bourgeois - dont l'éloge – paradoxal - dépasse la simple volonté de provoquer et suppose, par l'intérêt qu'il lui manifeste (attrait pour l'irrégulier, le marginal), un positionnement éthique. Or ce souci apparaît également chez Rimbaud dans le désir de trouver des lecteurs, poètes essentiellement (Banville, Demeny, et Izambard, professeur qui écrit aussi des vers), auprès desquels il cherche une approbation qui lui permette d'entrer dans le champ littéraire. Les lettres, qu'il leur adresse, encadrent les poèmes envoyés (lettres-anthologies, selon Murat), ces derniers se présentant comme exemplaires d'une démarche qui prend parfois des allures de manifeste. Les poètes y sont jugés et la poésie est évaluée : le romantisme n'y est critiqué qu'à proportion de ses outrances et de ses erreurs (déjà Baudelaire, dans son hommage à Théophile Gautier, sur la vulgarisation de la « poésie du cœur »). Si Hugo est ici en partie disqualifié pour son recours aux « vieilles énormités crevées » (« Trop de…Jéhovahs et de colonnes…), auxquelles il voudrait opposer – comme le suggère Steinmetz – « la nouvelle 'énormité' destinée à devenir norme » ; si Musset, « quatorze fois exécrable », n'a été capable, selon Rimbaud, que de produire des clichés poétiques socialement recyclables, à travers ses « Rolla » et « Namouna », il n'en est pas de même avec les « seconds romantiques », « très voyants », au nombre desquels il range Banville, son premier correspondant-poète. Outre que cette appréciation signale une continuité entre romantisme et parnasse (à travers le courant « fantaisiste » qu'incarne Banville, resté très proche de Hugo), elle permet de *situer* (au sens de Valéry) Rimbaud dans l'histoire de la poésie. A ce titre, le poème intitulé « Ce qu'on dit au Poète à propos de fleurs » peut être convoqué. Comme souvent chez Rimbaud, il fait se rencontrer le poétique et l'éthique. Répartis en cinq sections, ces quatrains octosyllabiques envoyés à Banville (cf. l'ironie des dates) sont signés par un pseudonyme qu'endosse ironiquement notre poète : Alcide Bava, qui suggère une allusion mythologique à Hercule, dont la bave du jeune enfant tétant sa mère fut à

l'origine de la Voie lactée, ainsi qu'à un sonnet que Baudelaire avait dédié à Banville, et dont les deux derniers tercets reprenaient cette image. Par ailleurs, étant marquée au coin de la répugnance, la « bave » installe l'énonciation de ce poème dans la dérision. Ce qui se joue ici, c'est l'opposition connue et déjà discutée de deux discours poétiques, dont l'éthique est différente : l'Art pour l'Art, et l'Art utile ou l'Art pour le progrès : l'autonomie de l'art opposée à son instrumentalisation bourgeoise, au-delà même de la conception hugolienne de l'art qui « civilise » et fait progresser l'humanité (Rimbaud se situant sans doute à leur intersection). Rimbaud, qui ajoute ses propres initiales après ce nom d'opérette, ne peut être clairement associé à l'un de ces deux discours. Le premier (des sections I à III) raille l'usage conventionnel et artificiel que font les « Poètes » (romantiques et parnassiens) des « fleurs » (motif symbolique au cœur de la poésie), en produisant des images stéréotypées et éloignées du réel et du présent : les lys deviennent ainsi des « c**lys**tères d'extases » (v.4), « Des lys ! Des lys ! on n'en voit pas ! » (v.13), et les poètes sont réduits à l'état de « très-paisibles photographes » (v. 34). L'idéalisme romantique, dans son traitement affectif du sujet, et l'esthétique parnassienne, dans son recours aux fleurs étrangères (« Lotos », « Açokas ») pour sacrifier à la couleur locale (v. 41-60), sont ainsi décriés. Mais dans le deuxième discours (IV et V), Bava affirme que la poésie doit se mettre au diapason de la science : cette annexion de l'art, sous couvert de Progrès, au capitalisme bourgeois a de quoi choquer, puisque l'utilité de l'art cherche à associer le poète au « Commerçant ! colon ! médium ! » (v. 141), ce que Rimbaud ne peut évidemment reprendre à son compte. Et lorsque Bava demande au poète de ne pas dire les « épouvantables révoltes » (v. 90) mais « les exotiques récoltes » (v. 92), il révèle paradoxalement le contraire de ce que pense l'auteur des *Poésies*. Mais dans cette pensée- qui nous paraît sans doute outrancière - peuvent figurer certaines exigences de Bava : quelques métaphores aussi audacieuses que curieuses, dans ces deux dernières sections, posent à leur manière la question du rapport du langage aux choses, et ce que peut en faire la poésie, comme l'a bien compris Bonnefoy. L'ironie « funambulesque » de Rimbaud (parodiant le « parodiste » Banville) permet cela : par là, le poème se fait à la fois art poétique et poème critique (cf. Jankélévitch, *L'Ironie* : « 'Ironie, vraie liberté !', s'écrie Proudhon au fond de sa cellule de Sainte-Pélagie. »).

III. Quête difficile d'une langue poétique salvatrice

La dénonciation du « scandale de l'existence » et la réponse poétique, aussi bien éthique qu'esthétique, que Rimbaud lui apporte ont-elles vocation à rester enfermées dans une rébellion permanente ? L'évolution de la poétique rimbaldienne cherche constamment une langue qui puisse non seulement dire mais aussi dépasser l'impasse que la révolte peut constituer. La poésie, qui demande à être redéfinie, peut apparaître alors comme une promesse.

1. Une poétique évolutive, du « Forgeron » au « Bateau ivre »

La poétique rimbaldienne vise en effet à dire la rébellion mais également à en dépasser la formulation, comme l'atteste l'évolution de sa poésie, du *Recueil Demeny* aux *Poésies*. Dans les textes du programme se trouvent ainsi réunis des poèmes et des lettres, qui se lisent traditionnellement comme une « théorisation » de l'esthétique rimbaldienne. Dans les lettres à Izambard et à Demeny, Rimbaud se veut « voyant » par « le dérèglement de tous les sens ». Les poèmes insérés dans ces lettres peuvent dès lors être lus comme des illustrations de sa quête tant éthique qu'esthétique. Depuis « Le Forgeron » en effet, Rimbaud n'a de cesse de réaffirmer la valeur de la révolte collective contre l'oppression, qui, si elle n'est pas effective politiquement, peut exister dans une esthétique nouvelle. La littérature lui permet ainsi de préserver l'idéal éthique qui est le sien. La lettre à Izambard est évidemment polémique et propose la revendication d'une poétique *à rebours* de ce « qui a cours », et de ce que propose le destinataire de la lettre lui-même. Rimbaud finit sa missive en cherchant à caractériser les poèmes joints : « est-ce de la satire, comme vous diriez ? Est-ce de la poésie ? C'est de la fantaisie, toujours ». Puisqu'il s'agit de « fantaisie » (selon les mots de Rimbaud lui-même) peut-être pourrions-nous élargir l'analyse à « Ma Bohême » ou « Le Rêve de Bismarck », désignés sous le terme de « Fantaisie », soit une « œuvre où l'imagination se donne libre cours sans souci des règles formelles ». Rimbaud s'oppose par exemple aux règles formelles de la rime : au sixième quatrain de « Chant de guerre Parisien », il place à la rime « Truc ! … / Favre / aqueduc, / poivre ! ». La recherche du nouveau et de l'inconnu est un des leitmotive prônés par Rimbaud : dans « Mes petites amoureuses », l'utilisation de mots rares ou réputés non-poétiques, d'un vocabulaire scientifique (« hydrolat lacrymal »), prosaïque (« caoutchouc »), trivial (« bave »), issu du patois (« pialats »), de néologismes (« tendronnier »), est également l'une des méthodes envisagées par le jeune poète pour renouveler la poésie. Mais les poèmes joints ont aussi une fonction qui se veut illustrative de cette théorie de la poésie « voyant[e] », « objective » et s'opposant à la poésie « subjective », fabriquée par Izambard, et, surtout, évidemment engagée. On y trouve ainsi trois façons de « voir », par lesquelles le poète entend transformer la poésie, sinon la vie elle-même : une dimension politique (« Chant de guerre Parisien »), affective (« Mes petites amoureuses »), et également et nécessairement éthique. D'autre part, Rimbaud revendique d'être « voyant » à la manière de Baudelaire, soit de proposer des correspondances : On notera dans « Le Bateau ivre » les anaphores « J'ai vu » (v.33), « J'ai rêvé » (v.37), « J'ai suivi » (v.41), qui mettent l'accent sur une expérience hors du commun, sur la vision de réalités qui dépassent le vécu quotidien. « Accroupissements » semble le poème le plus programmatique, avec des visions originales associant les sens : « Autour, dort un fouillis de meubles abrutis / Dans des haillons de crasse et sur de sales ventres, / Des escabeaux, crapauds étranges, sont blottis / Aux coins noirs » (v. 21-24). Les visions mêlent des éléments disparates et la caricature du personnage s'en trouve plus grotesque. Le poème « Voyelles » permet également de faire correspondre des éléments colorés et des lettres « A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu : voyelles, / Je dirai quelque jour vos naissances latentes : » (v. 1-2). La palette des couleurs

vues, voire inventées, est d'ailleurs très importante dans tout le recueil au programme, permettant à la poésie de Rimbaud d'être associée à une « enluminure » (cf. « La palette de Rimbaud » de S. Bernard). Depuis « Le Forgeron » jusqu'au « Bateau ivre », Rimbaud cherche donc à renouveler sa poétique afin qu'elle soit au diapason de sa vision éthique. Il est en rébellion à l'égard de la poésie « subjective » incarnée par Izambard et souhaite lui prouver qu'il « travaille » à une autre forme de poétique.

2. « Trouver une langue » (lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871) : la poésie de Rimbaud prend acte du pouvoir limité de la langue

Pourtant, en dépit d'une évolution qui semble évidente, la quête poétique de Rimbaud est traversée par des contradictions, et peut-être des limites que son assurance et sa virtuosité ne laissent pas voir au grand jour. Pour prolonger ce qui a été dit précédemment, on peut penser, avec Jean-Marie Gleize, que cette volonté constante de renouveler la poésie se heurte néanmoins, chez Rimbaud, à des difficultés. Il faudrait alors préciser que trois poétiques incompatibles se succèdent : la croyance en la poésie, la voyance ou la poésie comme moyen de connaissance, et enfin la poésie du réel, du silence, pour ne pas dire du rien (à partir des *Vers nouveaux*, qui ne sont pas au programme). Dans la lettre du 15 mai 1871, Rimbaud définit les termes de sa seconde poétique, invalidant la première (ou du moins l'amendant) du fait même qu'il y affirme la nécessité de « trouver une langue », qu'il recherche, dont il a l'intuition mais qu'il ne maîtrise pas encore. C'est qu'il ne suffit pas de choisir ses mots. Il faut d'abord « faire l'âme monstrueuse », à partir de la « connaissance » qu'a le poète de lui-même, ce qui passe par une remise en question du principe d'identité au profit du principe d'altérité (« Je est un autre »). Comme l'écrit Steinmetz dans sa préface, « Rimbaud tient donc à lier l'*être* (en devenir) au *faire*. » Pas de prédestination, comme chez Baudelaire, et pas de fascination pour le néant, comme chez Mallarmé, mais une volonté d'agir, de mettre la poésie « en avant ». Cette brèche ouverte dans la rationalité cartésienne est la condition *sine qua non* pour que « cette langue [soit] de l'âme pour l'âme ». Tel est le « rêve » de Rimbaud. Or un tel programme – malgré ses bénéfices - n'expose-t-il pas à toutes les contradictions de l'existence, qu'il est donné à la poésie de résoudre (corps / esprit, ordre / désordre ; réel / imaginaire) ? On peut expliquer ainsi la « complication de texte » que Rimbaud fait subir à ses poèmes de l'époque communarde, mais aussi leur étrange décalage (la critique l'a remarqué) avec le programme du voyant et ses « inventions d'inconnu » (cf. les poèmes dans les lettres en question). Dans la lettre à Izambard du 13 mai 1871, Rimbaud tient à préciser à son lecteur, à la fin du « Cœur supplicié », que « ça ne veut pas rien dire. » La reprise parodique du triolet banvillien dans ce poème ne le réduit pas au comique, comme le pense Izambard. Même si le « cœur » peut avoir un sens sexualisé dans la poésie rimbaldienne, il demeure le siège de l'inspiration romantique depuis que Lamartine, dans ses *Méditations poétiques*, a « donné à ce qu'on nommait la muse, au lieu d'une lyre à sept cordes de convention, les fibres mêmes du cœur de l'homme, touchées et émues par les innombrables frissons de l'âme et de la nature » (Lamartine, préface aux *Méditations poétiques*, 1848). Rimbaud en joue et s'en joue très certainement, étant plus proche du Baudelaire de « Causerie » : « Ne cherchez plus mon cœur ; les bêtes l'ont mangé. » Comme lui, Rimbaud incline à l'anomie, concept que Marc Eigeldinger reprend à la sociologie pour comprendre la situation marginale (maudite ?) du poète en France à partir de 1830. La deuxième version du poème s'intitulant « Le Cœur du pitre » confirme l'état anomique du poète devenu un histrion (cf. Starobinski, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*) : ces poètes « rompent avec l'idéologie de leur siècle et lancent un défi à la société contemporaine (Proudhon, la majeure partie des poètes du XIXe siècle…) » (Eigeldinger, *Lumières du mythe*). C'est ce qui explique que Rimbaud est pris entre deux forces complémentaires : « l'une, destructrice dans le présent, la *subversion*, et l'autre, reconstructrice dans le futur, l'*anticipation*. » (*Ibid*.) Mais Rimbaud a bien compris, comme Baudelaire dans son « Reniement de Saint-Pierre », que « l'action n'est pas la sœur du rêve ». D'où certains poèmes, qui peuvent être lus comme l'aveu d'une défaite ou une simple régression. On peut interpréter ainsi la fin du « Bateau ivre ». Alors que tout ce « Poème / De la Mer » (enjambement + majuscules allégorisantes), dont la belle expression méta-poétique confond sciemment deux espaces (textuel / naturel), raconte l'histoire d'un infini désir de liberté, ne séparant pas l'élément liquide et le ciel, le Bateau n'a plus qu'un souhait, c'est le naufrage (v. 92) ou le retour à l'enfance et peut-être l'envie de devenir ce « bateau frêle » (v. 96) qu'un enfant « lâche / … comme un papillon de mai » (v. 96) sur « la flache » (v. 93). Car « Les Aubes sont navrantes » (v. 89) et les mots (hallucinés ?) ne suffisent plus (cf. la rime ironique « délires / lyres » (v. 25 et 27). On peut ajouter l'exemple des « Sœurs de charité », (la femme, l'absinthe, la science, la nature, la mort), révélateur de « l'écartèlement de sa chair et de son esprit » (Eigeldinger). Là encore, à la fin du poème, le poète en appelle à la « Mort mystérieuse, ô Sœur de charité. » (v.40). Écrit en juin 1871, ce poème peut se lire à la lumière de la défaite de la Commune. Dans la même optique, voir également la fin de « L'Orgie parisienne… » et des « Corbeaux ».

3. La poésie comme promesse ?

Rimbaud se trouve donc devant une difficulté qu'il ne peut pas facilement résoudre. Cependant dans quelques poèmes, le poète arrive à révéler son idéal, à savoir incarner ses « bonnes croyances, [ses] espérances, [s]es sensations ». Dans les lettres « programmatiques », il propose ainsi des axes pour une nouvelle poésie : Jean-Luc Steinmetz affirme que l'« auteur était entré dans une nouvelle phase de sa création » (p. 86). C'est la raison pour laquelle Rimbaud renie ses poèmes antérieurs, jugés par lui dépassés. Il souhaite dans sa poésie « inspecter l'invisible et entendre l'inouï », multipliant des termes au préfixe privatif (p. 101), insistant par là même sur le « jamais vu ». Ce qu'il prône pour lui est d'ailleurs valable pour les autres poètes, comme il le concède dans sa lettre à Théodore de Banville du 24 mai 1870 : il y insère des pièces qu'il souhaite comme « le Credo des poètes », même si ces pages ne

sont pas au programme[1]. Selon lui, le Poète doit être à l'écoute de ses sensations ce qu'il énonce dans « Par les beaux soirs d'été » : « Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds : / Je laisserai le vent baigner ma tête nue…. // Je ne parlerai pas, je ne penserai rien…/ Mais un amour immense entrera dans mon âme : / (v. 3-6) [le poème sera reproduit dans le *Recueil Demeny* avec un titre et des variantes de ponctuation cf. p. 37, « Sensation »]. Les conditions de la création poétique sont à chaque fois précisées : un état de rêverie et des synesthésies essentiellement visuelles et tactiles (« Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers, / Picoté par les blés… »). Le poète énonce, dans un deuxième temps, les conséquences heureuses de cet état, rendues par les deux points ou les points de suspension (selon la variante) mais toujours inattendues (cf. l'utilisation du connecteur d'opposition) : « Mais un amour immense entrera dans mon âme ». Dans ces poèmes aux sensations exacerbées, le poète exprime une forme d'épiphanie, la venue en lui d'un bonheur intrinsèque, qu'on retrouve également dans « Au Cabaret -Vert, cinq heures du soir » : cette fois-ci, la vue et le toucher (« des tartines de beurre, / Du jambon tiède, dans un plat colorié », v.10-11) s'associent au goût (« Du jambon rose et blanc parfumé d'une gousse / D'ail, - ») voire à l'ouïe pour produire un effet décalé et exagéré par rapport aux causes, effet mis en valeur en première position du deuxième quatrain avec le terme « Bienheureux », dont la connotation religieuse est indéniable. Le poème « Au Cabaret-Vert » semble relater une expérience vécue et suspendue, que le poète situe dans le temps mais rend paradoxalement a-temporelle par des imprécisions « Que dorait un rayon de soleil arriéré » v.14. Dans « Sensation », cette immanence de la sensation est attendue comme une certitude exprimée par le futur : (« j'irai »). Dans ces poèmes, Rimbaud ne rapporte pas (seulement) une expérience autobiographique mais bien plutôt sa volonté de devenir un « nouveau Poète » aux caractéristiques détaillées dans « Credo in unam… », puis dans « Soleil et Chair » : l'homme doit désapprendre à tout vouloir comprendre et, par là même, se laisser aller à davantage ressentir. « L'homme veut tout sonder, - et savoir ! » v. 85 ou « Notre pâle raison nous cache l'infini ! / Nous voulons regarder : - le Doute nous punit ! » v. 107-108. C'est à cette seule condition qu'il pourra rendre sensible « le monde infini », expression reprise plusieurs fois dans le poème. La poésie voulue par Rimbaud est donc bien une promesse, celle qui dit l'au-delà de la réalité présente ou l'ailleurs, vers lequel le poète n'a eu de cesse de marcher : le sonnet « Voyelles » illustre par là même ce paysage fragmenté, ces éléments naturels et pourtant apparemment si éloignés du réel, appelés de ses vœux successivement « Golfes d'ombre » « glaciers fiers » (v. 5et 6) mais qui se « réduisent » en fin de poème à des « Silences traversés des Mondes et des Anges » (v.13). La rébellion de Rimbaud, au cœur de son « œuvre-vie » (Alain Borer), n'est pas la finalité de (sa) la poésie : il ne cherche pas seulement à s'opposer à ce qui « a cours », aux niveaux formel, politique ou éthique. Il souhaite que la poésie soit une véritable création, à partir d'un état particulier, d'un travail sur les sensations. Si Rimbaud ne parvient pas à exprimer cet infini, il sera contraint de continuer sa quête, voire de se dire dans les « Silences » (« Voyelles », v. 13), éléments qu'il donne à voir dans ses recueils successifs.

Conclusion

C'est bien par la révolte que Rimbaud entre en poésie, et par ce que Gascar appelle la dénonciation du « scandale de l'existence ». Et certes il emprunte d'abord ses moyens poétiques à des auteurs reconnus, qu'il imite souvent avec ironie jusqu'à les parodier. Mais une telle démarche, qui ne vise pas au premier chef à « fonder » quoi que ce soit dans les domaines éthique et esthétique, ne saurait être réduite à un geste purement négatif, celui d'un prophète de malheur perdu dans le désert poétique de son époque. Si pour Rimbaud, la poésie est au commencement une manière d'« écrire contre » (Meschonnic) tout en cherchant paradoxalement à entrer dans le champ littéraire pour y être reconnu « poète », elle suppose une exigence éthique personnelle qui préside au choix des formes poétiques et de leur traitement. Par là Rimbaud ne remet pas seulement en question l'esthétique dominante. En l'« altérant », il la modifie, conférant à ses poèmes une autonomie croissante et, par certains égards, un ton nouveau. Il nous donne ainsi à voir une réalité souvent cachée par l'ordre établi, qu'il ne se contente pourtant pas de pourfendre. Sa « vraie rébellion » apparaît en effet comme le ferment d'une poétique qui tend à la dépasser. Du *Recueil Demeny* aux *Poésies*, l'œuvre rimbaldienne est constamment tendue par le présent d'un scandale révoltant et la promesse d'une poésie pleine de toutes ses potentialités : une « future Vigueur » (« Le Bateau ivre », v. 88), qui appartient à un temps et à un ailleurs infiniment désirés. Car pour « trouver une langue », il faut « changer la vie » (*Une saison en enfer).* Et rien n'est moins *simple*. Les Surréalistes l'ont bien compris, et en particulier André Breton, qui a retenu la leçon de cette poésie du mouvement et donne le mot d'ordre suivant à qui veut bien l'entendre : « Partez sur les routes. » (*Les Pas perdus*). Cette injonction inspirera, au XXe siècle, toute une poésie ambulatoire, vagabonde, et bien des révoltes poétiques, politiques et musicales.

Bibliographie sélective

- Yves Bonnefoy, *Notre besoin de Rimbaud*, Le Seuil, 2009.
- Pierre Brunel, *Arthur Rimbaud ou l'éclatant désastre*, Champ Vallon, 1983.

[1] Les références hors-programme, si elles sont appréciées du jury quand elles sont pertinentes, ne font toutefois pas partie des attendus.

- Albert Camus, *L'Homme révolté* [1951], O. C., La Pléiade, Gallimard, t. 3, p. 130-144.
- Michel Collot, *Sujet, monde et langage dans la poésie moderne. De Baudelaire à Ponge*, éditions Classiques Garnier, 2018.
- Hugo Friedrich, *Structure de la poésie moderne* [1956] Le Livre de Poche, 1999, p. 79-131.
- Jean-Marie Gleize, *Arthur Rimbaud*, Hachette, 1994.
- Dominique Maingueneau, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Armand Colin, 2004.
- Michel Murat, *L'Art de Rimbaud*, Corti, 2002, p. 13-225.
- Steve Murphy, Le Premier Rimbaud ou l'apprentissage de la subversion, Lyon / Paris, Presses Universitaires de Lyon / Éditions du CNRS, 1991.
- Steve Murphy, *Stratégies de Rimbaud*, Champion Classiques, 2009.
- Georges Poulet, *La Poésie éclatée*, PUF, 1981, p. 85-165.
- Dominique Rabaté, *Figures du sujet lyrique*, Presses Universitaires de France, 1996.
- Jean-Pierre Richard, « Rimbaud et la poésie du devenir », *Poésie et profondeur*, Le Seuil, [1955], coll. Points, p. 189-250.
- Jean-Luc Steinmetz, *Arthur Rimbaud, une question de présence*, Taillandier, 1991. Biographie de Rimbaud.
- *Dictionnaire Rimbaud*, publié sous la direction d'Adrien Cavallaro, Yann Frémy et Alain Vaillant, éditions Classiques Garnier, 2021.
- *Arthur Rimbaud, Œuvres complètes-correspondance,* éd. Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2004.
- *Les Poètes de la Commune,* présentés par Maurice Choury, Seghers, 1970 *(«* Rimbaud le communard illuminé », p.35-73*).*
- *Parade sauvage,* revue d'études rimbaldiennes, in *Classiques Garnier*, depuis 1984 : entre autres n°31 en 2020.

LETTRES CLASSIQUES

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Rapport présenté par Marie-Pierre Laisné et Valentin Rietz

INTRODUCTION

L'épreuve écrite disciplinaire appliquée du CAPES externe de lettres classiques est définie par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours de recrutement des professeurs certifiés. D'une durée de cinq heures, cette épreuve, notée sur 20 et affectée d'un coefficient 1, évalue la maîtrise des systèmes linguistiques du français, du latin et du grec, et la capacité des candidates et des candidats à entrer dans une démarche de transposition didactique, c'est-à-dire à passer du savoir savant au savoir à enseigner, dans la perspective de leur entrée dans le métier de professeur.
L'épreuve comporte deux parties complémentaires. La première partie est consacrée à l'étude grammaticale d'un texte littéraire en langue française, à laquelle est associée une mise en perspective linguistique à partir d'un texte latin ou grec, sur un même point de langue. La seconde consiste en l'élaboration d'un projet de séquence d'enseignement pour un niveau de classe donné, incluant un projet de séance de langue portant sur la notion grammaticale étudiée dans la première partie.
Le corpus fourni aux candidats comprend :

- un texte littéraire en langue française ;
- un texte en langue ancienne (latin ou grec), accompagné de sa traduction ;
- un document iconographique ;
- un ou plusieurs documents pédagogiques (extraits de manuel scolaire, productions d'élèves, etc.).

PRÉSENTATION DU SUJET DE LA SESSION 2026

La première partie de l'épreuve proposait l'étude grammaticale des relations au sein de la phrase complexe dans un extrait de *Salina* (2003) de Laurent Gaudé. Un extrait de *l'Iliade* d'Homère offrait un point de comparaison entre les systèmes linguistiques français et grec.
La seconde partie invitait les candidats à élaborer un projet de séquence de français à destination d'une classe de 2nde, prenant appui sur les deux textes étudiés dans la première partie, auxquels étaient associées des photographies d'une sculpture de poche en bronze réalisée par Clara Rivault, *La Promesse d'une promesse* (2018). Deux supports pédagogiques annexés au corpus permettaient aux candidats de développer, dans le cadre de leur projet de séquence, une séance de langue portant sur la notion de relations au sein de la phrase complexe : une production d'élève réalisée à partir d'un exercice extrait du manuel *Français 2nde et 1ère*, « L'écume des Lettres » (D'après Miguel DEGOULET, Paris, Hachette, 2019), ainsi qu'une série d'exercices proposée dans le manuel *Français 2nde*, « Au fil des textes » (D'après Camille DAPPOIGNY, Paris, Hachette, 2019).

ENJEUX DE L'ÉPREUVE

Le présent rapport se donne pour objectif d'accompagner les futurs candidats au concours dans la préparation de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée. Les préparationnaires se reporteront utilement aux rapports de jury[2] des sessions 2022, 2023, 2024 et 2025, qui en ont déjà largement défini les contours, les enjeux et les attendus. Le rapport de la session 2025 a mis l'accent sur les compétences spécifiques que cette épreuve permet d'apprécier, et qui renvoient aux gestes professionnels essentiels du professeur de lettres :

- mobiliser des savoirs savants en langue, en s'appuyant sur des grammaires de référence reconnues ;
- mettre en œuvre les « gestes » de grammairien : observer et manipuler la langue, décrire le fonctionnement du système linguistique, trier et classer des occurrences, formuler des commentaires pertinents ;

---

[2] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/se-preparer-au-capes-ressources-et-conseils-1823

- adopter une posture réflexive sur les faits de langue ;
- élaborer un projet d'apprentissage adapté, fondé sur un corpus cohérent ;
- fixer des objectifs d'apprentissage clairs et identifier les activités qui permettront aux élèves d'atteindre ces objectifs ;
- organiser les apprentissages pour permettre aux élèves de progresser dans leur maîtrise des connaissances et des compétences linguistiques et langagières ;
- interroger les supports pédagogiques, pour en faire un usage raisonné dans le cadre d'un projet d'apprentissage défini ;
- identifier les besoins des élèves et ajuster les apprentissages, en s'appuyant notamment sur l'analyse de leurs erreurs.

L'épreuve vise moins à sanctionner un état définitif des connaissances qu'à identifier, dans les copies, des professeurs en devenir. C'est dans cette perspective que, cette année encore, le jury a évalué les travaux des candidats en cherchant à percevoir les manifestations de ces compétences professionnelles en construction.

I. PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE : adopter la posture du grammairien

Dans cette première partie, le jury s'attache à identifier les compétences qui fondent l'enseignement de la langue au quotidien. La maîtrise des connaissances grammaticales, la précision terminologique, la capacité à observer les faits de langue et à en construire une analyse cohérente constituent autant d'indices de la posture intellectuelle et professionnelle attendue d'un professeur de lettres. Observer, manipuler, catégoriser, expliquer : ces gestes du grammairien sont aussi ceux que l'enseignant cherche progressivement à faire acquérir à ses élèves.

a) Maîtrise des savoirs grammaticaux : définir la notion

Toute réflexion grammaticale sérieuse suppose un retour à un savoir théorique stabilisé. La définition de la notion permet ainsi au jury d'apprécier la maîtrise terminologique et conceptuelle des candidats, préalable absolument nécessaire à la mise en œuvre de toute séance de langue[3].

Sans exiger un développement théorique abondant, le jury attendait des candidats une définition précise de la notion de relations au sein de la phrase complexe, pour faire apparaître ses caractéristiques essentielles. La formulation du sujet renvoyant à une des entrées du programme de français de la classe de seconde, il s'agissait pour les candidats d'articuler quatre notions linguistiques essentielles pour en cerner les contours : la phrase complexe, la proposition, les trois types de relations possibles entre les propositions (juxtaposition, coordination, subordination) et les principales natures de propositions subordonnées.

La *Grammaire du français du CP à la 6e* définit ainsi la notion de proposition : « le terme proposition désigne la structure [GS + GV (+GC)] ». La *Grammaire du français, Terminologie grammaticale* rappelle qu'une phrase « peut comporter une ou plusieurs propositions », et précise : « on parle de « phrase simple » quand une phrase ne comporte qu'une seule proposition […] et de « phrase complexe », quand une phrase comporte au moins deux propositions ». Elle précise aussi que « les propositions ne sont pas totalement équivalentes à des phrases puisqu'elles ne correspondent pas à la définition graphique de la phrase : si la proposition est en début de phrase, elle ne se termine pas par un point et si elle n'est pas en début de phrase, elle ne commence pas par une majuscule ». L'absence de distinction claire entre la phrase simple et la phrase complexe, et d'identification de la proposition, en tenant compte de critères syntaxique, graphique et sémantique, a d'ailleurs pu dérouter des candidats face aux occurrences les moins prototypiques, nous y reviendrons. Au sein de la phrase complexe, la juxtaposition et la coordination permettent de lier deux propositions indépendantes par un signe de ponctuation faible pour la première, par une conjonction de coordination pour la seconde[4]. La subordination permet quant à elle d'associer dans la même phrase, grâce à un mot

---

[3] Le rapport de jury précédent rappelle que « la grammaire de référence pour l'enseignement, attendue comme point d'appui principal par le jury, est la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, publiée sur Éduscol ». La référence aux grammaires universitaires de référence permet d'enrichir et d'approfondir l'analyse.

[4] De nombreux candidats ont fait référence à la phrase mnémotechnique bien connue « mais, ou, et, donc, or, ni car » pour lister les conjonctions de coordination. On rappellera toutefois que la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* identifie « donc » comme un adverbe de liaison : « le mot *donc* gagne à être considéré comme un adverbe, au même titre que *pourtant*, *cependant*, etc. Il peut en effet apparaître dans des positions impossibles pour les conjonctions de coordination ».

subordonnant, une proposition principale et une ou plusieurs propositions subordonnées, parfois enchâssées, les secondes étant dépendantes de la première. Pour être complet, l'exposé devait évoquer *a minima* les trois natures principales de propositions subordonnées : relatives, complétives et circonstancielles. Il était possible d'ajouter la mention des propositions subordonnées sans conjonction de subordination – infinitives, participiales et interrogatives partielles comme le propose la *Grammaire du français, Terminologie grammaticale*.
Peu de copies ont révélé une maîtrise conceptuelle et terminologique insuffisante, s'appuyant là sur un savoir scolaire travaillé à de nombreuses reprises. Toutefois le jury a relevé une difficulté récurrente à définir avec précision et exhaustivité ce qu'est une proposition et donc à prendre en compte la nécessité d'un sujet exprimé dans celle-ci. De ce fait, des confusions entre les propositions en elles-mêmes et les verbes qui permettent de les décompter ont été souvent relevées, à l'image de ce candidat qui écrit : « Une phrase complexe se caractérise par la présence de deux groupes verbaux ou plus, chacun corrélé par des mots subordonnants, des conjonctions de coordination ou des éléments de ponctuation. Une phrase complexe peut contenir une ou plusieurs propositions ». Certaines erreurs terminologiques ont également été relevées, comme la confusion entre apposition et juxtaposition. Ces approximations ont parfois conduit les candidats à privilégier la ponctuation comme principal critère de délimitation des propositions dans la suite de leur copie, et donc à considérer comme des propositions ce qui relevait en réalité d'une simple énumération de groupes nominaux – travers dont la production d'élève reproduite en annexe 1 pouvait précisément permettre de prendre conscience. Le jury invite les candidats à porter une attention particulière aux documents annexés, qui fournissent souvent de précieux indices : leur analyse attentive permet d'identifier certaines propriétés de la notion, parfois oubliées dans la précipitation de l'épreuve, et d'affiner ainsi la définition initialement proposée.

b) Observer, classer, commenter : les gestes du grammairien
Après avoir défini la notion grammaticale, les candidats devaient procéder à l'étude de la notion dans un passage de *Salina* de Laurent Gaudé, en l'occurrence dans les lignes 17 à 22 de cet extrait. Cette étude supposait trois opérations complémentaires :

- un relevé exhaustif des propositions, correctement délimitées, du premier au dernier mot de celles-ci ;
- leur classement selon un plan cohérent ;
- des commentaires précis, attestant de la maîtrise de la notion et de ses propriétés syntaxiques dans son usage en situation textuelle.

En l'occurrence, le classement des propositions par types de relation d'abord, par nature de subordonnées ensuite, paraissait le plus judicieux. Les candidats sont ainsi conduits à adopter une véritable démarche d'analyse linguistique : relever et observer les occurrences, identifier leurs propriétés, les organiser selon des critères pertinents et construire un commentaire grammatical étayé. Ces opérations constituent le fondement même du raisonnement grammatical que les professeurs de lettres sont appelés à développer dans leurs pratiques d'enseignement. La présentation de l'étude peut prendre des formes variées. Plusieurs candidats ont, par exemple, commencé par établir un relevé complet des occurrences dans un tableau, avant de les organiser dans un plan structuré. Cette démarche est tout à fait recevable, à condition que les analyses soient rédigées. Le jury recommande aux candidats d'éviter de commenter les occurrences de manière isolée, au profit d'une organisation qui permette de regrouper les faits de langue selon des propriétés communes.
Le corpus à l'étude comportait 15 occurrences de propositions indépendantes ou subordonnées : « Tiens, Salina » (l. 17) ; « prends-le » (l. 17) ; « et ne refuse pas » (l. 17) ; « que tu donnes » (l. 20) ; « que je te le donne avec facilité » (l. 21) ; « que je ne cesserai de penser à lui » (l. 22) ; « Quand bien même les cinq autres me combleraient de joie. » (l. 22-23) ; « qu'il sera celui qui manque et que je pleurerai, la nuit, sur son étrange destinée » ou « qu'il sera celui qui manque » (l. 23-24) ; « celui qui manque » (l. 23) ; « et [celui] que je pleurerai, la nuit, sur son étrange destinée » ou « et que je pleurerai, la nuit, sur son étrange destinée » (l. 23-24) ; « ce que j'ai de plus cher » (2 occurrences : l. 24 et l. 25) ; « parce que tu n'as rien » (l. 24-25) ; « et que ce sont ceux de mon clan qui t'ont pillée » (l. 25) ; « pour que cessent aujourd'hui les coups, le sang et les vengeances obstinées » (l. 25-26). Ces occurrences étaient représentatives des principales relations dans les phrases complexes. De nombreux candidats, ayant omis de définir en amont la proposition, ont relevé les propositions subordonnées en s'arrêtant juste après le verbe de celle-ci, ou en partant du verbe de la proposition principale jusqu'au verbe de la subordonnée, sans relever les compléments ni parfois le sujet de ce dernier. Ce relevé manifeste une difficulté majeure à délimiter correctement la proposition et donc à comprendre la manière dont la phrase s'organise, avec l'enchâssement dans la proposition principale de la proposition subordonnée. Les propositions principales de chacune des subordonnées ont rarement été relevées et, partant, la notion d'enchâssement rarement explicitée, alors que plusieurs occurrences pouvaient y conduire dans le texte, comme l'a proposé ce candidat : « Il est donc important de présenter la subordination comme un système de

boites qui sont susceptibles de s'englober les unes et les autres plutôt que de chercher à tout prix à séparer la proposition principale de sa subordonnée. »

L'élaboration du plan a, dans l'ensemble, posé peu de difficultés : les candidats ont majoritairement choisi de traiter, de façon isolée, la juxtaposition et la coordination, dans une partie ou deux. Dans une autre partie, ils ont analysé la subordination de façon plus développée, pour traiter successivement des trois natures de subordonnées observables dans le texte : les relatives, les complétives, les circonstancielles. Si les candidats ont généralement su mobiliser avec justesse un héritage scolaire bien ancré, cette approche a parfois conduit à négliger la singularité ou la complexité de certaines occurrences pourtant intéressantes à commenter. Le jury est attentif à la cohérence des plans proposés. Quelques copies juxtaposent en effet des remarques relevant de champs très différents de l'étude de la langue, sans véritable logique d'ensemble, et en sortant du champ du sujet, à l'image de ce plan : « 1. Les prépositions ; 2. La proposition consécutive ; 3. La phrase exclamative ; 4. La ponctuation ».

Contrairement à ce que de nombreux candidats ont relevé, l'extrait ne donnait à voir aucune réalisation de la juxtaposition. En effet, la phrase « Tiens, Salina, prends-le et ne refuse pas. » contient bien trois propositions indépendantes dont la dernière est reliée à la précédente par la conjonction de coordination « et ». Cela en fait une série de propositions coordonnées, bien qu'une virgule sépare la première des suivantes, la conjonction de coordination ne pouvant être répétée. Deux autres cas de coordination grâce à la conjonction de coordination « et » pouvaient aussi être relevés, entre des propositions subordonnées. A cet égard, le jury a valorisé les candidats qui ont su montrer que la coordination intervenait à deux niveaux, entre deux propositions indépendantes et, à un niveau inférieur, entre deux propositions subordonnées.

Le texte permettait d'observer les trois principales natures de subordonnées : les relatives, les complétives et les circonstancielles.

Il offrait des exemples de relatives adjectives et substantives. L'occurrence « que tu donnes » est une relative adjective, épithète du nom « enfant », avec une construction toute particulière liée à l'oralité du texte théâtral qui autorise les ruptures de construction. Tel candidat en propose une analyse tout à fait intéressante : « Ton fils ?… Que tu donnes ? » Cette phrase averbale et cette relative auraient pu être assemblées (notamment car l'antécédent de la relative est le « fils ») mais sont séparées par deux signes de ponctuation forts. On comprendra l'intérêt de marquer la surprise du personnage par ce procédé, mais dans le cas où la phrase aurait été unie, il serait intéressant de commenter la particularité d'une phrase sans verbe principal mais avec une relative. » Toutes les autres propositions subordonnées relatives sont substantives périphrastiques et, à ce titre, peuvent occuper toutes les fonctions du GN – attribut du sujet ou COD dans le texte –.et donner lieu à un remplacement par un GN. Les propositions subordonnées complétives conjonctives de cet extrait occupent toutes la fonction de COD du verbe de la principale, mais cette fonction n'est pas la seule possible comme l'indique la *Grammaire du français, Terminologie grammaticale* : « le terme « complétive » ne signifie pas que ces subordonnées ont nécessairement la fonction de complément ». En effet, ce type de proposition peut occuper toutes les fonctions du groupe nominal. Le texte présente en outre quatre occurrences de propositions circonstancielles que *la Grammaire du français, Terminologie grammaticale* ne classe pas parmi les conjonctives. La première d'entre elles « Quand bien même les cinq autres me combleraient de joie. » n'est pas associée à une principale dans la même phrase : cette proposition est séparée par un point de sa principale, soit la phrase précédente (« Je sais que je ne cesserai de penser à lui. »), soit la suivante (« Je sais qu'il sera celui qui manque et que je pleurerai, la nuit, sur son étrange destinée. »), il s'agit là encore d'une particularité de la syntaxe de l'oral, qui autorise cette séparation. Pour finir, certains candidats ont bien analysé deux phrases qui pouvaient laisser croire à des occurrences de propositions subordonnées, comme dans l'extrait de copie suivant : « Les relations au sein de la phrase complexe invitent à se détacher du seul phénomène de subordination pour s'attarder sur les ruptures syntaxiques qui perturbent la construction canonique de la phrase. C'est le cas des tours clivés, gallicismes typiques. Ex. : « ce sont ceux de mon clan qui t'ont pillée » : dans cette construction, le sujet est extrait et placé en tête de phrase pour créer un effet emphatique. La construction neutre serait « ceux de mon clan t'ont pillée ». La phrase « Qu'est-ce que c'est ? » est, quant à elle, une construction interrogative partielle renforcée par « est-ce que », correspondant à la construction interrogative simple « qu'est-ce ? », avec « ce » sujet et « que » pronom interrogatif attribut (= qu'est cela ?).

Sans attendre qu'ils repèrent ces tours typiques du français, le jury a valorisé les candidats qui se sont interrogés sur ces occurrences. Dans un certain nombre de copies, le jury a regretté des relevés non exhaustifs, voire fautifs : tel candidat relève ainsi « le dernier né, pour une mère, c'est l'enfant auréolé » ou encore « la nuit, sur son étrange destinée » comme des propositions juxtaposées, alors même que ces segments ne comportent aucune structure verbale autonome. Les analyses sont, par ailleurs, fréquemment trop peu étayées. Les meilleures copies sont celles qui ont identifié avec précision la nature et la fonction des propositions subordonnées, repéré les mots subordonnants

et mobilisé des manipulations syntaxiques pour nourrir l'analyse grammaticale. À l'inverse, les confusions récurrentes entre relatives et complétives introduites par *que* ont été particulièrement préjudiciables aux candidats.
Le jury rappelle ainsi que l'épreuve suppose des savoirs linguistiques suffisamment stabilisés pour permettre d'identifier précisément les notions en jeu et d'organiser rigoureusement leur analyse. Cette maîtrise disciplinaire constitue une condition essentielle de l'exercice du métier d'enseignant, qui fonde la qualité des enseignements proposés aux élèves comme l'autorité intellectuelle du professeur dans la classe.

c) Réfléchir sur la langue : la comparaison des systèmes linguistiques
La dernière étape de cette première partie invite les candidats à mobiliser leur connaissance du grec ancien pour nourrir l'analyse grammaticale du texte français. Le jury n'attend ni un relevé exhaustif des structures grammaticales du texte antique, ni un développement théorique autonome : il s'agit de proposer trois ou quatre points de comparaison pertinents entre les systèmes linguistiques, en prenant appui sur des occurrences précises du texte antique, citées dans la langue source. Cette réflexion contrastive permet d'éclairer le fonctionnement du français tout en développant une posture réflexive sur la langue, essentielle chez les futurs professeurs de lettres classiques.
Cette année, plusieurs pistes de comparaison pouvaient être envisagées. Les candidats pouvaient, par exemple, relever et commenter les trois propositions subordonnées du texte grec, afin de les comparer aux structures françaises : la subordonnée circonstancielle introduite par ἐπεί, dont le fonctionnement est proche des temporelles françaises ; la relative adjective ὅς τοι πολέας τε καὶ ἐσθλοὺς υἱέας ἐξενάριξα, qui permettait de rappeler que le pronom relatif grec reçoit son cas de sa fonction dans la subordonnée ; ou encore la proposition infinitive ἄλγεα δ' ἔμπης ἐν θυμῷ κατακεῖσθαι, dont le sujet est à l'accusatif. D'autres remarques pouvaient porter sur l'importance des particules de liaison et des conjonctions en grec ancien, langue qui pratique peu l'asyndète, ou encore sur l'usage plus fréquent des participes et des infinitifs pour exprimer des relations syntaxiques que le français construit davantage au moyen de propositions subordonnées conjonctives et relatives. Les candidats les plus attentifs pouvaient également évoquer le statut discuté des propositions infinitives et participiales dans la tradition grammaticale française. Le jury a valorisé toutes les tentatives de comparaison solidement appuyées sur le texte grec et explicitement articulées à l'analyse du texte français. Cette année, les candidats ont semblé mieux préparés à la comparaison des systèmes linguistiques qui, loin de constituer un exercice d'érudition réservé à des spécialistes, consiste avant tout à mobiliser des connaissances fondamentales sur la langue grecque pour nourrir l'analyse grammaticale du texte français.

II. DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE : penser les apprentissages des élèves

Après avoir évalué, dans la première partie, la maîtrise des connaissances linguistiques et des compétences fondamentales du grammairien, le jury s'attache, dans cette seconde partie, à apprécier la capacité des candidats à entrer dans une démarche de transposition didactique. À travers la conception d'une séquence pensée comme un projet d'apprentissage pour les élèves et l'élaboration d'une séance de langue en lien avec la notion étudiée précédemment, il s'agit d'identifier des gestes didactiques en construction : définition d'objectifs d'apprentissage, choix de démarches adaptées, organisation progressive des activités et prise en compte des besoins des élèves.

a) Construire une séquence d'enseignement conçue comme un projet d'apprentissage pour les élèves
Cette partie de l'épreuve conduit les candidats à se placer dans la posture du professeur élaborant pour ses élèves un projet d'apprentissage à partir d'un corpus problématisé. L'analyse des textes et du document iconographique doit permettre de cerner ce qui fait l'unité du corpus et les tensions qui le traversent. Cette lecture croisée du corpus révèle la qualité de compréhension des candidats et leur capacité à envisager les conditions d'un travail interprétatif avec les élèves. Le jury apprécie les analyses synthétiques, précises et ouvertes. Cette première analyse, qui correspond au travail préparatoire de tout enseignant construisant un corpus d'étude, révèle la compréhension des documents par les candidats et leur capacité à identifier les principaux enjeux du corpus, sans céder aux artifices rhétoriques de formules pompeuses. Ainsi, le jury n'attend pas des candidats qu'ils formulent un titre de séquence percutant ou une problématique sophistiquée. Quelques lignes d'analyse permettant de faire apparaître de manière claire et dynamique les enjeux thématiques, littéraires et anthropologiques du corpus sont souvent plus efficaces. Le développement suivant en est l'exemple : « Les documents proposés traitent des thématiques de la conflictualité et de la réconciliation, de la peine et du pardon. En somme, il s'agit toujours de mettre en question la difficulté d'être à l'autre. Chez Gaudé, la relation d'Alika et Salina est marquée par une mise au ban de Salina à la suite d'une guerre menée entre elle et les Djimba pour une affaire de mariage spolié. Les fautes sont partagées et nous assistons ici à une scène de réparation, Alika offrant un fils pour compenser la perte d'un amour. De même, chez Homère, la guerre entre Achéens et Troyens

étant marquée par la perte du fils du roi Priam tué par Achille, Hector, nous assistons à une scène de réparation dans la mesure où Achille va restituer un fils, lui aussi, sous la forme d'un corps inanimé. Par ailleurs, les deux textes sont marqués par une force pathétique très intense, comme un relâchement émotionnel des protagonistes. Quant à la sculpture de poche de Clara Rivault, le fait qu'elle se présente sous la forme de deux doigts disjoints invite à apprécier la symbolique du lien : entre deux êtres, il peut y avoir contact ou éloignement. Le titre, *La Promesse d'une promesse* fait signe vers les deux textes, dans la mesure où Alika et Achille opèrent un rapprochement avec leurs ennemis, Salina et Priam, qui est la promesse à la fois d'une réparation, mais également, peut-être, de la paix. Le fait que les deux pièces paraissent être séparées montre aussi la fragilité de cette promesse qui n'est pas encore matérialisée en actes. » Si les notions de « réconciliation » et de « pardon » relèvent sans doute d'une forme de surinterprétation, on perçoit dans ce développement, d'une grande densité analytique, la capacité du candidat à problématiser les enjeux du corpus en identifiant comment la reconfiguration de sa relation à l'autre, par la promesse, permet de mettre fin à la violence.

Cette analyse des différents supports conduit les candidats à rattacher le corpus à un objet d'étude des programmes, dont la connaissance précise constitue un attendu à part entière de cette épreuve. En l'occurrence, le traitement du corpus s'inscrivait dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle » du programme de français de 2de, comme l'indiquait le genre du texte de Laurent Gaudé. Cette question a pourtant semblé dérouter certains candidats, sans doute en raison de la présence, dans le corpus, d'un texte complémentaire relevant du récit épique et susceptible d'évoquer l'objet d'étude consacré au roman et au récit. Il convenait toutefois de prendre en compte la forte théâtralité de ce passage, fondé sur l'affrontement verbal, la tension dramatique et la mise en scène de la parole, qui faisait pleinement écho au texte français. Du reste, les programmes de français rappellent que les textes complémentaires convoqués à l'appui de l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes peuvent sortir du champ du genre littéraire placé au cœur de la séquence.

Il est ensuite attendu que les candidats proposent des activités favorisant le développement des compétences langagières des élèves. Plutôt qu'une liste d'activités juxtaposées ou de simples intitulés d'exercices, le jury préfère que les candidats présentent au moins trois activités complémentaires – une activité de lecture, une activité d'écriture et une activité d'oral – en justifiant leurs choix dans un paragraphe rédigé mettant en évidence les apprentissages ciblés et les compétences travaillées, en lien avec les enjeux du corpus. Le jury apprécie les propositions qui envisagent des activités qui font sens pour les élèves et visent à construire de véritables apprentissages. Cette année encore, le jury a regretté que les candidats proposent des activités de lecture, d'écriture et d'oral parfois déconnectées les unes les autres, et peinent à justifier leurs choix au regard de l'intérêt du corpus. Le jury a constaté que les activités proposées par les candidats étaient essentiellement orientées vers la préparation d'un des exercices que les élèves auront à réaliser lors des épreuves anticipées de français : le commentaire. Mais à la lecture des propositions, il est parfois difficile de savoir avec précision quel apprentissage est ciblé : l'analyse du texte comme préparation au commentaire ou la rédaction de celui-ci à proprement parler. De fait, la question de la progressivité de cet apprentissage, pour des élèves qui sont en classe de 2de doit être envisagée, comme le propose ce candidat : « Il s'agira d'allier interprétation littéraire sur le thème du lien entre les êtres humains ou de son absence, écriture d'invention et de réflexion sur cette notion, dans la perspective d'une préparation et d'un premier contact avec les méthodes des exercices du baccalauréat. » Dans cette perspective, on perçoit l'opportunité d'un travail sur la mise en scène, comme le propose cet autre candidat : « pour développer les compétences orales des élèves, on peut les faire travailler sur la mise en voix d'un texte de théâtre, en insistant sur l'interprétation des émotions. Cela leur permet de s'entraîner à la lecture du texte de français à l'oral du baccalauréat et à travailler leur diction pour le Grand oral ». On notera aussi que certains candidats ont orienté toutes les propositions de travail sur la lecture, l'écriture et l'oral vers l'objectif de la maitrise des relations dans la phrase complexe, ce qui constitue une erreur d'appréciation de cette partie de l'épreuve et, plus globalement des enjeux de l'enseignement de la langue, qui se met au service des compétences langagières des élèves – et non l'inverse.

b) Concevoir le développement des compétences linguistiques des élèves

Le rapport de la session 2025 rappelle que, dans cette dernière partie de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, le jury observe essentiellement deux capacités fondamentales du futur professeur : « analyser les limites et intérêts des supports à disposition » et « proposer un cheminement pour l'élaboration d'une notion linguistique, en fixant des objectifs d'apprentissage précis ». Autrement dit, il ne s'agit ni de juxtaposer des activités, ni de reproduire mécaniquement le modèle d'une fiche de préparation de séance. En classe, une séance de langue a pour objectif premier de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de la langue française et de l'utiliser de façon correcte. L'épreuve invite donc les candidats à s'interroger sur la manière de développer ces compétences

linguistiques à partir des documents fournis, comme le ferait un enseignant qui mobilise différentes ressources : grammaires de référence, supports littéraires, manuels scolaires. Pour élaborer leur proposition de séance, les candidats convoquent souvent deux modèles : celui, plus traditionnel, d'une leçon suivie d'exercices d'application, et celui que rappelle la note de service d'avril 2018 sur l'enseignement de la langue : « La leçon de grammaire respecte quatre étapes fondamentales : la phase d'observation et de manipulation, la structuration et la formulation des règles, la phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation par un entraînement soutenu à l'utilisation des connaissances acquises et enfin l'évaluation ». Cette note de service constitue incontestablement un point d'appui utile pour les candidats, à condition qu'elle ne soit pas mobilisée de manière artificielle. Les phases d'observation et de construction de la règle ne sauraient se réduire à quelques constats fortement guidés suivis d'une leçon magistrale « dispensée » par l'enseignant ; de même, les exercices ne peuvent être conçus comme de simples activités d'entraînement mécanique. Il importe au contraire de prévoir de véritables temps de réflexion sur la langue, permettant aux élèves de comprendre progressivement la notion étudiée et de s'en approprier les usages. Le jury invite donc les candidats à éviter les propositions qui témoigneraient d'une conception exclusivement descendante de l'enseignement de la langue, peu conforme à la manière dont les élèves construisent effectivement leurs savoirs linguistiques.

L'on attend des candidats qu'ils présentent les objectifs de la séance de langue qu'ils proposent. En classe de seconde, un travail sur la distinction entre phrases simples et phrases complexes était d'un intérêt limité dans la mesure où cette connaissance constitue le prérequis d'une leçon sur les relations dans la phrase complexe. De même, fixer comme objectif d'apprendre à repérer le nombre de verbes « conjugués » pour connaitre le nombre de propositions d'une phrase constitue un bien maigre objectif pour des lycéens et révèle deux erreurs d'appréciation : d'une part l'infinitif (présent et passé) et le participe (présent et passé) sont bien des formes conjuguées du verbe, mais à deux modes non personnels, et d'autre part des propositions subordonnées peuvent être infinitives, ou participiales, c'est-à-dire comporter une forme verbale conjuguée à ces modes. Enfin demander aux élèves d'identifier les propositions dans un extrait de texte implique en réalité un savoir déjà acquis, alors que précisément, l'objectif est de présenter une séance qui permette de construire un savoir nouveau ou consolidé. Le jury a ainsi apprécié que les candidats inscrivent leur séance dans un *continuum* d'apprentissages, en rappelant que les notions de phrase simple et de phrase complexe et de propositions ont déjà été largement – et de manière progressive – abordées au collège. Les candidats pouvaient aussi signaler que le travail sur les relations au sein de la phrase complexe a vocation à se poursuivre, en classe de seconde par une focale sur la proposition subordonnée relative, et en classe de première par une focale sur les circonstancielles. De fait, la classe de seconde vise moins la découverte de ces notions qu'un travail de consolidation, de structuration et d'approfondissement des savoirs grammaticaux. Il peut s'agir de développer une posture d'analyse fondée sur la métacognition, de comprendre les effets de sens produits par certains choix syntaxiques, en mettant en lien l'analyse grammaticale et l'interprétation des textes littéraires, ou d'améliorer son expression. Plusieurs candidats ont également eu raison de rappeler que cette réflexion sur la phrase complexe trouve un prolongement direct dans la préparation à la question de grammaire de l'épreuve orale anticipée de français, qui suppose précisément une capacité à observer le fonctionnement syntaxique des phrases et à mobiliser une terminologie rigoureuse dans le cadre d'une authentique réflexion sur le système linguistique. D'autres copies ont utilement souligné que l'enseignement de la phrase complexe répond aussi à des enjeux de maîtrise de l'expression écrite : faute d'avoir véritablement construit la notion de proposition et compris les relations syntaxiques au sein de la phrase complexe, certains élèves produisent des phrases inachevées ou juxtaposent des subordonnées sans principale. A cet égard, l'analyse de la production présentée en annexe 1 permettait d'orienter le travail mené avec une classe, en réponse aux besoins identifiés par les erreurs commises. Cette analyse est souvent peu présente dans les propositions des candidats, alors qu'elle constitue une compétence professionnelle essentielle et qu'il ne peut s'agir d'effectuer une correction normative, dont on sait qu'elle produit peu d'effet sur les apprentissages des élèves. Citons ce candidat qui envisage la façon dont il peut aborder la notion avec des élèves : « On commencera dès lors par une évaluation formative courte visant à mesurer leur capacité à délimiter les propositions et à identifier leurs liens, par exemple sur le texte de Gaudé où il y a quelques enchâssements sans que ce soit très marqué. On pourra ensuite revenir sur cette évaluation pour s'assurer qu'ils ne considèrent pas que toute virgule marque la fin de la proposition, comme semble l'avoir pensé l'élève de l'annexe 1. La production montre à quel point l'élève n'a pas construit le concept de proposition et comment il considère le rôle de la ponctuation. Cet obstacle majeur empêche toute la suite du travail s'il n'est pas traité en priorité. »

Tels pouvaient être quelques-uns des objectifs pertinents d'une séance sur les relations dans la phrase complexe en classe de seconde, en lien avec les enjeux spécifiques de ce niveau d'enseignement. Dans tous les cas, le jury a valorisé les copies qui témoignaient, dans la formulation des objectifs, d'une compréhension claire des attendus des programmes et des besoins réels des élèves auxquels la séance était destinée.

Après avoir exposé ce qu'il convient d'enseigner, en se référant aux programmes d'enseignement et aux besoins des élèves, l'on attend des candidats qu'ils s'engagent plus avant dans la transposition didactique. Il ne s'agit ici ni de proposer une séance détaillée et minutée, ni d'expliquer dans quel ordre seraient traités les exercices de la page de manuel, non plus que de réaliser ces exercices. Les candidats doivent ainsi proposer au moins trois pistes de travail pertinentes pour la transposition didactique et l'exploitation pédagogique des supports annexés. Chacune de ces propositions doit être développée et justifiée : il convient d'expliciter les objectifs d'apprentissage poursuivis, l'intérêt de l'activité pour les élèves, les difficultés qu'elle permet de surmonter ou, au contraire, les obstacles qu'elle risque de faire émerger. Les copies les plus convaincantes sont celles qui témoignent d'une véritable réflexion sur les conditions de l'apprentissage grammatical : justification de l'intérêt de tel exercice au regard des compétences visées, ajout d'une activité complémentaire pour remédier à une difficulté repérée, mise en évidence des limites du support proposé, réflexion sur les modalités pédagogiques à privilégier ou sur les démarches les plus susceptibles de soutenir la conceptualisation de la notion chez les élèves. Quelques candidats ont par exemple utilement commenté les enjeux de l'exercice 3 du manuel (identification des propositions, repérage des modes de relation entre elles, travail sur la segmentation syntaxique des phrases complexes) et souligné l'intérêt du « Coup de pouce » proposé à la suite de la consigne, qui rend plus concrète une notion grammaticale relativement abstraite grâce à une représentation schématique. Ce type d'étayage, qui aide les élèves à visualiser les relations syntaxiques, est en phase avec les acquis de la recherche sur la charge cognitive et l'explicitation des procédures. L'on aurait pu également percevoir les limites de cet exercice qui présente en effet presque exclusivement des occurrences non prototypiques, susceptibles de mettre en difficulté des élèves. Dans la phrase (a), la négation restrictive peut conduire les élèves à identifier à tort une subordonnée introduite par « que » ; la présence d'un gérondif (« en allant à la Halle ») complexifie également l'analyse syntaxique, d'autant que le verbe « continuer » peut être employé de manière intransitive. Dans la phrase (b), les groupes en position détachée (« l'œillard de l'étang », « grand ouvert », « un tourbillon tranquille et fort ») ainsi que le système corrélatif constituent autant de distracteurs pour les élèves. Quant à la phrase (c), sa syntaxe héritée de la langue poétique cornélienne éloigne encore davantage l'exercice des cas syntaxiques les plus prototypiques.

Les meilleurs développements ont également conduit les candidats à réfléchir à la manière d'utiliser véritablement le texte littéraire pour enseigner la grammaire, en prenant appui sur le relevé effectué dans la première partie de l'épreuve. Plusieurs copies ont ainsi observé que le texte de Laurent Gaudé présente une syntaxe disloquée, caractéristique d'une oralité théâtrale contemporaine, avec plusieurs cas de subordination peu prototypiques. Comme le remarque très justement un candidat, « le théâtre peut en effet brouiller les frontières entre phrases simples et complexes, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une pièce du XXIe siècle, les dramaturges contemporains étant plus enclins à s'émanciper des lois syntaxiques pour retranscrire la langue dans toute son oralité ». Si ce texte se prête donc difficilement à une phase de découverte ou de structuration de la notion, il constitue en revanche un support particulièrement fécond pour montrer comment l'analyse grammaticale nourrit l'interprétation des textes. Cette remarque, qui témoigne d'une compréhension particulièrement fine des enjeux de l'enseignement des lettres, a été valorisée par le jury. Les candidats pouvaient alors s'interroger sur les modalités concrètes d'exploitation du texte : demanderait-on d'emblée aux élèves de repérer les subordonnées dans un extrait littéraire complexe ? préférerait-on, dans un premier temps, travailler sur des phrases soigneusement sélectionnées afin de consolider les cas les plus prototypiques avant d'aborder les libertés syntaxiques prises par l'auteur ? choisirait-on d'observer les phénomènes d'imbrication des subordonnées afin d'aider les élèves à mieux délimiter les propositions ? Ce type de réflexion didactique, qui interroge les conditions de l'accès progressif des élèves à la conceptualisation grammaticale, constitue précisément l'un des attendus majeurs de cette partie de l'épreuve.

Le jury regrette que la seconde partie de l'épreuve donne encore lieu à des développements souvent trop succincts et insuffisamment réflexifs, alors même qu'elle permet d'évaluer des compétences professionnelles essentielles du futur enseignant. Si l'épreuve est exigeante par sa longueur, les candidats doivent veiller à gérer le temps de l'épreuve avec méthode afin de ne pas négliger la réflexion didactique et pédagogique attendue dans cette seconde partie. Les correcteurs rappellent que les deux parties de l'épreuve font l'objet d'une attention équivalente dans l'évaluation et qu'aucune compensation ne saurait s'opérer entre elles. Le jury espère que les repères méthodologiques proposés dans ce rapport permettront aux futurs candidats d'aborder cette partie de l'épreuve avec assurance et efficacité.

POUR NE PAS CONCLURE

Recommandation aux candidates et aux candidats de la session 2027

Au terme de ce rapport, le jury souhaite adresser aux candidates et candidats de la session à venir quelques recommandations générales, dont la plupart apparaissent déjà dans les rapports précédents. La première concerne

la maîtrise de la langue. Les futurs professeurs de lettres doivent accorder une attention constante à la qualité de leur expression, à la précision du lexique employé, à la correction orthographique et syntaxique de leurs copies, ainsi qu'au soin apporté à leur présentation. Si le jury comprend aisément que les conditions du concours puissent occasionner maladresses ou coquilles, il demeure plus préoccupant de constater des erreurs récurrentes sur des faits de langue fondamentaux. Ces erreurs sont lourdement pénalisées. L'enseignement du français suppose une relation solide, sereine et précise à la langue, qui constitue à la fois l'objet du travail du professeur, mais aussi son outil de travail. Une nouvelle fois, le jury rappelle que le concours ne vise pas à sélectionner de futurs spécialistes enfermés dans une érudition abstraite, mais des enseignants capables d'expliquer clairement le fonctionnement de la langue, de construire des apprentissages cohérents et d'accompagner les élèves dans leur compréhension des textes. Les membres du jury gardent à l'esprit que les épreuves du concours constituent une porte d'entrée dans le métier d'enseignant. Ils n'attendent ainsi des candidats ni un savoir encyclopédique, ni une parfaite connaissance de tous les enjeux didactiques et pédagogiques de la discipline dans leurs multiples dimensions, non plus qu'une représentation stabilisée de la réalité des classes. Ils cherchent avant tout à identifier des professeurs en devenir, capables de mobiliser des connaissances disciplinaires solides, d'adopter une posture réflexive face à la langue et de penser les conditions concrètes des apprentissages des élèves. Les copies qui obtiennent la note maximale ne sont pas sans défaut. Mais elles témoignent tout à la fois d'une maîtrise sérieuse des savoirs fondamentaux, d'une capacité d'analyse authentique et d'une forme d'humilité intellectuelle : l'on n'a jamais fini d'apprendre sa discipline ni de réfléchir à la manière de l'enseigner. Le jury encourage les futurs candidats à préparer cette épreuve avec méthode, en prenant appui sur les rapports des sessions précédentes, sur les programmes d'enseignement et sur des ouvrages universitaires et des outils institutionnels de référence. Une préparation régulière et structurée permet d'aborder sereinement une épreuve qui demeure pleinement accessible à qui accepte de consolider patiemment ses connaissances et de développer des habitudes d'analyse rigoureuse. On ne saurait trop rappeler, enfin, combien le travail sur la langue constitue, au-delà du concours lui-même, l'un des aspects les plus stimulants et les plus féconds du métier de professeur de lettres. Observer le fonctionnement de la phrase, comprendre les nuances du système linguistique, montrer aux élèves comment la syntaxe éclaire le sens des textes ou soutient la pensée sont autant d'activités intellectuelles exigeantes, mais profondément enthousiasmantes. L'enseignement de la langue ne saurait être réduit à une accumulation de règles ou d'exercices mécaniques ; il participe pleinement de la formation de l'esprit, du développement de la sensibilité aux textes et du plaisir de comprendre. Le jury invite donc chaque candidate et chaque candidat à faire du plaisir d'analyser et de transmettre la langue un véritable moteur dans la préparation de cette épreuve comme dans l'entrée dans le métier.

Remerciements
Le présent rapport doit beaucoup aux échanges menés au sein du jury. Ses auteurs remercient donc très chaleureusement l'ensemble des correcteurs pour leur contribution à l'élaboration de ce document destiné à accompagner la préparation des futurs candidats.

LETTRES MODERNES

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Rapport présenté par Priscilla Mourgues, Loïc Le Sayec, Carole Guérin-Callebout

---

REMARQUES GENERALES

En préambule de ce rapport du jury, avant de développer des remarques sur chacun des exercices composants l'épreuve, qu'il nous soit permis de formuler quelques remarques générales pouvant servir de rappels et de conseils aux futurs candidats. Si le jury est plutôt satisfait que les candidats aient, dans leur majorité, identifié les attentes propres aux différents exercices de l'épreuve et montré des compétences de lecture et d'analyse littéraires globalement satisfaisantes, plusieurs fragilités récurrentes méritent d'être signalées. La première concerne la maîtrise de la langue écrite. Nous tenons à rappeler que le contenu des réflexions ne prime pas sur la forme de leur expression et que, dans une épreuve de langue française, il est mal venu de manier celle-ci de manière hasardeuse. Un nombre important de copies présentent des erreurs d'orthographe, de syntaxe ou d'accord qui demeurent difficilement acceptables. Des maladresses lexicales, des formulations trop proches de l'oral ainsi qu'un usage imprécis de certaines notions grammaticales nuisent à la qualité de l'expression et à la rigueur de l'argumentation. Les correcteurs rappellent à ce titre que la qualité de la langue employée constitue une exigence fondamentale de l'épreuve.

Par ailleurs, si les connaissances disciplinaires sont souvent présentes, les copies les plus fragiles peinent à dépasser la simple restitution de notions. Les correcteurs ont relevé un manque de recul critique face aux faits de langue et une difficulté à engager une véritable réflexion linguistique. Les meilleures copies sont celles qui, mobilisant des savoirs comme des outils d'analyse, sont capables d'éclairer la complexité des textes et des phénomènes langagiers.

Nous rappelons également qu'il est mal venu de faire des impasses ou de traiter trop longuement une partie au détriment des autres. Certaines copies ne traitent pas l'intégralité du sujet ou témoignent d'une gestion du temps insuffisante, particulièrement dans les dernières questions. Le soin apporté à la présentation demeure également inégal : organisation peu lisible, rédaction incomplète ou absence de mise en forme nuisent parfois à la clarté de la démonstration. Les candidats sont donc invités à veiller à la fois à la gestion du temps, à la qualité rédactionnelle de leur copie et à la rigueur de leur réflexion afin de répondre pleinement aux exigences du concours.

SEMANTIQUE HISTORIQUE

Vous étudierez les mots *peines* (texte A, l. 21) et *souffre-douleur* (texte B, l. 4) en vous intéressant à leur origine, l'évolution de leur signification et leurs relations sémantiques.

Remarques

Le jury se réjouit de constater que la question de sémantique historique a été traitée par une grande majorité de candidats, ce qui, malgré des analyses souvent approximatives, leur a permis de gagner des points. En effet, si cette partie de l'épreuve est initialement notée sur 2 points, un système de bonifications a permis aux meilleures réponses de dépasser largement ce score grâce à la valorisation de remarques pertinentes. Les meilleures copies ont ainsi pu obtenir 3 voire 3, 5 points et peu de copies qui ont traité la question ont obtenu moins d'1 point.

Rappelons toutefois que, malgré les bonus qu'elle peut apporter, cette question ne doit pas empiéter sur le temps imparti aux autres parties de l'épreuve. Il est donc vivement conseillé aux candidats d'opter pour des stratégies de réponses efficaces, organisées autour d'un plan apparent et doté de titres cohérents, plutôt que de se lancer dans l'écriture de développements bavards et inutiles.

L'analyse synchronique des termes a donné lieu à de bonnes remarques, car les candidats se sont globalement attachés à expliquer la morphologie des deux noms ainsi que leur sens en contexte. En revanche, l'étude des mots en diachronie a été bien moins réussie. En effet, bien peu de candidats ont pu retracer les grandes lignes de l'évolution sémantique des deux substantifs et de nombreuses copies n'ont pas envisagé toutes les acceptions que peut ou a pu avoir chaque mot. Le sens judiciaire de *peine* a, par exemple, rarement été rapporté. Le jury tient par ailleurs à rappeler qu'il est préférable de ne pas indiquer l'étymon d'un terme plutôt que d'écrire une étymologie erronée ou fantaisiste : *peine* ne vient pas du grec *pathos* (« souffrance, passion, douleur ») et encore moins du latin *panis* (« le pain »). On se gardera par ailleurs d'employer une terminologie mal maîtrisée. Ainsi, le terme *souffre-douleur* est non pas un mot-valise, mais un mot composé.

Proposition de corrigé

I. Étude en synchronie

Le corpus est constitué de deux substantifs a priori fort différents, par leur morphologie (*peines* est un mot simple hérité du latin ; *souffre-douleur* est un mot composé relativement récent puisque sa première attestation est de 1607) et par leur sens en contexte (*peines* désigne un inanimé quand *souffre-douleur* désigne forcément un être humain).

Employé au pluriel dans le texte A, le substantif *peines* désigne les efforts du peintre pour parvenir à la reproduction de la pénombre sur la joue de son personnage ; il entre en parasynonymie avec le substantif *travail* employé au pluriel juste avant (l. 19) dans un syntagme tout à fait équivalent (« coûté bien des travaux » / « couté des peines inouïes »), puis visible au singulier aux l. 22 (« regarde attentivement mon travail ») et 26 (« par un travail contraire »).

Aux l. 21 et 22, les substantifs *travaux* et *peines* sont tous deux employés dans un groupe nominal COD du verbe *coûter* ; et c'est précisément ce verbe *coûter* qui mobilise le sens de « efforts » dans une métaphore qui fait de la souffrance, de la douleur, le prix du succès. En outre, la qualification du substantif *peines* par l'adjectif hyperbolique *inouïes* tend à augmenter l'impression d'effort et à mettre les deux substantifs sur le même seuil d'intensité.

Signifiant d'abord « le tourment, la souffrance », le terme *travail* (déverbal du verbe *travailler*, provenant du latin populaire **tripaliare*, « torturer ») a enregistré un affaiblissement de sens dès la période médiévale : il a alors signifié « peine, effort ». Ce glissement de sens est donc similaire à celui de *peine*, avec le passage progressif de l'idée de souffrance à celle de l'effort.

Dans le texte B, le substantif *souffre-douleur* est un nom épithète du substantif *modèle*. Dépourvu de déterminant propre et placé derrière un autre nom, ce substantif occupe une fonction habituellement réservée aux adjectifs. On parle ainsi parfois « d'emploi adjectival du nom ». Certaines grammaires préfèrent voir dans une telle construction une apposition liée (c'est-à-dire une apposition avec une construction directe, qui suit ici un ordre thème-prédicat)[5].

Le terme *souffre-douleur* signifie ici « personne en butte aux mauvais traitements des autres » (CNRTL)[6]. Il s'applique à Hector, le modèle de Véronique, qui subit les mauvais traitements que la photographe lui inflige.

Les sèmes d'infériorité et de soumission sont particulièrement activés dans le corpus par l'emploi de l'adjectif *petit* (l. 5), qui qualifie Hector, et le verbe *ramassé* utilisé pour désigner le procès par lequel il a été recruté comme modèle. En effet, si l'adjectif *petit* dénote vraisemblablement la jeunesse d'Hector, il connote aussi sa faiblesse que renforce le verbe *ramasser*, qui laisse entendre qu'on peut le cueillir comme un fruit et lui ôte donc toute volonté, tout libre-arbitre nécessaire pour résister aux mauvais traitements qu'elle lui fait subir. Cette image pathétique du modèle est visible dans tout l'extrait, comme le montre l'emploi des adjectifs qualificatifs *malheureux* (l. 14) et *pauvre* (l. 25), associés au nom d'Hector.

II. Étude en diachronie

1. Le substantif *peines*

Origine

Attesté dès le Xe s., le substantif *peine* est issu du nom latin *poena, -ae*, qui, d'abord limité au vocabulaire juridique, signifie « rançon destinée à racheter un meurtre », puis, par extension, « compensation, réparation, vengeance, punition, châtiment, peine ». En latin tardif, le terme passe dans la langue courante et prend également le sens de « peine, tourment, souffrance, chagrin ».

Évolution des sens

---

[5] Voir par exemple D. Denis et A. Sancier-Château, *Grammaire du français*, LGF - Livre de Poche, Paris, 1997, p. 44.

[6] Afin de faciliter la lecture, nous utiliserons ces abréviations usuelles : CNRTL pour le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, FEW pour *Französisches Etymologisches Wörterbuch*, GdC pour le complément du *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe s.* de Frédéric Godefroy, DMF pour le *Dictionnaire du Moyen Français*, TLFi pour *Trésor de la langue française* informatisé.

L'évolution globale du mot tend vers un affaiblissement de sens.

Au Moyen Âge, l'acception étymologique est toujours valable : une peine est une « souffrance infligée pour une faute commise » (GdC). Dans le domaine juridique, il s'agit donc de « ce qu'on fait subir à quelqu'un qui a commis une faute, pour le punir », « la sanction, la pénalité » (DMF). Ainsi, la *peine d'argent* prend la forme d'une amende, la *mortel peine* signifie la « peine de mort », la *peine de cors* s'applique à un châtiment corporel. Dans un contexte religieux, le terme prend le sens de « pénitence » ou de « punition, tourment (qu'entraîne le péché) ». L'expression *peine d'enfer* désigne ainsi les tourments que subissent les damnés en enfer, et la *peine eternelle* signifie la « damnation éternelle ». Ce sens de « peine, châtiment, sanction » a été conservé en français moderne et demeure aujourd'hui fort vivant : *peine corporelle, peine de prison, lourde peine, peine de substitution*, etc. On peut remarquer particulièrement l'expression *à peine*, ou *sur peine de* au cours du XVIIe siècle, devenue aujourd'hui *sous peine de*.

Par glissement métonymique, on passe de l'idée de châtiment à celle de la souffrance engendrée par le châtiment, puis, par extension de sens, à celle de la souffrance elle-même : le sens de « souffrance, douleur profonde, martyre » devient l'acception la plus courante à la période médiévale. *Peine*, comme *duel* et *dolor*, peut alors désigner une souffrance physique ou morale. Ainsi, dans un contexte amoureux ou courtois, le mot réfère à la douleur des amants dont les amours sont contrariées, mais il peut aussi, dans un contexte bien différent, référer à la tâche ou au labeur. La douleur désignée par le substantif *peine* n'est pas forcément une souffrance profonde et durable mais peut signifier plus simplement « la tristesse, le chagrin » : *éprouver de la peine*, *causer de la peine à quelqu'un*, *une peine de cœur* (un chagrin d'amour). La souffrance physique a quasiment disparu (*un homme de peine*).

Par affaiblissement de sens, la *peine* peut désigner « l'effort qui coûte » (GdC), « le mal que l'on se donne dans une activité, un travail, un combat » (DMF), de façon volontaire, afin d'atteindre un objectif. Ainsi naissent de nombreux syntagmes et expressions mobilisant ce sémantisme :

- *se metre en paine*, *estre en painne*, « faire un effort » ;
- *mettre peine à*, « s'efforcer à, se donner du mal pour » ;
- *por nule paine*, « a aucun prix, en dépit de tous les efforts » ;
- *avoir sauve sa peine*, « ne pas perdre le fruit de ses efforts » ;
- *perdre sa peine*, « perdre le fruit de ses efforts » ;
- *peine perdue*, « entreprise vaine et inutile ».

Ce sens d'« effort » a été conservé en français moderne. On le retrouve dans l'expression *se donner de la peine* ou encore dans le proverbe *à chaque jour suffit sa peine*.

Enfin, par affaiblissement sémantique, le terme peut signifier la « difficulté », des « difficultés extérieures, obstacles que l'on trouve à quelque chose, embarras » (FEW). En ancien français, l'expression *estre en peine de* signifie « avoir des difficultés (à propos de) ».

Remarque : l'affaiblissement sémantique du substantif se retrouve dans la locution *a peine* Cette dernière est d'abord dotée d'un sens fort : *a* signifie « avec » et *peine* désigne la douleur physique ou morale. Néanmoins, dès le Moyen Âge, le sens de *peine* peut s'affaiblir au sein de cette expression, qu'il faut alors traduire par « péniblement », « difficilement » – la locution *sans peine* signifiant quant à elle « facilement » – puis « tout juste », « pas encore tout à fait ». Si, dans la tragédie classique, la locution a toujours le sens de « difficilement, avec peine », c'est son sens affaibli qui l'a emporté en français moderne. Un sens aspectuel ou temporel s'est par ailleurs développé pour indiquer que le procès désigné par le verbe vient tout juste de commencer ou de se terminer.

Paradigmes :

- morphologique *: peiner* et *soi peiner* signifient « travailler », « faire des efforts » ;
- sémantique : au sens de « châtiment », *peine* est synonyme de *amende*, au sens de « douleur physique ou morale », il se rapproche des substantifs *dolor*, *mal*, *angoisse* ; enfin, au sens de « douleur morale », il est synonyme de *duel*, *corroz*, *ire*, *ennui*, *tristesse*, *desconfort*.

Remarque : on notera qu'en anglais, le substantif *pain* provient de l'ancien français, dont il a globalement gardé les sens.

2. Le substantif souffre-douleur

Le terme composé *souffre-douleur* est attesté dès 1607. D'après le TLFi, il a d'abord été employé comme adjectif : « un *pourpoint souffre-douleur* » (Ch.-Timoléon DE SIGOGNE, *Le Pourpoint*, dans *Œuvres satyriques*, cité sur le site du CNRTL). On le trouve ensuite rapidement employé comme substantif.

Au XVIIe s., le mot est également noté *souffre-douleurs*. Il signifie « personne en butte aux plaisanteries, aux mauvais traitements et aux mépris des autres » (CNRTL). Mot composé qui procède par lexicalisation d'un syntagme verbe + COD, le *souffre-douleur* est celui qui « souffre la douleur », le verbe conservant dans cette expression son sens ancien de « supporter, endurer ». Dans un langage familier, le terme *souffre-douleur* désigne aussi « bête de somme ou objet qu'on sacrifie à toutes sortes d'usages » (CNRTL).

Remarque : en orthographe traditionnelle, le terme *souffre-douleur* est invariable. Mais depuis les *Rectifications* de 1990, portant entre autres sur le pluriel des mots composés, on peut écrire *souffre-douleurs* au pluriel.

2.1. Le verbe *souffrir*

Origine

Si son étymon latin **sufferire* (forme populaire de *sufferre* refaite par changement d'infinitif) a d'abord le sens de « supporter », « se soutenir, se maintenir », il prend aussi le sens figuré de « endurer (la soif, une punition) ».

Évolution des sens

En ancien français, le verbe apparaît d'abord dès le XIe s., avec ce sens étymologique de « supporter, endurer avec fermeté (ce qui est pénible moralement) » ; par extension, il peut alors prendre d'autres sens, en particulier dans des locutions :

- *souffrir* peut alors prendre le sens d'« attendre » ;
- employé avec un pronom réfléchi, il peut prendre le sens de « se passer de, s'abstenir de » (1160-1170) et de « patienter » (1180).

Mais, parallèlement, il prend aussi le sens de « subir (une chose douloureuse, désagréable) » (v. 1120) et « tolérer, permettre » (v. 1131) que l'on retrouve dans plusieurs constructions et locutions :

- *souffrir qqn* « tolérer la présence de qqn » et *souffrir le droit* « se laisser juger » ;
- *souffrir* accompagné d'une proposition infinitive « laisser » (1175) ;
- *souffrir qqch à qqn* (v. 1210) « le lui accorder », « le laisser passer » ;
- *souffrir que* avec le subjonctif « permettre que » (v. 1165) ;
- en moyen français se développe d'autres locutions comme *souffrir de qqn* « en supporter des choses désagréables » (1440-1475) ou *souffrir à qqn de* suivi de l'infinitif « lui permettre de » (av. 1550).

Son sens étymologique est par ailleurs à l'origine d'emplois nouveaux. Il prend ainsi le sens de « soutenir (une bataille) » puis, par extension dans l'expression *souffrir qqn*, « résister à qqn (dans un combat) » (v. 1155) avant d'être remplacé dans cet emploi par *soutenir*. Il prend aussi le sens de « porter, soulever » et « soutenir (un poids) », qui est à l'origine de l'emploi réfléchi *se souffrir*, d'abord au sens de « se tenir debout » (1200) puis de « se soutenir mutuellement » (1283) ; il sera remplacé dans cet emploi notamment par *porter*.

Son sémantisme s'est ensuite beaucoup réduit, surtout à partir du XVIIe s. ; jusqu'alors, il conserve de nombreux sens, en particulier par le biais de locutions qui perpétuent des emplois anciens :

- Ainsi, les différents emplois issus du sens « tolérer, permettre » (voir *supra*) se maintiennent jusqu'à l'époque classique :
  - sur le modèle de *souffrir qqn*, se développe même *souffrir le mâle* qui, en parlant d'une femelle, prend le sens de « permettre l'approche du mâle » (1690) ; cette expression ne se maintient qu'en parlant des juments sous la forme *souffrir l'étalon* (1872).
  - par extension, le verbe prend aussi le sens de « pouvoir recevoir, admettre » que l'on retrouve dans l'expression *le papier souffre tout* « tout est possible sur le papier » (1548) et, employé négativement en parlant d'une marchandise, « supporter sans inconvénients ».
- La forme réfléchie *se souffrir* prend à l'époque classique le sens de « être toléré » (sens attesté chez Descartes) puis, au XVIIIe s. de « se tolérer mutuellement », surtout au négatif avant de sortir d'usage.

En revanche, le sens de « subir (une chose douloureuse, désagréable) » se maintient jusqu'en français moderne mais il est devenu littéraire. On le retrouve par exemple dans l'expression *faire souffrir mille morts*, qui prend le sens d'« importuner ». À la même époque apparaît l'expression *souffrir le martyre* qui connaît le même affaiblissement de sens : elle signifie d'abord « subir des tortures pour sa foi » (1656) puis « éprouver de grandes douleurs » (1666) et « être très impatienté » (1835). De façon générale, le verbe prend donc le sens de « éprouver un dommage ». Pour cette acception, le français moderne utilise préférentiellement les verbes *supporter* et *endurer*.

Employé de façon intransitive, le verbe devient très fréquent avec le sens de « ressentir une douleur physique ou morale, avoir mal » ; il concurrence d'abord le verbe *doloir* qu'il finit par éliminer ; en même temps que se développe

cette valeur qui devient dominante à partir du XVIIIe s., les autres emplois, issus d'acceptions plus anciennes, deviennent archaïques ou stylistiquement marqués. Avec ce sens, il apparaît dans des constructions ou des locutions nouvelles :

- *souffrir de* peut être accompagné d'un nom qui désigne une partie du corps (1740, *souffrir de la tête*), l'origine de la souffrance (av. 1747) ou une affection (1842).
- *avoir cessé de souffrir* signifie par euphémisme « être mort » (1812).

2.2. Le substantif *douleur*

Origine

Le substantif *douleur* vient du substantif féminin latin *dolorem* (acc. de *dolor*), qui signifie « douleur physique, souffrance », « douleur morale, peine, tourment, affliction, chagrin » et, en rhétorique, « émotion, faculté de pathétique ».

Évolution des sens

Les premières attestations du terme datent du XIe s.

En ancien français, le terme *dolor* garde les définitions de son étymon. Il est concurrencé par *duel*, dont il est d'abord synonyme, partageant avec lui les sens de « souffrance » et de « chagrin » ; alors que *duel* tend à se restreindre à l'expression de l'affliction liée à la mort d'une personne, *dolor* garde son sens général de base jusqu'en français moderne si bien que les deux vocables ne sont plus synonymes.

Remarque : le verbe *doloir*, également attesté en ancien français, a disparu au XVII s., supplanté par le verbe *souffrir*. Il signifiait « souffrir physiquement ou moralement ».

GRAMMAIRE

Étudiez la fonction sujet dans le texte A, de « Il est de bonne fois » (l. 16) à « le modelé et les contours » (l. 23).

Remarques

La notion qui était donnée, « la fonction sujet », n'a visiblement pas désarçonné les candidats. Ce sujet portant sur une fonction vue très tôt dans les programmes scolaires – elle est essentielle pour appréhender la conjugaison, mais aussi les notions de proposition et de phrase – n'avait en effet rien de trompeur ou d'ambigu dans sa formulation. C'est sans doute pour cette raison que la plupart des candidats ont su identifier les principales occurrences attendues dans le corpus. La spécificité des tournures impersonnelles a également été reconnue par une majorité de copies. Les meilleures d'entre elles se distinguent par une démarche véritablement problématisée : elles organisent l'exposé selon une logique morphosyntaxique claire, mobilisent un métalangage grammatical précis et articulent systématiquement relevé, classement et analyse. Certaines ont ainsi proposé des analyses fines des différentes réalisations du sujet, en tenant compte de la référence des pronoms, de la valence verbale ou encore des propriétés syntaxiques des constructions observées. Il convient en effet de rappeler que l'exercice, parfois mal compris, ne consiste pas en un simple relevé classificatoire mais en une réflexion linguistique à l'aide d'un corpus donné. Or le sujet proposé invitait précisément à interroger la notion même de sujet, dans sa complexité syntaxique, morphologique et sémantique. Peu de copies ont véritablement problématisé cette notion dans l'introduction, partie souvent traitée comme une formalité rhétorique alors qu'elle constitue un moment essentiel pour définir les enjeux grammaticaux de l'étude et justifier un principe de classement. Très souvent absente, résiduelle ou trop brève, elle se limite fréquemment à des généralités maladroites. Certaines introductions accumulent des catégories hétérogènes sans véritable cohérence grammaticale. Les meilleures copies, à l'inverse, montrent que cette étape permet de poser les difficultés de la notion et d'orienter l'analyse. Autre réflexe important souvent négligé : les manipulations syntaxiques, pourtant indispensables dans ce type d'analyse et particulièrement utiles dans une perspective didactique. Elles ne sont que trop rarement mobilisées. Une part importante des candidats ne les mentionne jamais ; d'autres se limitent au seul test d'extraction. Cette absence de réflexion méthodologique fragilise souvent l'analyse et conduit à des classements insuffisamment justifiés.

L'exercice a donné lieu à des prestations extrêmement contrastées entre quelques excellentes copies, complètes, rigoureuses et véritablement analytiques et un ensemble plus large de travaux qui en restent à une juxtaposition des occurrences sans véritable analyse ni justification du classement adopté.

Presque toutes les copies – certaines traitent les occurrences dans l'ordre du texte et se répètent ainsi grandement – s'accordent sur le fait que les occurrences doivent être classées. Si c'est en effet le cas, le jury rappelle

que le principe de classement doit être justifié et que les occurrences doivent être discutées ; le relevé ne peut se suffire à lui-même. Un classement distinguant les différentes natures des mots ou groupes de mots occupant la fonction sujet a souvent été plébiscité. Même lorsqu'il ne comportait aucune erreur d'attribution, il a souvent conduit les candidats à omettre les interrogations syntaxiques et sémantiques. Plusieurs plans étaient peu opérants, par exemple lorsqu'ils opposaient simplement phrase simple et phrase complexe. Les relevés demeurent fréquemment lacunaires ou fautifs. Beaucoup de copies oublient certaines occurrences problématiques comme les pronoms relatifs « qui », les formes impératives ou les tournures impersonnelles. Les leçons apprises entre parfois en conflit avec l'analyse des phrases du texte à l'étude – à moins que ce ne soit la précipitation qui soit en cause. Ainsi, certains candidats rappellent que l'impératif se construit sans sujet exprimé sous forme de pronom personnel avant de lui en attribuer un dans le relevé.

Certaines erreurs révèlent des lacunes importantes dans l'analyse syntaxique. Plusieurs copies confondent ainsi l'apostrophe avec un sujet syntaxique, notamment dans les phrases comportant une adresse au destinataire. Ainsi, l'apostrophe « Cher Porbus » a souvent été analysée comme sujet syntaxique du verbe « regarde », malgré la présence manifeste d'un impératif. Les relatives en « qui » donnent également lieu à de nombreuses erreurs : le fonctionnement de la proposition subordonnée relative est mal compris, notamment dans le rôle démarcatif, casuel et anaphorique qu'elle accorde au pronom relatif. Dans la proposition « une légère pénombre qui […] vous paraîtra », certains candidats ont identifié comme sujet soit « vous », soit « une légère pénombre », sans reconnaître le rôle syntaxique du pronom relatif « qui ». D'autres copies n'identifient pas correctement les présentatifs comme « il y a », ou analysent abusivement comme impersonnelle la proposition « il est de bonne foi ».

Plus généralement, l'épreuve a révélé des lacunes récurrentes dans l'usage du métalangage grammatical. On relève des formulations impropres ou non idiomatiques, ainsi que des erreurs terminologiques révélatrices de confusions persistantes, comme l'expression « préposition subordonnée » ou des définitions hasardeuses de la notion de groupe nominal, essentielle ensuite dans la partie didactique. Certaines copies qualifient enfin « qui » de « conjonction » tout en lui accordant la fonction de sujet grammatical.

On regrette enfin que les notions de référence pronominale et de valence verbale aient été si peu prises en compte, alors même qu'elles permettaient d'éclairer utilement les propriétés des constructions étudiées.

Proposition de corrigé

Introduction sur la fonction sujet

La fonction sujet, en français moderne, est une fonction nominale[7] qui accompagne toujours le verbe. C'est le constituant obligatoire de la phrase canonique à pivot verbal. La fonction sujet n'est pas effaçable et difficilement déplaçable. Pour ces raisons, elle est généralement rangée dans les arguments, c'est-à-dire les compléments étroitement liés au verbe, par opposition aux circonstants.

- D'un point de vue sémantique, le sujet correspond à l'argument initial d'une relation prédicative : il est ce dont on parle.
- Selon le sémantisme du verbe, le sujet peut jouer un rôle d'agent, de bénéficiaire, de patient ou être porteur d'autres rôles sémantiques (instrument, cause, etc.). C'est le schéma actanciel du verbe qui définit ce rôle.
- D'un point de vue communicationnel, il assure le rôle de thème.
- D'un point de vue syntaxique, dans la phrase déclarative canonique, le sujet est le plus souvent antéposé au verbe et apparaît ainsi en tête de phrase. Il n'est pas le premier terme lorsqu'on est en présence du procédé appelé « inversion du sujet » comme c'est le cas pour des raisons syntaxiques dans les interrogatives, les incises, après certains adverbes (*peut-être*, *à peine*) ou pour des raisons stylistiques.

Différents tests sont utilisables pour identifier le sujet :

- la reprise du sujet par une question *Qu'est-ce qui ?* / *Qui est-ce qui?* ;
- la pronominalisation du sujet ;
- l'extraction du sujet par la tournure présentative *C'est… qui* ;
- la passivation, car le sujet de la phrase active devient le complément de la phrase passive correspondante pour les phrases à pivot verbal transitif ;
- l'incapacité du sujet à l'effacement.

[7] On considère ici que la *fonction* d'un mot ou d'un syntagme est le rôle qu'il joue dans la structure de la phrase où il est employé. Par fonction nominale, on entend une fonction qui peut être assumée morphologiquement par un nom.

I. Sujets exprimés

1. La coïncidence entre syntaxe et sémantique

Dans ce cas, le mot ou le syntagme qui remplit la fonction sujet est sujet grammatical du verbe et il commande son accord[8].

1.1. Pronoms représentants

Le sujet est un pronom représentant, c'est-à-dire qu'il reprend un terme appelé antécédent, qui se trouve dans le contexte. On note les occurrences suivantes :

- « **Il** est de bonne foi » (l. 16) : le pronom représentant reprend l'antécédent « Frenhofer » (l. 14). À la troisième personne, il est sujet du verbe « être » dans une tournure attributive.

- « une légère pénombre **qui** [...] vous paraîtra presque intraduisible. (l.19-20) » : le pronom « qui » est toujours sujet. Héritage du latin ici, il introduit une proposition relative adjective. Il renvoie au syntagme nominal « une légère pénombre », son antécédent. Il est sujet du verbe « paraître », trivalent ici, et il est le récepteur de l'attribut « intraduisible ».

1.2 Pronoms nominaux

Le sujet est un pronom nominal, c'est-à-dire un pronom qui n'a pas d'antécédent et qui ne remplace jamais un substantif mais désigne directement.

- « si **vous** l'observez dans la nature » (l.20) : le pronom est ici agent du verbe « observer », qui est bivalent.

- « Croyez-**vous »** (l.21) : le sujet est à la droite du verbe. L'inversion du sujet correspond au type interrogatif de la phrase. On notera d'ailleurs que l'interrogation directe et totale a ici une valeur rhétorique. Le sujet est l'agent du verbe « croire », bivalent et transitif direct.

- **« tu** comprendras mieux » (l. 23) : le pronom nominal de deuxième personne du singulier désigne Porbus, mentionné en apostrophe à la l. 22. Le sujet est agent du procès exprimé par le verbe « comprendre », qui est bivalent.

- « ce que **je** te disais » (l. 23) : le pronom nominal de première personne fait référence à Frenhofer. Il est agent du verbe « dire », qui est bivalent.

1.3 Syntagmes nominaux

1.3.1. A droite du verbe

Dans le passage soumis à l'étude des candidats, deux sujets sont inversés et à droite du verbe dans des propositions incises, à l'intérieur d'un passage au discours direct. L'inversion relève alors d'une nécessité syntaxique.

---

[8] « En français moderne, sauf exception, le verbe n'est plus que prédicat et a largué la fonction sujet. La morphologie personnelle qui subsiste encore n'est qu'une marque d'accord, un rappel du pronom sujet ; elle signifie l'incidence verbale à son support de causation » Gérard Moignet, *Systématique de la langue française*, Klincksieck, 1981, p.91.

- « dit **Porbus** » **(**l. 16) : le sujet est un nom propre et est agent du verbe « dire », trivalent.

- « répondit l**e vieillard »** (l. 17) : le sujet est un syntagme nominal. Il est agent du verbe « répondre », trivalent.

1.3.2. A gauche du verbe

On notera l'existence d'un cas particulier pour le verbe « coûter », dans les occurrences suivantes :

- « **quelques unes de ces ombres** m'ont coûté bien des travaux » (l. 18-19) ;

- « **cet effet** ne m'ait pas coûté des peines inouïes » (l. 21).

Le verbe « coûter » est formellement transitif direct. Ainsi, on pourrait dire *Cet effet m'a coûté des peines inouïes.* Pour autant il ne se prête pas à la passivation et le syntagme « des peines inouïes », qui pourrait être considéré ici comme le COD du verbe, ne peut devenir sujet à la forme passive : **des peines inouïes ont été coutées à moi par cet effet.*

De même, le verbe induit une pronominalisation particulière. Ainsi, on ne dira pas : **Quelques unes de ces ombres me les ont coûté(s?)* mais *Quelques unes de ces ombres m'en ont coûté ?*. Si le rôle syntaxique des sujets dans ces deux constructions semble canonique, le rôle sémantique est donc problématique : la syntaxe est affectée par le sens quantitatif du verbe. Le sujet dans ces deux cas est plutôt le résultat du complément exprimé du verbe.

2. La divergence entre syntaxe, sémantique et visée communicationnelle : le cas des deux tournures impersonnelles

Dans les deux tournures impersonnelles, le sujet grammatical représenté par le pronom « il » est dit « vide de sens » ou « forme postiche »[9]. Non référentiel, le pronom est alors un pur régisseur verbal. Il est invariable (on ne peut dire**ils y ont*) et peut être extrait (on ne peut pas dire non plus **c'est lui qui faut*). La fonction sémantique du sujet est remplie par le complément (ou sujet réel) de la tournure.

2.1. Verbe à construction impersonnelle

« Il faut de la foi » (l. 17) : « Il » est ici non référentiel et invariable. Cette construction impersonnelle en « il faut » est toutefois suivie d'une séquence « de la foi », qui, elle, peut être l'objet d'une focalisation (*C'est de la foi qu'il faut*), et qui correspond donc au sujet réel de la phrase.

2.2. Présentatif

« Il y a là une légère pénombre qui [...] vous paraîtra presque intraduisible » (l. 19). Comme dans le cas précédent, le pronom à la troisième personne « il » est le sujet du verbe « a ». Toutefois, il ne peut varier en personne et ne peut pas être focalisé. Le pronom « Il » ne réfère pas ici à un élément précis, mais il indique simplement l'amorce d'une opération de désignation d'un référent dans la situation d'énonciation. Est ici désigné un élément du tableau, à savoir « une légère pénombre ». **« Il** y a là une légère pénombre » revient ainsi à dire *une légère pénombre est là* ou encore *Voici une légère pénombre*.

II. Sujets non-exprimés

---

[9] Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2024, p. 448 ; Cécile Narjoux, *Le Grévisse de l'étudiant - Grammaire graduelle du français,* De Boeck, 2018, p. 459.

La non-expression du sujet est généralement possible lorsque le contexte linguistique ou la situation de communication permet de le restituer.

Dans le texte, on analysera ainsi les verbes à l'impératif, car le verbe à l'impératif distingue par sa forme les personnes, ce qui permet d'identifier facilement les actants du dialogue.

- « Tenez » (l. 19) : le vieux maître s'adresse à Porbus et Poussin ;

- « Regarde » (l. 22) : l'apostrophe « mon cher Porbus » permet d'interpeller le destinataire.

III. Cas particuliers : le cas de verbes à des modes impersonnels

On pourra commenter l'emploi du gérondif.

- « répondit le vieillard **en se réveillant »** (l.17). Défini comme la forme adverbiale du verbe, le gérondif peut, comme le participe présent, recevoir des compléments (ex : *En réveillant sa sœur…*). Le bon usage actuel considère que « l'agent » du gérondif (appelé « sujet » dans certaines grammaires) doit être le même que le sujet principal. C'est le cas ici : le pronom réfléchi « se » renvoie lui aussi à « le vieillard ». Pour autant l'appellation « sujet » semble ici abusive puisque ce « sujet » ne commande par définition aucun accord à la forme qui garde toutefois des propriétés verbales

On relèvera aussi le cas des infinitifs. L'infinitif étant un mode non personnel et non temporel, il ne possède pas à proprement parler de sujet. On parle plutôt de d'agent, de contrôleur ou encore de support agentif puisque, si ce dernier est exprimé, il ne donne pas ses marques d'accord à l'infinitif et ne prend pas la forme sujet s'il est un pronom personnel.

- « il faut de la foi, de la foi dans l'art, et **vivre** pendant longtemps avec son œuvre pour **produire** une semblable création » l.18 L'agent du procès exprimé par les infinitifs est ambigu. S'agit-il généralement de l'artiste ou de Frenhofer ?

- « croyez-vous que cet effet ne m'ait pas coûté des peines inouïes **à reproduire** » (l.22). Le sujet n'est pas exprimé mais il est aisément restituable, car il est coréférentiel au pronom personnel complément élidé « m' ».

STYLISTIQUE

Vous proposerez une étude stylistique du texte B en vous intéressant notamment aux formes et enjeux du dialogue romanesque.

Lorsque l'exercice n'a pas été omis ou réduit à quelques lignes, les copies témoignent généralement d'une compréhension d'ensemble du texte de Michel Tournier et de certains de ses enjeux stylistiques satisfaisante, mais elles révèlent aussi des fragilités méthodologiques importantes et une maîtrise souvent insuffisante des outils de l'analyse stylistique. Si le passage a souvent bien été identifié comme une scène dialoguée, beaucoup n'ont pas su en tirer des analyses stylistiques pertinentes pour en rester à des remarques très descriptives – et souvent erronées – sur les tours et les types de paroles ou ne voyant pas que les paroles rapportées prenaient en charge le récit d'une manière singulière.

Les enjeux littéraires du passage ont été perçus par la plupart des candidats, qui ont notamment su identifier les tensions axiologiques à l'œuvre (en particulier la construction d'une Véronique inquiétante et la victimisation d'Hector), mais il convient de rappeler que l'évaluation se fait sur la base d'une argumentation stylistique, qui doit nécessairement venir appuyer la compréhension littéraire du passage. Un certain nombre de copies se sont ainsi transformées en rapides explications de textes se passant presque totalement de remarques stylistiques. Rappelons que le commentaire stylistique est un exercice à part entière dont la problématique et le plan doivent nécessairement

témoigner d'une démarche méthodologique spécifique. Le commentaire ne saurait non plus se passer d'une introduction en bonne et due forme. Celle-ci n'est simplement une formalité désincarnée et stéréotypée qu'on peut ensuite dupliquer, en en modifiant à peine la syntaxe, dans la conclusion.

L'introduction vise au contraire à présenter efficacement le texte pour en dégager quelques axes stylistiques saillants qui feront l'objet d'une étude attentive. Si les candidats ont rattaché le passage au genre romanesque – il n'était pas rédhibitoire ici de n'avoir pas saisi que le texte était un extrait de nouvelle – et ont su parfois présenter Michel Tournier, ces entrées en la matière n'ont pas suffisamment pris la peine d'identifier la veine fictionnelle à laquelle pouvait se rattacher le passage et n'ont surtout, le plus souvent, pas pris la peine de définir de manière générale les enjeux et le fonctionnement du dialogue au sein des textes narratifs. La plupart du temps en effet, la forme dialoguée est évoquée et est placée au cœur de la problématique sans que ses usages narratifs et ses enjeux n'aient été interrogés. Tout au plus trouvait-on généralement quelques formules lapidaires sur les discours rapportés. Le jury aimerait rappeler l'importance de faire siennes les grandes notions d'analyse du discours ou du récit, qui permettent d'interroger les textes dans la subtilité de leur énonciation. Une maîtrise précise des différents discours rapportés et des usages du dialogue romanesque pouvait ici permettre de rendre compte des subtilités axiologiques du texte, que les candidats ont parfois perçues mais dont ils ont souvent été incapables de rendre compte en s'aidant d'une étude rigoureuse de ses mécanismes énonciatifs.

Avant de souligner quelques points sur lesquels le jury s'attendait à une meilleure maîtrise technique des candidats, nous voudrions saluer quelques réussites et évoquer des points sur lesquels des analyses convaincantes ont été produites. Certains procédés ont été dans l'ensemble bien relevés et dûment analysés, qu'il s'agisse des effets de rythmes (groupes ternaires, effets de rupture), des modalisateurs, de certaines figures de style, de l'usage du vocabulaire scientifique et médical, du déséquilibre des tours de parole et de la visée didactique des paroles ou encore de l'usage de certains effets d'oralité. Les meilleurs travaux se distinguent par leur capacité à articuler ces observations dans un propos structuré et convaincant en parvenant à expliquer le feuilletage énonciatif du passage et la dimension narrative de ces paroles rapportées tout en rendant compte de son ironie et en commentant efficacement certaines figures comme la syllepse finale dans l'expression « avoir sa peau ». De rares copies, particulièrement valorisées, ont en outre perçu l'allusion à la légende de Véronique et la manière dont le texte en proposait une relecture désacralisante.

Cependant, des difficultés méthodologiques sont souvent perceptibles. Outre l'absence de problématisation et de lecture proprement stylistique du texte, les défauts les plus fréquemment relevés concerne l'analyse stylistique elle-même. Beaucoup de copies se contentent de juxtaposer des procédés ou de dresser des listes de types de discours rapportés – certains candidats allant jusqu'à proposer un plan de commentaire en trois parties : discours direct, discours indirect, discours indirect libre – sans expliquer leur fonction dans l'économie du texte et souvent en les confondant entre eux ou en en donnant des définitions incorrectes. Le repérage des procédés stylistiques n'est pas suffisamment accompagné d'analyses et d'interprétations et les différents phénomènes commentés sont trop peu mis en relation les uns avec les autres. Les remarques apparaissent souvent décousues, accumulées sans progression argumentative claire. Nous voudrions rappeler enfin que, malgré le temps relativement bref imparti aux candidats pour traiter l'ensemble du sujet, ceux-ci ne sont pas dispensés d'une rédaction intégrale de leur commentaire – et d'une relecture. Un style télégraphique remplace trop souvent une rédaction en bonne et due forme, ce qui ne peut être toléré dans un travail écrit.

Après ces quelques remarques et rappels, le jury propose quelques pistes de correction en rappelant toutefois que ces indications, qui ne prétendent pas à l'exhaustivité, ne sont toutefois pas forcément réalisables dans le temps imparti. Elles ont pour but d'indiquer les grands axes sur lesquels on aurait aimé que les candidats se penchent sans forcément pouvoir en rendre compte intégralement. Sur ce point, le rapport est pensé comme un outil de formation et comme un modèle plutôt que comme une prescription à suivre au pied de la lettre.

Dans « Les suaires de Véronique », récit publié dans le recueil de contes et nouvelles *Le Coq de bruyère* (1978), Michel Tournier reprend le mythe chrétien de sainte Véronique – aujourd'hui sainte patronne des photographes – recueillant l'empreinte du visage du Christ sur un linge : Véronique, une inquiétante photographe, expérimente de nouvelles techniques photographiques avec son modèle « souffre-douleur », Hector. L'extrait correspond à un moment de **révélation** : Chériau, « la gazette vivante du Landerneau de la photographie », colporte deux ensembles d'informations au narrateur, un premier sur Véronique, dont il détaille les pratiques expérimentales, un autre sur Hector, au corps meurtri par les produits chimiques. Ce dévoilement progressif – après un temps de lacunes d'informations, le narrateur ayant manqué de peu Véronique lors d'une exposition parisienne – ne se fait pas dans un passage de narration, mais, à l'aide d'un personnage tiers, dans le cadre d'un **dialogue**, dont il était demandé aux candidats d'étudier les formes et les enjeux.

Il est possible d'aborder le dialogue romanesque à partir d'une **multiplicité d'approches**, permettant d'étudier diverses dimensions des séquences dialoguées : le mode de représentation des dialogues des personnages (discours direct, indirect, indirect libre ou narrativisé) – ce qu'on appelle, sur le plan de l'analyse énonciative, les discours rapportés ou plutôt « représentés » (D. Maingueneau) –, le degré d'oralisation (feinte), les actes de langage et les types d'enchaînement des échanges (perspective conversationnelle), ou encore les manières, notamment syntaxiques, dont le dialogue se noue au récit. Sylvie Durrer, qui s'est attachée à faire une typologie stylistique et linguistique des formes du dialogue romanesque, distingue trois « **types d'échanges** » transactionnels, obéissant chacun à des schémas d'interactions qui leur sont propres : dialectique, polémique, didactique.

L'échange entre Chériau et le narrateur est manifestement de **type didactique** :

- Les deux interlocuteurs sont dans une **position discursive inégale** : Chériau possède des informations que le narrateur, qui a manqué Véronique, désire acquérir.
- L'enchaînement des actes de langage est de type **question-réponse**, le narrateur, qui n'intervient qu'à une seule reprise, et brièvement, se spécialisant dans les questions et Chériau, aux prises de parole beaucoup plus longues, dans les réponses.
- Les interlocuteurs parviennent à une **position commune en fin de dialogue** : l'inégalité initiale est comblée.

On voit tout l'intérêt narratif que peut revêtir, pour le romancier, l'usage de ce **dialogue didactique**. À un premier niveau, l'inégalité de maîtrise des informations place le narrateur – double du lecteur – dans une position de désir : comme celle du narrateur, la **curiosité** du lecteur, en manque d'informations, est piquée par ce dispositif, qui organise **une révélation progressive et dramatise l'accès au savoir**. Mais ce désir de savoir prend aussi une coloration plus ambiguë : Chériau, spécialiste du colportage de rumeurs, inscrit l'échange dans une économie du commérage. Le dialogue exploite ainsi le **plaisir voyeuriste** attaché à la circulation des ragots. À un second niveau, le choix de la forme dialoguée permet une **mise en scène dynamique de l'information** : loin d'être un simple passage narratif explicatif, il introduit une **tension**, liée notamment à la progression du discours de Chériau, qui mêle fascination pour l'innovation technique et dévoilement inquiétant de ses conséquences. Le plaisir du texte réside dans cette tension, d'autant plus que Chériau est un **raconteur expert**. Enfin, il contribue à construire une **image ambiguë de Véronique**, entre artiste de génie et figure inquiétante, voire monstrueuse.

On s'interrogera donc sur la manière dont le dialogue, de type didactique, répond à ce que Sylvie Durrer nomme la **fonction d'exposition**, qui sert à « faire connaître au lecteur une situation, un événement, ses circonstances ainsi que les principaux personnages impliqués », tout en participant à la **dramatisation du récit**, notamment par la construction d'une **figure inquiétant de l'artiste**, qui transforme la scène de transmission en dévoilement troublant.

1. Les discours « représentés » : domination énonciative de Chériau et feuilletage des voix

Comme dans le reste du roman, la séquence – interprétable comme une « **scène** » du point de vue narratologique (terminologie de G. Genette : la durée de l'histoire est quasiment équivalent à la durée de la narration) – est presque exclusivement discursive : Chériau, le colporteur de rumeurs, y échange verbalement avec le narrateur, dans un **dialogue « représenté »** (D. Maingueneau) au discours direct. Cependant, le discours de Chériau, cette « gazette vivante » qui monopolise l'échange, bruit logiquement de paroles autres, notamment celles de Véronique. On a ainsi une **combinatoire de discours représentés** qui, ici, n'alternent pas, mais s'imbriquent l'un dans l'autre, construisant une **stratification complexe** des voix.

A. Les frontières du dialogue : effets de cadrage et de régie des discours représentés

Tournier travaille soigneusement l'entrée et la sortie du dialogue, les frontières entre dialogue et narration. La partie dialoguée, clairement repérable du fait de ses marques typographiques (tirets, présence du « discours attributif ») est en effet encadrée par deux paragraphes, l'un qui prépare la prise de parole de Chériau et l'autre qui la conclut. Le romancier s'attache à créer des effets d'**intégration** et à lisser l'hétérogénéité entre narration et discours, le discours direct n'apparaissant pas comme un segment autonome :

- Frontière liminaire :
  - *Présenter la situation d'énonciation à venir* : dans le seuil, constitué ici d'une unique phrase, le narrateur présente d'abord l'énonciateur à qui il va ensuite déléguer la parole, Chériau, « la gazette vivante du Landerneau de la photographie », instaurant d'emblée son statut d'instance énonciative privilégiée. La seconde proposition, coordonnée à la première dans cette phrase unique, installe la situation de réception, le narrateur, comme le lecteur, étant invité à une écoute attentive.
  - *La transition vers le discours* : la seconde proposition peut aussi être lue comme une forme de **discours narrativisé** (« je n'avais qu'à ouvrir toutes grandes mes oreilles pour apprendre ce que Véronique lui avait révélé et bien davantage encore. » l. 1-3), résumant en fait des paroles qui auraient été tenues par Chériau, tout en en gardant les tournures expressives et familières (« ouvrir toutes grandes mes oreilles » : lexicalisation, locution verbale).
  - *Prolepse* : cette seconde proposition crée aussi une attente en annonçant des révélations à venir, sans en livrer encore le contenu, résumé de manière très succincte. Le texte installe en effet un flou : relatives périphrastiques « ce que Véronique lui avait révélé » (l. 2), cataphorique, amplifiée de manière vague par l'usage des adverbes « bien davantage encore » (l. 3).
- Frontière conclusive : c'est un passage au discours direct qui sert de conclusion au dialogue. Une dernière intervention au DD de Chériau sert en effet de chute finale, présentée comme un bilan (« avait conclu Chériau » l. 32 : plus-que-parfait d'aspect accompli), mais, cette fois-ci sans que sa prise de parole ne soit précédée d'un tiret. Cette absence de tiret permet de nouveau de créer des effets de continuité entre dialogue et narration.

B. Le discours direct (dialogue) : un déséquilibre énonciatif

Le dialogue, est constitué de quatre tours de parole qui se succèdent et alternent entre Chériau et le narrateur : la parole y est représentée de manière directe (**discours direct**).

- **Marqueurs du discours direct** : marques typographiques (tirets), discours attributif.
- **Marques d'oralité (feinte)** : modalités d'énonciation conservées (surtout interrogations et exclamations), usage des points de suspension qui marquent le retardement du propos (« Il ne reste plus enfin qu'à laver le papier avec une solution de fixage acide… et à envoyer le modèle à la douche » l. 16-17), tournures familières (« Eh bien justement ! » l. 23), phrases averbales (« Et Hector ? » l. 21), focalisation par des présentatifs complexes (« C'est ainsi qu'elle appelle des prises de vue » l. 8 ; « C'était cela surtout qui avait intrigué les médecins », l. 26-27), usage de l'interjection phatique « tu sais » (l. 4 et l. 25), propos digressif / apartés (« tu sais que j'ai des informateurs » l. 25 : incidente phatique qui crée une complicité, alternance de phrases plus courtes et de phrases plus longues, registre familier (modalisations, par exemple « ce petit Hector » l. 4-5, lexique/expressions imagés ou familiers, comme « souffre-douleur » l. 4, locutions verbales « s'arracher aux griffes de » l. 32 ou « avoir sa peau » l. 33).
- **L'enchaînement des répliques** (stratégies conversationnelles) : cet enchaînement des tours de parole répond ici à un principe clair de **coopération conversationnelle**, sans transgression des normes de l'échange.
  - *Phatique et savoir partagé* : l'intervention initiative de Chériau, entamant le récit, s'achève sur une proposition interrogative (« tu sais ce petit Hector qu'elle a ramassé à Arles ? » l. 4-5), qui ne met pas en débat. Ce n'est qu'une demande de confirmation, pragmatique orientée vers l'assertion, à visée phatique : Chériau construit ici la connivence avec son destinataire, le narrateur, destinée à maintenir le contact et à s'assurer de son attention. D'ailleurs, l'usage du déterminant démonstratif « ce » (exophore mémorielle) renforce la complicité discursive des deux interlocuteurs, Chériau prenant appui sur un savoir partagé. Ce procédé d'ancrage énonciatif facile la transition vers l'exposition des faits, où l'on trouve d'autres marques phatiques, comme l'incise phatique mentionnée plus haut.
  - *Pas de perturbations de la paire question-réponse* : quand le narrateur l'interroge sur Hector (l. 21, interrogation percontative), Chériau répond sans détours.
  - *Respect des « maximes conversationnelles » (H. P. Grice) ou des « lois de discours » (O. Ducrot)* : acceptation du dialogue et de son orientation, loi de pertinence (lien fluide entre les interventions, dans un souci de continuité thématique et avec pour but d'apporter des informations pertinentes), loi d'informativité et d'exhaustivité (informations nouvelles répondant aux attentes du narrateur, sans rétention d'informations et non-dits), clarté du discours.
- **Un déséquilibre énonciatif :** le dialogue présente cependant une répartition très inégale des tours de parole. Chériau monopolise en effet la parole, quand le narrateur se contente d'assurer une fonction de **relance** de l'échange. Ce déséquilibre est causé par le fait que Chériau possède des connaissances que le narrateur désire acquérir. Le dialogue est donc déséquilibré au profit d'un **discours quasi continu de Chériau**, qui s'impose comme détenteur du savoir et maître du récit. Cette évolution vers le monologue renforce l'effet de fascination et de malaise : le lecteur, à l'image du narrateur, se trouve entraîné dans un flot verbal dont il ne maîtrise pas le cours, jusqu'à la chute inquiétante du propos (« elle finira par avoir sa peau » l. 33).

C. Les voix enchâssées dans le discours de Chériau, « gazette vivante du Landerneau de la photographie » : un complexe feuilletage de sources

Les voix de Chériau et du narrateur ne sont toutefois pas les seules que nous entendons dans ce texte. Chériau, « gazette vivante » spécialisé dans le colportage d'informations, est un expert de la transmission de voix autres. Il se fait alors porte-parole de voix multiples, ce qui crée, au sein du discours direct, un complexe **feuilletage énonciatif**.

- **La voix de Véronique** :
  - *Connotation autonymique* : Chériau rapporte en effet des expressions employées par Véronique, à la fois en référence et en **autonymie** (renvoie à lui-même en tant que mot), à l'instar du GN entre guillemets « photographies directes » (l. 7-8), réemployé ensuite au singulier (« photographie directe », l. 24), soulignant de ce fait l'emprunt.
  - *Discours direct* : à la frontière du DD et de la connotation autonymique, on trouve aussi la phrase suivante : « […] assez semblables, dit Véronique textuellement, à ce qui restait sur certains murs d'Hiroshima des Japonais foudroyés et désintégrés par la bombe atomique. » (l. 17-20) On trouve bien ici le verbe attributif marqueur du DD – même si la citation n'est pas produite entre guillemets – et l'ajout d'un adverbe énonciatif, « textuellement », qui garantit l'authenticité de l'énoncé tout en fonctionnant comme un marqueur d'autonymie.
  - *Discours narrativisé ?* Le reste de la prise de parole de Chériau semble très proche du discours narrativisé, l'énonciateur, dont la langue se fait très technique et précise (par exemple : « infime virage jaune » l. 14), semblant résumer le protocole qui lui aurait été décrit oralement par Véronique. Certaines phrases semblent même à la limite d'être du discours indirect libre (par exemple : « Cette photographie directe est aussi facile à formuler dans son principe que délicate à réaliser. » l. 10-11), puisqu'elles reprennent les structures gnomiques généralisantes

typiques du discours théorique de l'artiste, tout en adoptant très fortement le point de vue idéologique de Véronique. S'il est difficile de trancher en faveur du DIL ou d'un discours narrativisé à forte coloration subjective, puisque ces formes floutent les frontières entre les strates énonciatives (hétérogénéité énonciative non marquée ou implicite), on peut toutefois affirmer que le discours de Chériau est contaminé par la voix de Véronique.

– **Les voix des médecins ?** La description des maux d'Hector semble aussi emprunter au discours des médecins, suivant une forme que l'on pourrait également situer à la frontière du discours indirect narrativisé et du discours indirect libre. Le discours de Chériau reprend en effet le lexique de la langue médicale, qui n'est *a priori* pas maîtrisé par un amateur de photographies (« dermatose généralisée » l. 26, « dermites professionnelles » l. 28, « vastes érythèmes toxiques » l. 30), ainsi que certaines structures syntaxiques typiques du discours médical (la précision parenthétique « – le dos par exemple – » l. 30).

2. Une scénographie du savoir : structuration et dramatisation du récit

Le discours de Chériau relève en fait largement du **récit**. Il dramatise l'information qu'il prétend rapporter.

A. Un double récit très structuré : progression thématique et temps verbaux

- **Structure du récit et progression thématique**. Le récit de Chériau est construit en deux temps qui forment un diptyque où l'apport des informations est savamment distribué. L'un et l'autre se complètent et forment chacun un versant de l'histoire de Véronique et d'Hector. Ces récits sont à la fois bien différenciés l'un et l'autre et symétriques. Les deux récits, tirés de sources différentes, fonctionnent de manière complémentaire. Le premier évoque la technique inédite de Véronique en détaillant ce que subit le modèle et en se terminant par le résultat artistique, sans s'occuper des conséquences sur le modèle, ce qui peut susciter l'interrogation de l'auditeur – le narrateur premier du récit – et des lecteurs. Le second, présenté par Chériau comme « l'autre versant de l'opération », part au contraire des lésions subies par le modèle – il répond en cela à la question sur laquelle se terminer le premier – et montre une autre interrogation, celle des médecins qui ignorent tout de la cause de ces lésions mystérieuses.

Le premier récit suit une **progression thématique linéaire**. Ce type d'enchaînement facilite la progression du récit en produisant un effet de continuité. **Le rhème d'une phrase entraîne le thème de la phrase suivante**. Ainsi, la mention du concept de photographie directe entraîne sa définition puis la description de son mode opératoire étape par étape jusqu'à l'évocation du résultat obtenu. Le second récit fonctionne différemment et de manière complémentaire. Cet « autre versant » constitue la face occultée du récit de Véronique. À l'inverse du premier paragraphe, il part du résultat de ces expériences sur le corps d'Hector, tout le récit consistant à redévelopper ce point en orchestrant néanmoins une forme de suspens. La progression thématique n'est pas organisée de la même manière, **elle oscille entre une progression linéaire et une progression à thème constant** dans laquelle le même thème apparaît dans des phrases successives pourvues de rhèmes différents. Certes, on progresse en partie selon une logique ou le rhème d'une phrase devient le thème de la suivante (l'autre versant de l'opération, évoqué à la fin de la première phrase, devient le thème de la suivante, qui nous apprend « qu'Hector a été hospitalisé… » ; la troisième phrase reprend ce rhème sous la forme d'un pronom anaphorique « c'était cela qui avait intrigué »). La progression est ensuite quelque peu enrayée car les lecteurs et le narrateur premier ont compris d'où proviennent ces lésions. Toutefois, dans son souci de dramatiser son récit, Chériau reprend le thème de la dermatose généralisée pour l'exposer de manière complémentaire, selon le point de vue des médecins, et en faire un élément d'intrigue. La suite du paragraphe reprend le même thème, cette dermatose, et apporte ensuite des éléments qui viennent l'éclairer (une maladie rare, qu'on ne trouve normalement que dans certains corps de métiers, et jamais sur tout le corps). Les deux pans du récit ont par ailleurs en commun leur nature didactique et utilisent tous deux largement un vocabulaire technique et spécialisé. Ces deux parties sont également symétriques en ce qu'elles se terminent dans une certaine mesure chacune par une évocation finale violente insistant sur la destruction ou le danger ; toutes deux sont reprises par la coda au discours indirect libre qui évoque un danger de mort.

- **Temps verbaux et organisation du récit**. Les deux récits proposés par Chériau ne font pas le même usage des temps verbaux et n'utilisent pas tout à fait les mêmes procédés de structuration. Le premier récit est largement au présent mais on ne saurait parler à proprement parler de présent de narration car ces présents comportent une **dimension itérative**. Ils ne peuvent commuter avec des passés simples. Ils ont également une **dimension caractérisante** dans la mesure où ils détaillent la démarche créatrice de l'artiste des lignes 11 à 20. Ce ne sont toutefois pas non plus des présents de caractérisation à proprement parler, hormis l'occurrence de la ligne 11 (« est »). On serait tenté, pour expliquer cette valeur du présent, de parler d'un présent de protocole. Dans la mesure où, contrairement au passé simple, la succession de verbes au présent ne suffit pas à évoquer un enchaînement d'actions, la successivité des étapes est exprimée par une série de **connecteurs logiques** (« ensuite » l. 14, « puis » l. 15, « enfin » l. 16) et par le **sémantisme des verbes** (« commence par » l. 12, « il ne reste plus qu'à » l. 16, « il résulte de tout cela » l. 18).

La seconde partie du récit suit quant à elle largement une **concordance des temps au passé**. Le paragraphe commence à **l'imparfait**, convoqué ici notamment pour son **aspect sécant**. Il ne délimite pas les bornes du procès évoqué, participant au flou généralisé du rapport fait par Chériau des paroles d'autrui. L'imparfait suggère une certaine durée, par opposition au **passé composé** « j'ai appris par ailleurs » (l. 25) qui est relié au moment de l'énonciation.

Les verbes au **plus-que-parfait** permettent d'exprimer un **rapport chronologique d'antériorité** dans la concordance au passé (« avait dû » l. 25, « avait intrigué » l. 26) : l'hospitalisation et les questionnements sur cette pathologie sont antérieurs au moment où Chériau a appris les faits. Comme tous les temps composés, le plus-que-parfait possède par ailleurs un **aspect accompli**. Les deux imparfaits « ressemblaient » l. 27 et « présentait » l. 30 renvoient à un usage plus classique de ce temps au service de la **description dans un texte au passé**, ils jouent un rôle de caractérisation. Ils **contrastent avec les présents à valeur généralisante**, qui s'appuient sur l'expérience commune et le savoir médicale. Les deux phrases qui terminent le paragraphe opposent ainsi les cas généraux et le cas d'Hector, qui ne correspond pas aux descriptions usuelles de ce phénomène évoquées au présent.

Ce passage est lui aussi assez structuré, Chériau jouant sur les **connecteurs**, les **adversatifs** et les **tournures emphatiques** pour mettre en avant son récit. Son récit à proprement parler démarre par la conjonction de coordination « car », renforcée par la locution adverbiale « par ailleurs », qui signifie en outre, de plus, mais qui peut aussi s'entendre au sens propre dans la mesure où ce récit vient en effet d'ailleurs, c'est-à-dire d'une autre source. Le récit du cas médical d'Hector est ensuite présenté comme curieux grâce à l'extraction « c'était cela surtout qui » l. 26 (renforcée par l'adverbe « surtout ») puis par la tournure adversative « mais tandis que » (l. 29).

B. Un discours d'expert : le lexique technique

- Du point de vue du lexique, le texte fait la part belle à un **vocabulaire technique**. Cela va de pair avec le statut de ces interlocuteurs, qui sont tous deux des amateurs éclairés voire des spécialistes de photographie, mais aussi avec la nature du dialogue. Les dialogues didactiques consistent en effet largement en la transmission d'un savoir. S'il s'agit ici avant tout d'un savoir sur le devenir d'Hector, il est également patent que Chériau aime à se présenter comme un expert, ou à donner une nature rigoureuse à son propos, tant sur le plan photographique que sur le plan médical.
- **Lexique de la photographie**. Le premier domaine de spécialité est celui de la photographie. On trouve donc un certain nombre de mots renvoyant au **champ lexical** de cet art (appareil, pellicule, agrandisseur l. 8-9, papier photographique l. 12 et l. 16, solution de fixage l. 17). A cela s'ajoutent des **mots qui existent en dehors du champ de la photographie mais qui ont un sens très précis dans ce domaine**, comme le substantif « révélateur » (l. 14 et l. 15) dérivé de l'adjectif homonyme, ou le participe passé « impressionné » l. 13 qui désigne en photographie le fait de produire une image sur une surface sensible. On trouve enfin l'évocation de substances chimiques rares qui composent le liquide de révélation (l. 15).
- La seconde partie du récit de Chériau accorde quant à elle une place importante au **lexique médical.** On y trouve notamment **deux dérivés construits autour de la même racine** (« derm » : la peau) : « dermatose » et « dermite », le suffixe –ose renvoyant plutôt à un état maladif en général tandis que le suffixe -ite renvoie à un état inflammatoire. On note également le terme plus courant « lésion », et celui d'» érythème » qui en est un **quasi synonyme** dans un registre plus technique. Les deux mots complètent l'isotopie dermatologique du passage et se présentent comme des symptômes de la pathologie évoquée. Le caractère technique du discours est renforcé par l'évocation des médecins intrigués et par l'usage des présents dans une valeur proche de celle de vérité générale qui permet d'étayer l'idée d'un discours fondé sur une expérience et un savoir médicaux bien éprouvés.

C. Un gazetier qui ménage ses effets : capter l'attention de l'interlocuteur

Chériau, connu pour ses talents de gazetier, sait particulièrement bien ménager ses effets pour s'assurer de l'attention de ceux qui l'écoutent :

- **Complicité et connivence** : usage régulier du phatique et de la connivence (déjà mentionnés *supra*).
- **Le rythme du récit :** les phrases sont de longueur moyenne, certaines un peu plus longues, généralement avec de l'hypotaxe. Chériau crée toutefois des variations de rythme, par exemple entre la phrase exclamative, averbale, « Eh bien justement ! » (l. 23) et celle qui suit, comprenant une principale ainsi qu'une subordonnée conjonctive pure et une conjonctive circonstancielle (l. 22-23).
- **Effets de symétrie rythmiques** : on observe l'utilisation en miroir de plusieurs groupes ternaires placés en fin de phrase, « sans appareil, sans pellicule et sans agrandisseur » (l. 8-9) et « chez les tanneurs, les droguistes ou les graveurs » (l. 28).
- **Suspense** : jeux sur les effets d'annonce (prolepses), les retardements (points de suspension, insertion de parenthèses techniques, d'incises ou de compléments pour retarder la fin de la phrase) mais aussi les **non-dits** : Chériau organise son récit suivant un principe de révélation progressive, la première longue prise de parole passant sous silence les conséquences du processus photographique sur son corps. Le corps, malmené, d'un Hector qui n'est jamais sujet des verbes d'action, est mentionné, sans qu'on ait accès à son point de vue.
- **L'art de la chute** :
  - *Plaisanterie* : « Il ne reste plus enfin qu'à laver le papier avec une solution de fixage acide… et à envoyer le modèle à la douche. » (l. 16-17) On a ici un effet de parallélisme trompeur : la coordination donne l'impression que les deux GP coordonnés sont placés sur le même plan, mais l'on a une rupture très claire de registre (très technique, d'un côté, familier et trivial, de l'autre).

o *Clore ses deux récits par des images fortes (Hiroshima et la sorcière)* : cet art de la chute se lit aussi dans la manière dont les deux récits sont construits. Chériau garde en effet les images frappantes (**comparaison** de sa pratique photographique avec les conséquences des destructions à Hiroshima, l. 17-20 ; **métaphore** faisant de Véronique une sorcière griffue, l. 32-33).

3. « Tragique et dérisoire » : une axiologie complexe

A. Modalisation et construction de l'axiologie : la victime et le bourreau

- L'axiologie du texte repose en partie sur la manière dont sont désignés ses personnages. Une opposition très claire est établie entre le modèle et la photographe. Hector est d'emblée présenté comme une victime. Lorsque Chériau introduit la conversation, **le rhème est annoncé avant le thème par la périphrase** « son modèle souffre-douleur », puis le thème vient, sous une **forme hypocoristique** qui présente le modèle comme une personne vulnérable (« ce petit Hector ») mais aussi connue du locuteur grâce au déterminant démonstratif à valeur anaphorique « ce ». Le terme « petit » est presque ironique ici car le personnage d'Hector est un modèle choisi pour sa carrure particulièrement imposante et sa plastique irréprochable. Tournier joue avec l'onomastique puisque ce prénom est celui du plus fameux des Troyens dans *l'Iliade*. Le personnage est ici présenté comme une victime impuissante et non comme un héros épique. La proposition relative achève la dégradation de ce personnage qui s'y trouve en position d'objet (il est COD du verbe) et rabaissé par le verbe « ramasser » qui peut avoir des connotations péjoratives et qui, outre la passivité, suggère un certain état d'abaissement. La présentation en victime est ensuite explicite dans le récit du déroulement des expériences : le modèle y est désigné comme « le malheureux Hector » l. 14 puis « le pauvre Hector » l. 25. Ces **qualifications subjectives sont axiologiques** (non seulement le locuteur exprime son opinion, mais il qualifie le terme selon une opposition entre ce qui est bon et mauvais). Le personnage est également comparé à une victime de la bombe atomique (par un rapprochement métaphorique qui, dans les deux cas, présente en quelque sorte des victimes d'agents chimiques) l. 18-20. Un pathétique léger émane de ces caractérisations.
- Par contraste avec sa victime Véronique est le plus souvent désignée sous son nom. Son prénom est toutefois complété par un **terme hypocoristique** à la ligne 23 dans l'expression « cette chère Véronique » qui suit de peu l'évocation du douloureux protocole qu'elle fait subir à son modèle. Cette expression est en partie ironique compte tenu de la fin du passage. La dernière mention du personnage dans le texte porte explicitement la marque du jugement du locuteur et fournit une conclusion à son récit. La désignation « cette sorcière » l. 32 est **péjorative**. Le déterminant démonstratif y a une **valeur anaphorique** qui résume ou conclut l'ensemble du propos de Chériau. Adjointe à l'expression « s'arracher aux griffes de », cette dénomination donne au récit qui a précédé une dimension **fantastique** et peint l'artiste comme une prédatrice.

B. Un récit inquiétant : Véronique entre artiste, savant fou et sorcière

Dans l'évocation de la figure de Véronique et de sa démarche créative, le texte semble croiser deux figures fréquentes de l'imaginaire romanesque moderne : l'artiste et le savant fou, l'un plutôt présent dans la tradition réaliste, l'autre dans la veine fantastique. Un certain nombre de procédés et de termes jouent sur la **superposition des deux figures** pour peindre une artiste inquiétante qui met en danger la santé de son modèle qu'elle a transformé en sa créature. Ce rapprochement passe d'abord par l'emploi du **terme polysémique** « expériences » l. 7, qui peut renvoyer au champ scientifique, ou, ici à une pratique artistique expérimentale. Ici l'expérience artistique fonctionne comme une expérience chimique en ce qu'elle met en contact le modèle avec des réactifs. La spécificité du médium photographique – sous sa forme argentique – dans son rapport à la technique implique l'usage d'un certain nombre de substances chimiques dont l'énumération l. 15 « métol, sulfite de soude, hydroquinone et borax » rappelle l'univers du laboratoire (mot d'ailleurs commun à la photographie et à la pratique scientifique expérimentale). **L'analogie** peut aussi prendre la forme de la **comparaison** à la fin du paragraphe (« assez semblable… à ce qui restait… » l. 19-20). Cette comparaison aux victimes de la bombe atomique peut prendre sens dans la logique de l'analogie entre l'art et la science : de même qu'on a pu dire que la bombe atomique était une dangereuse conséquence du progrès scientifique, de même le résultat de la méthode artistique audacieuse de Véronique pourrait bien entraîner Hector à sa perte. L'expression ironique « les merveilles de la "photographie directe" » l. 23-24 peut enfin rappeler **l'expression semi-lexicalisée** « les merveilles de la science ». C'est elle qui prépare le récit de l'envers de ces expériences mortifères. La dernière désignation de Véronique come une « sorcière » achève ce jeu avec l'imaginaire **fantastique** et **horrifique**. Dans sa composante mythique et horrifique, le texte joue sur l'inversion blasphématoire de l'empreinte divine (légende catholique de Sainte Véronique) : l'empreinte divine (du visage du Christ) est devenue un processus chimique. La révélation n'est plus divine, mais chimique (le terme « révélateur » est employé deux fois). Hector n'est pas une victime christique qui se sacrifie pour la communauté, son empreinte est consciemment et violemment obtenue par Véronique.

C. Ironie et humour noir : une orientation satirique du dialogue

Le texte joue de nombreux **décalages** et d'effets de **double sens**, qui sont autant de marqueurs d'ironie :

- **Désolidarisation énonciative** : Chériau, même s'il reprend les paroles de Véronique, suggère à plusieurs reprises que les mots de la photographe ne sont pas les siens, en particulier dans les cas de connotations autonymiques. On peut alors voir ici, dans l'emploi entre guillemets de « photographies directes » ou dans la reprise de la comparaison inquiétante du travail de l'artiste avec les bombes tombées à Hiroshima (dans ce cas, l'adverbe « textuellement » souligne le désengagement énonciatif de Chériau), une forme d'» ironie comme mention » (Sperber et Wilson), Chériau reprenant les mots de Véronique tout en signalant leur inadéquation par rapport à la situation : l'appellation « photographies directes », qui évoque une forme d'idéal artiste de pureté, de simplicité, sans médiation technique, est bien loin des effets du processus… ; quant à la comparaison avec Hiroshima, elle est disproportionnée, manifestant une forme de folie outrancière et cynique de Véronique.
- **Humour noir :**
  - *Écarts entre le langage technique et la réalité corporelle* **:** Hector est traité comme un objet photographique, plongé « dans un bain de révélateur (métol, sulfite de soude, hydroquinone et borax) » (l. 14-15), couché « tout mouillé encore » (l. 15-16) puis envoyé « à la douche » (l. 17). Le personnage subit alors une double réduction comique : le vocabulaire technique, appliqué à l'humain, le déshumanise, quand le lexique et les expressions plus familières et triviales, presque enfantines, tendent à euphémiser et banaliser scandaleusement la violence de la scène. Le comique, ici, est particulièrement grinçant.
  - *Syllepse finale* **:** la dernière phrase de l'extrait (« elle finira par avoir sa peau » l. 33) peut se comprendre à deux niveaux : dans un sens figuré, qui est le sens le plus courant (*nuire, vaincre, battre quelqu'un*) et dans un sens littéral bien plus inquiétant (*le décaper, lui prendre sa peau*).
- **Les commentaires narratoriaux :** Chériau est également touché par l'ironie du narrateur.
  - Il l'appelle pompeusement « la gazette vivante du Landerneau de la photographie » (« gazette » étant un terme vieilli, mis en corrélation avec une expression proverbiale et familière, le « landerneau de »), alors qu'il n'est qu'un colporteur de rumeurs.
  - Les interventions narratoriales décodent aussi en partie les dessous des prises de parole de Chériau. Le ton sobre et détaché du « Je savais. » (l. 6) contraste avec l'emphase de Chériau. De même, quand le narrateur rappelle la réalité (« demandai-je en pensant à sa lettre d'adieu qui prenait soudain dans mon souvenir l'allure d'un appel au secours tragique et dérisoire » l. 21-22) derrière l'expérimentation photographique, il permet au lecteur de percevoir simultanément l'absurdité et la gravité du processus entamé par Véronique.

Ironie et humour noir servent à la fois à souligner la dangerosité de Véronique et, pour le narrateur, à introduire une distance comique avec son informateur-commère. Ce faisant, ils sont des opérateurs essentiels de la construction de la **satire** du milieu photographique, de l'avant-garde artistique et des discours d'expert.

DIDACTIQUE

a. *Approche de la séquence* (4 points) Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourraient s'inscrire les textes A, B et C, ainsi que le document D, à destination d'une classe de seconde. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.

b. *Proposition didactique* (6 points) En prenant appui sur les documents E, F et G et sur des occurrences qui vous paraissent pertinentes dans l'ensemble du corpus, vous proposerez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion de groupe nominal avec une classe de seconde. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

En cette avant-dernière session du concours, cette dernière partie de l'épreuve est désormais bien connue des candidats. Pour autant, un nombre notable de copies se signale cette année par un traitement parcellaire des deux exercices. Ceux-ci ont pu ainsi être fusionnés en une proposition d'ensemble de portée trop générale pour être en mesure de se saisir des enjeux du corpus de documents proposés. D'autres copies se signalent par l'absence de traitement d'une partie, la seconde le plus souvent. Un nombre conséquent de copies enfin propose un traitement lacunaire des notions et exercices soumis à l'étude. Le jury mesure la densité d'une épreuve exigeant une organisation très serrée afin de répondre à l'ensemble des attendus dans le temps imparti. Présenter cependant des développements partiellement rédigés, témoignant de plus d'une maîtrise insuffisante des normes d'usage de l'orthographe et de la syntaxe comme d'une écriture difficilement lisible, ne peut qu'interroger le jury dans le cadre d'un recrutement de futurs professeurs de Lettres. Ce dernier souhaite à cet égard rappeler qu'une exigence rédactionnelle est attendue tout au long de l'épreuve. De même, il souhaite souligner combien la préparation de cette partie didactique constitue à la fois un prolongement et un approfondissement des exercices qui la précèdent, au service du renforcement des connaissances et compétences littéraires, linguistiques et langagières attendues, et non d'un travail supplémentaire déconnecté des exercices qui le précèdent.

Les éléments et remarques restitués ci-dessous visent à cet égard à soutenir les candidats dans leur préparation au concours, en les aidant à inscrire le travail mené sur cette dernière partie didactique de l'épreuve dans un parcours continué d'apprentissages linguistiques et littéraires.

1- Approche de la séquence

Cette partie a été globalement correctement traitée. Les candidats se saisissent des extraits du corpus en les caractérisant convenablement, même si le jury a pu regretter que la spécificité générique des textes n'ait été que très rarement identifiée et analysée. L'inscription dans les programmes n'a pas posé de difficultés majeures.

A- La présentation du corpus et du titre de la séquence

Le corpus présente deux extraits de nouvelles et un extrait romanesque dans une perspective diachronique, un extrait de la nouvelle de BALZAC, *Le Chef d'œuvre inconnu*, publié initialement en 1831 ; un extrait du roman de Marcel PROUST, *Du côté de chez Swann*, publié en 1913, un extrait d'une nouvelle de Michel TOURNIER, « Les suaires de Véronique », issue du recueil, *Le Coq de bruyère*, paru en 1978. Le corpus peut ainsi sans difficulté se lire comme un ensemble entrant dans l'objet d'étude de seconde, « le roman et le récit du XVIIIe au XXIe siècle », en en resserrant l'empan entre le XIXe siècle, ayant donné au roman ses lettres de noblesse, tout en consacrant la forme de la nouvelle, et le XXe siècle renouvelant la forme romanesque et plus largement le récit.

Plusieurs points saillants de fragilités ont nui cependant à la qualité des travaux. Les documents sont encore trop souvent présentés les uns après les autres, sans une attention fine à leur singularité comme à leurs enjeux esthétiques, littéraires et humanistes. Le jury déplore ainsi que le corpus soit trop souvent seulement décrit, et ce sans nuance, les candidats n'étant pas en mesure d'apporter des éléments de contexte ou de culture générale sur les auteurs ou les œuvres, mis à part la mention du réalisme balzacien. De nombreuses copies révèlent également des connaissances littéraires erronées, courants artistiques et repères d'histoire littéraire se confondant ou donnant lieu à des anachronismes fâcheux. Plusieurs candidats associent ainsi de manière systématique les œuvres du XXe siècle au Nouveau Roman ou au surréalisme, se privant d'une juste appropriation des enjeux du corpus. Le jury souhaite en conséquence souligner, dans la continuité des rapports des sessions précédentes, combien une lecture attentive et fine du corpus prenant appui sur des connaissances littéraires et culturelles solides est nécessaire afin de proposer une analyse pertinente des documents. Il y a là un travail vertueux, soutenant chaque exercice de l'épreuve.

Faute d'une assise suffisante, en l'état, les propositions formulées restent générales, duplicables sur tout type de corpus, car trop peu étayées et insuffisamment adossées à des savoirs disciplinaires et didactiques précis. Ainsi, si les meilleures copies ont tissé des liens féconds entre les différents textes et document du corpus, en opérant notamment des rapprochements pertinents entre la mise en abyme picturale, telle qu'elle se donne à voir dans le tableau de Gustave COURBET, et la dimension expérientielle de la rencontre avec l'œuvre d'art, telle qu'elle se donne à lire dans les textes, beaucoup se limitent à relever une thématique commune – l'art et la littérature – donnant lieu à un titre de séquence de portée générale, ne révélant pas les enjeux mis en tension dans le corpus en une problématisation précise. De même, faute d'une analyse suffisante des objectifs d'apprentissage mis au service d'une appropriation des textes et de l'œuvre picturale, les activités de lecture, d'écriture ou d'oral envisagées restent trop souvent allusives et abstraites. Le jury souhaite ici rappeler qu'il n'est pas attendu des candidats qu'ils proposent un plan de séquence abouti ni une somme de démarches pédagogiques transférables sur toute activité. Il s'agit bien davantage d'identifier des objectifs précis et justifiés en prenant appui sur le corpus lui-même et en en soulignant les enjeux, tant en lecture, qu'en écriture et en expression orale. Pour autant mentionner la lecture d'une œuvre intégrale romanesque sans précision de titre ni n'expliquant son rôle dans l'appropriation du corpus n'a que peu de sens. Affirmer que les élèves débattront sans autre élément de contextualisation ou d'explications sur les objectifs visés ne correspond pas non plus aux attendus de l'exercice. Le jury souhaite ainsi pouvoir évaluer la capacité des candidats à prendre appui sur des connaissances littéraires et didactiques suffisantes et à étayer leurs propositions en une analyse rigoureuse.

Plusieurs éléments étaient ainsi attendus, à la portée de tous les candidats, afin de préciser leur approche de la séquence.

Les deux genres du roman et de la nouvelle tout d'abord sont des genres bien connus des élèves en classe de seconde, étudiés en effet tout au long du collège au cycle 3 et 4, et dès l'école élémentaire. Le jury a apprécié ainsi les copies soulignant le parcours de lecture des élèves en prenant en compte les cycles antérieurs. Les lycéens, à leur entrée en seconde, peuvent prendre appui sur leurs lectures antérieures pour découvrir de nouvelles œuvres : ils ont d'ores et déjà lu des nouvelles et/ou des romans d'aventure, des nouvelles et/ou roman du XIXe siècle, au cœur des esthétiques réalistes et fantastiques ; ils ont lu un roman relevant de l'écriture de soi et/ou un roman mettant en

lumière un des grands conflits du XXe siècle. Ils découvrent de plus ici des œuvres réunies par un questionnement commun, interrogeant en effet le rapport à l'art et la rencontre avec l'œuvre d'art. Chacun des textes et documents du corpus constitue ainsi une réflexion sur l'art ou plutôt sur les arts (la musique avec PROUST, la peinture avec BALZAC et COURBET, la photographie avec TOURNIER et bien-sûr la littérature). Les extraits de PROUST et TOURNIER pourraient alors constituer les deux faces distinctes d'une même action : la rencontre avec l'œuvre d'art. D'un côté l'harmonie et « la sensation délicieuse » éprouvée par Swann à l'écoute d'une œuvre musicale, de l'autre la toxicité voire la morbidité de la relation entre l'artiste et son modèle comme de l'expérience artistique ultime. Au centre, l'extrait de la nouvelle de BALZAC, qui invite à cheminer au plus près de l'œuvre d'art, passant de la perplexité et de l'incompréhension la plus totale, à l'effarement et jusqu'à un chemin de compréhension.

De la sorte, le corpus souligne la dimension expérientielle de la rencontre avec l'art, une expérience totale de vie et de mort, nourrie de l'exigence du travail de l'artiste.

Plus largement encore, le corpus interroge la posture même du lecteur qui fait de l'expérience de sa lecture, une expérience esthétique et artistique. Une grande variété de titres pouvait alors être proposés identifiant ces enjeux : *Lire pour faire l'expérience de la rencontre avec l'œuvre d'art ; Lire pour mieux rencontrer et comprendre l'artiste et son œuvre : un plaisir ou un effarement ?* ou encore pour ne citer que quelques exemples, *L'œuvre d'art, une expérience ultime de la vie et de la lecture ?*

Les copies répondant donc aux attendus sont celles qui ont témoigné d'une lecture précise des textes, prenant appui sur une culture solide. Elles présentent un titre de projet de séquence ne se limitant pas à la mention d'une unité thématique, mais soulignant la singularité et la complexité de la rencontre avec l'art. La présentation du corpus révèle également des connaissances précises sur les genres des textes comme sur les programmes de collège et de lycée (pour la classe de seconde). Elles manifestent enfin une mise en lien fine du corpus et proposent, dans le cadre du travail de la lecture, de l'écriture et de l'oral, un rapprochement avec des œuvres judicieusement choisies, issues de différents arts.

B- Propositions d'objectifs de lecture, d'écriture et d'oral

Les propositions d'activités présentées ci-dessous prennent appui sur le programme de seconde, tel que défini dans Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, que les candidats gagneront à lire et relire.

Pour la lecture

Un des écueils principaux constaté a là encore consisté en une juxtaposition d'activités décontextualisées et non maîtrisées. La distinction entre lecture intégrale et lecture cursive est ainsi rarement explicitée, et la dimension de lecture personnelle ou de lecture-plaisir demeure peu pensée. De nombreuses copies proposent des activités de lecture sans dégager d'enjeux interprétatifs. Le jury a au contraire valorisé les copies proposant des travaux de nature à former le sens esthétique, à donner place à la sensibilité et à la créativité des élèves. Il a apprécié, de même, les copies soutenant un travail de mise en lien mais aussi de confrontations entre les œuvres et documents du corpus, en soutien au développement des compétences interprétatives et de l'esprit critique. Le jury mesure pleinement combien cette partie didactique exige une projection difficile pour des candidats découvrant le métier de professeur de Lettres. Le jury n'attend des travaux experts, mais souhaite avant tout reconnaître la qualité d'une réflexion, même balbutiante encore, soutenant une étude sensible et porteuse de sens des œuvres.

À cet effet, l'étude, sous la forme d'une explication de texte, de l'extrait de PROUST, pourrait constituer la première étape de la séquence, soutenant une structuration de la culture des élèves en faisant droit à la sensibilité et à la créativité de ces derniers, dans l'approche des formes, des œuvres et des textes. L'extrait du roman *Du côté de chez Swann* transcrit le souvenir des sensations et impressions à l'écoute d'une œuvre musicale, l'empreinte laissée dans sa mémoire. L'étude pourrait elle-même être lancée par l'écoute d'un concerto ou d'une sonate pour piano et violon, en invitant les élèves à rendre compte de leurs émotions/impressions/sensations avant de les confronter à celles éprouvées par le narrateur de la *Recherche*. Une seconde explication de texte pourrait prendre appui sur l'extrait de la nouvelle de BALZAC, mise en abîme d'une certaine manière de l'expérience artistique initiale vécue par une grande partie des élèves : de l'incompréhension et l'effroi face à l'œuvre à la tentative d'explication portée par l'artiste lui-même, accompagnant une forme d'éducation du regard. Ces deux explications prépareraient le parcours de lecture intégrale.

Des activités pourraient ainsi être proposées afin de soutenir la construction d'une culture littéraire commune comme le développement des compétences de lecture et d'interprétation des élèves

La nouvelle d'Honoré de BALZAC, interrogeant à la fois le statut de l'œuvre d'art et celui de l'artiste pourrait être proposée en lecture intégrale, tandis que celle de Michel TOURNIER, mettant en lumière un art majeur du XXe siècle, la photographie, et questionnant à travers lui le pouvoir démiurgique de l'artiste, pourrait soutenir un projet de lecture cursive. De la confrontation des deux œuvres, pourrait naître un débat d'idées : *l'artiste, un sorcier ou une sorcière ?* préparant un débat littéraire interrogeant la lecture elle-même comme expérience artistique et esthétique : *la lecture, une expérience intime d'une rencontre avec l'art ?*

Des extraits filmiques, centrés sur la relation entre l'artiste et son modèle, pourraient enfin conforter le développement des compétences interprétatives et l'éveil de l'esprit critique, dans le cadre d'activités prolongements artistiques et culturels, faisant dialoguer les textes littéraires proposés et des œuvres relevant des autres arts. Une séquence issue du film de Jacques RIVETTE, *La Belle Noiseuse* (1991) pourrait pertinemment nourrir la réflexion, de même qu'une séquence extraite du film de Céline SCIAMMA (2019), *Portrait de la jeune fille en feu.*

Pour l'écriture

Le jury regrette que les consignes proposées soient rarement formulées avec précision. La notion d'écrit est peu interrogée, les écrits intermédiaires sont notamment peu mobilisés. Les exercices les plus pertinents prennent le plus souvent appui sur le tableau pour proposer une narration de la scène du point de vue d'un personnage, engageant ainsi une véritable appropriation interprétative. Le genre de l'essai, pourtant particulièrement adapté au questionnement esthétique du corpus, demeure très peu investi, y compris chez des candidats ayant envisagé des débats oraux.

Un écrit intermédiaire pourrait en effet être proposé afin de permettre aux élèves, en lien avec le projet de lecture intégrale, de proposer leur vision de la rencontre avec l'œuvre d'art. Le tableau de COURBET, préalablement étudié, pourrait soutenir la production écrite. Celle-ci pourrait être déclinée en plusieurs courts écrits de forme et de statuts distincts :

- Un court écrit fictionnel, sous la forme d'un récit à la troisième personne dans lequel un narrateur revient sur la genèse du tableau et la relation entre COURBET et son modèle ;
- Un écrit à la fois descriptif et argumentatif à la première personne restituant les différentes émotions, sensations et impressions nées de la rencontre entre le tableau et chaque élève.

Dans le cadre de la préparation progressive des exercices des épreuves écrites anticipées de français, un essai pourrait être enfin proposé aux élèves interrogeant la rencontre avec l'œuvre d'art, reprenant la problématique retenue pour la séquence : *rencontrer l'art, extase ou néant ?*

Pour l'oral

Ce domaine de compétences, comme a pu l'apprécier le jury, fait désormais l'objet de propositions variées et riches, ne se limitant pas à la réalisation d'exposés. Plusieurs propositions pertinentes ont ainsi été explicitées afin de faire débattre les élèves, soit pour rendre compte de l'œuvre qui les avait particulièrement touchés, soit pour mettre en lumière les liens entre le document iconographique et les textes du corpus.

Des candidats ont été également attentifs au travail préparatoire nécessaire, concernant notamment l'acquisition d'un vocabulaire adapté comme de structures de phrases ajustées, afin de munir les élèves d'outils leur permettant de bâtir des énoncés et des discours de dimensions variées.

De nombreux travaux de mise en voix et en scène ont été présentés, de manière très juste. Les deux extraits des nouvelles de BALZAC et TOURNIER peuvent ainsi constituer une première activité orale préparatoire : le développement des compétences de lecture à voix haute, visant à proposer une lecture fluide et expressive, et contribuant à l'apprentissage de passages des textes contribuera au développement d'un bagage lexical et discursif essentiel.

2- Proposition didactique

Cette seconde partie de l'exercice semble avoir posé problème aux candidats cette année. La question portant sur le groupe nominal révèle des fragilités particulièrement marquées et inquiétantes, alors qu'il s'agit d'une notion à

la fois commune et centrale. Dans plusieurs copies, la question n'est pas traitée ; dans d'autres, elle fait apparaître de fortes confusions grammaticales qui rejoignent celles déjà observées et mentionnées plus haut, dans l'étude de la fonction sujet. Les documents, quant à eux, ne sont pas ou très partiellement analysés, entravant nécessairement la possibilité de proposer une exploitation didactique pertinente. Le temps resserré de l'épreuve ne peut seul expliquer ces difficultés, particulièrement saillantes cette année. Le jury souhaite rappeler avec force combien le travail de la langue est nécessaire, combien la maîtrise des notions grammaticales constitutives de la syntaxe de la phrase est un prérequis essentiel pour la réussite au concours et pour toutes ses épreuves.

A- L'exposé de la notion

Il importe ici de rappeler que cet exercice, tout en étant en lien avec la notion traitée dans la partie grammaticale, se distingue de cette dernière par le développement attendu, qui doit prendre appui sur une assise scientifique suffisante. Des erreurs problématiques émaillent les exposés proposés, ainsi « le groupe nominal est une fonction de la phrase ». L'exposé théorique est trop souvent maladroit, trahissant un manque de maîtrise conceptuelle, comme lorsqu'un candidat affirme qu'il conviendrait de « différencier le groupe nominal des expansions nominales ».

Il est en outre à noter que lorsqu'un exposé notionnel a été réalisé, celui-ci, trop souvent, ne prend pas en compte le corpus d'occurrences. La notion est ainsi présentée sans transposition didactique, constituant pourtant le cœur de l'épreuve, à ne pas confondre, comme le jury a pu le lire encore cette année, avec le plan d'une « leçon » faite en classe.

Le jury souligne ainsi la place centrale du corpus d'occurrences qui appelle une lecture préalable attentive puis une analyse, non exhaustive, au regard du cadre temporel de l'épreuve, mais de niveau universitaire, mettant en lumière les éléments les plus pertinents afin de construire progressivement, la notion depuis ses prérequis jusqu'à ses cas limites ou plus complexes. Il est à noter que ce travail d'analyse grammaticale de corpus, pour lequel les meilleures copies prennent appui sur les gestes du grammairien (déplacer, remplacer, ajouter, supprimer, encadrer), soutient plus largement le travail d'appropriation des connaissances et compétences linguistiques attendues pour le concours sur l'ensemble des épreuves.

En tant que constituant essentiel de la phrase, enfin, le groupe nominal est une notion centrale, au fondement de l'étude la langue, que les candidats doivent pouvoir maîtriser. À ce titre, un exposé prenant en compte les dimensions morphologiques, sémantiques et syntaxiques de la notion était attendu.

Le groupe nominal se présente ainsi, selon la définition commune, comme un groupe syntaxique dont le noyau est un nom. Du point de vue morphologique tout d'abord, le GN porte des marques de genre et de nombre, portées essentiellement par le déterminant : la forme au masculin du nom apparaît en effet comme non marquée par rapport au féminin, le nom lui-même ne portant le plus souvent aucune marque grammaticale de genre. On peut citer ici, en prenant appui sur le texte de BALZAC les noms épicènes entrant dans la construction de GN : « la toile » (l. 5), « le torse » (l. 9), « une ville » (l. 9), « le vieux peintre » (l. 11). Le nombre, quant à lui, porte sémantiquement sur l'ensemble du GN mais n'affecte dans ses marques que le déterminant, l'adjectif et le nom. Le groupe nominal, **dans une dimension syntaxique**, peut se définir d'un point de vue externe, si l'on considère les constructions dans lesquelles il peut entrer, ou d'un point de vue interne, si l'on envisage de quoi il est constitué (Riegel et al. : 147).

D'un point de vue externe, le GN peut en outre apparaître dans plusieurs positions syntaxiques, recouvrant un grand ensemble de fonctions. Le point de vue externe fait en effet appel à la notion de valence verbale et aux différentes configurations syntaxiques qu'elle impose.

Le GN peut être le premier constituant obligatoire de la phrase, sujet du verbe ou groupe verbal (phrases 1, 3, 4, 5 et 9)

Le GN peut être un constituant facultatif et mobile de la phrase (complément circonstanciel) constituant du groupe verbal (complément d'objet direct, attribut du sujet ou de l'objet) ; constituant d'un groupe prépositionnel, lui-même complément indirect du verbe, complément circonstanciel, complément du nom ou de l'adjectif

Du point de vue interne, la notion de groupe nominal (GN) se signale par la variété de ses formes. La grammaire scolaire pose ainsi la distinction entre le GN minimal correspondant au couple Déterminant + Nom et le GN étendu se définissant comme une expansion du GN minimal par addition autour du noyau nominal, identifié dans ce contexte comme « nom expansé », de plusieurs éléments facultatifs. Le corpus retenu offre à cet égard de nombreux exemples d'expansions possibles, soulignant le caractère cumulatif des différents types de modificateurs. On peut souligner également que définir le GN comme une combinatoire de mots relevant de différentes classes préalablement constituées, peut poser des difficultés d'analyse et met en évidence plusieurs limites :

- le déterminant peut ne pas apparaître dans certaines constructions. C'est le cas l. 8 à 9 dans le texte de TOURNIER : « sans appareil, sans pellicule et sans agrandisseur ».

- Les règles de cumulation des modificateurs peuvent varier.

La position dans le GN des modificateurs influent sur le sens de ces derniers.

D'un point de vue sémantique et pragmatique, on distingue la valeur référentielle et la valeur situationnelle du GN.

Dans un GN simple, la valeur référentielle est portée par le nom, la valeur situationnelle par le déterminant exerçant une fonction actualisante sur le nom. Dans les GN complexes, l'identification des deux valeurs est plus diffuse. D'une manière générale, plus le modificateur est proche du nom, plus sa valeur référentielle est grande ; plus il est éloigné, plus celle-ci est faible. Il est également possible d'identifier les modificateurs déterminatifs, lorsqu'ils restreignent l'extension du nom. Au contraire, lorsqu'ils n'affectent pas l'extension du nom tête du GN, les modificateurs exercent une fonction appositive ou explicative.

B- L'inscription de la notion dans les programmes en vigueur

Les meilleures copies, sans pour autant rappeler l'extrait du bulletin officiel repris ici pour soutenir la préparation des candidats, ont souligné le rôle central de l'étude de langue dans la construction des apprentissages : « la grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées ». (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018).

De nombreuses copies en revanche ont traité de manière parcellaire ou ont occulté la présentation de la notion du point de sa vue de sa construction progressive de cycle en cycle. Le jury le regrette et souligne que les repères de progressivité soutiennent l'appropriation des notions, pour les élèves bien sûr, mais aussi pour les candidats dans le cadre de leur préparation au concours.

Sans que l'exposé soit exhaustif, plusieurs éléments pouvaient être soulignés par les candidats.

Dans le cadre de l'enseignement de la langue, la notion de GN se construit ainsi dès le cycle 1. Cette notion est abordée à travers une reconnaissance première des constituants du GN : déterminant, nom et adjectif. Elle prend appui sur l'écoute de transformations de phrases à l'oral puis de leur observation à l'écrit afin de comprendre le lien entre le déterminant, le nom et l'adjectif dans la chaîne d'accords.

Au cours des cycles 3 et 4, on consolide cette notion par une découverte progressive de la place et du rôle de chacun de ses constituants.

Ainsi, au début du cycle 3, on entre dans l'analyse du GN par la reconnaissance des éléments le constituant : nom noyau, place du déterminant et de l'adjectif par rapport à ce nom noyau. On consolide la notion de déterminant en abordant plus précisément ses différentes classes/ réalisations : article défini, article indéfini, déterminant possessif, déterminant démonstratif. On appuie le raisonnement grammatical par des manipulations : transformation du genre et du nombre de groupes nominaux simples isolés puis inscrits dans des phrases simples.

En fin de cycle 3, l'élève est capable de distinguer les expansions du GN : adjectif, GN prépositionnel et leur fonction. Au cycle 4, la notion de GN fait l'objet d'un approfondissement. Ainsi, les expansions du nom sont développées à travers la proposition subordonnée relative. La notion de déterminant sera abordée à travers de nouvelles réalisations : interrogatif, indéfini, exclamatif, numéral.

Enfin, en seconde et en première, « Les apprentissages du collège doivent être confortés et renforcés tout au long des années de seconde et de première » (BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020). Ainsi, les accords dans le GN constituent un objet d'étude qu'il convient de consolider par la connaissance approfondie des classes grammaticales en jeu et leurs fonctions au sein du GN. La notion de GN est enfin au centre de la vigilance orthographique dans la pratique régulière de l'écriture au travers des différents niveaux de classe.

C- L'analyse des documents constitutifs dans une perspective didactique

Le jury souhaite rappeler que les documents soumis à l'analyse visent à construire la notion depuis son observation en contexte dans un corpus d'occurrences (document E) jusqu'à sa fixation dans deux exercices invitant pour le premier à identifier avec justesse les GN et dans le second à construire des GN étendus, en interrogeant les effets de sens ajoutés par les expansions proposées, jusqu'à l'appropriation finale de la notion dans un écrit à contraintes. Les candidats ont bien compris cet enchaînement et cette progressivité. Beaucoup en revanche limitent leurs propositions à une reprise de chacune des étapes sans éléments d'explicitation, sans analyse fondée sur une lecture fine de chaque exercice pour en identifier les enjeux, les éléments saillants ainsi que les éléments de complexité qui exigent un accompagnement didactique.

Le premier document (E) est un corpus de phrases issues ou inspirés des textes du corpus, assurant, par la richesse des occurrences, une analyse rigoureuse de la notion, depuis ses prérequis syntaxiques jusqu'à ses multiples combinaisons dans le cadre de la construction de GN expansés. L'analyse attendue en ce sens vise à montrer comment la notion est progressivement enrichie à la faveur de la complexification de sa construction syntaxique. Sans reprendre tous les éléments ci-dessous proposés pour accompagner la préparation des candidats, le jury regrette que les deux étapes fondatrices de la construction du GN n'aient pas été mises en valeur par les candidats : une première étape de construction du GN minimal, une seconde étape de construction du GN étendu.

Un premier relevé d'occurrences permet en effet de poser la définition de la notion dans son acception minimale. Le couple Déterminant +nom, caractéristique de cette construction du GN minimal, est présent par trois fois : phrase 5 « ce pied » ; phrase 7 « les saillies » et phrase 9 « sa mémoire ». Le relevé de ces trois occurrences permet en outre de souligner le rôle de marqueur du déterminant, marque de genre et de nombre, de souligner également sa fonction actualisante du nom : l'article défini pluriel tout d'abord « les », marqueur fondamental du nom ; le déterminant possessif, de troisième personne « sa » ; le déterminant démonstratif singulier « ce », en emploi anaphorique ; ces deux derniers déterminants ayant en commun d'avoir une valeur équivalente à celle d'un article défini (identifiable par des manipulations syntaxiques), à laquelle s'ajoute une valeur propre. On peut ensuite rapprocher ces premières occurrences de trois autres, resserrant le GN minimal autour d'un seul nom propre. La phrase 1 présente ainsi un premier GN réduit à un nom « Poussin », sujet de la phrase. La même construction minimale se retrouve en phrase 4 « Porbus montre à Poussin » et en phrase 9 « […] la sensation délicieuse que Swann avait ressentie […] ». Autre prérequis que le corpus permet de poser, celui de Groupe nominal prépositionnel (GNP), présent lui aussi dans sa forme minimale.

Trois occurrences posent la notion : phrase 1 « devant le tableau », phrase 2 « sur sa joue » et « au-dessous des yeux », phrase 4 « à Poussin ». La mise en miroir des deux séries d'occurrences (GN et GNP) souligne le rôle de la préposition tout en identifiant les mêmes constructions minimales sur le plan syntaxique autour du nom noyau.

Le corpus présente également un ensemble de GN expansés au moyen d'éléments facultatifs de nature grammaticale distincte. Le caractère facultatif de l'ensemble des modificateurs ajoutés par addition au nom expansé peut être mis en évidence par une opération de soustraction visant à retrouver le GN minimal. Le corpus permet de distinguer les GN expansés par addition d'un adjectif ou d'un groupe adjectival épithètes :

Phrase 2 « une légère pénombre » ; phrase 3 « le vieux lansquenet » ; phrase 3 « le vieux peintre », phrase 9 « séance tenante » et « une transcription sommaire et provisoire ».

De tous les modificateurs, l'adjectif qualificatif est celui qui est le plus étroitement lié au nom, ne pouvant pas être séparé de lui, que ce soit par un syntagme prépositionnel complément du nom ou par une proposition subordonnée relative. À cet égard, les différentes occurrences de GN du corpus permettent d'interroger la place de chaque constituant dans la phrase. Le relevé d'occurrences assure ici une analyse de la place de l'adjectif, généralement postposé au nom comme c'est le cas dans l'occurrence « une transcription sommaire et provisoire ». On peut également commenter l'adjectif verbal « tenante », nécessairement postposé au nom. Au contraire, l'adjectif monosyllabique « vieux » est généralement antéposé. On soulignera enfin l'antéposition de l'adjectif légère dans le GN « une légère pénombre » entraînant une modification du sens l'adjectif, pris dans ici dans un sens figuré de peu de force ou d'intensité. Deux occurrences remarquables ont pu enfin être analysées dans les meilleures copies.

Le corpus présente également d'autres GN expansés par addition d'un syntagme prépositionnel complément du nom.

Trois occurrences attestent de cette construction : phrase 4 « les couches de couleurs » ; phrase 6 « un coin de la toile » ; phrase 7 « le grain de la pâte ». Elles permettent de mettre en évidence les caractéristiques du complément du nom : toujours postposé au nom qu'il détermine (sauf cas de licence poétique), dont il restreint l'extension, il est également récursif, répétant la structure du GN potentiellement à l'infini : le complément du nom, postposé au GN, a obligatoirement comme constituant un GN générant des suites sans fin par emboîtement. Les occurrences soulignent en outre la structure canonique du complément du nom : GN + préposition de + GN. L'occurrence phrase 6 « espèce de brouillard sans forme » est à cet égard intéressante, se signalant par l'enchâssement de deux GNP. On retrouve le même effet de construction dans le GN phrase 3 « le torse de quelque Vénus en marbre de Paros ».

On peut aussi commenter l'occurrence dans la même phrase « ce chaos de couleurs, de tons, de nuances indécises », expansant le nom noyau par des syntagmes prépositionnels compléments du nom non pas enchâssés, mais juxtaposés.

Le corpus présente enfin un ensemble de GN se caractérisant dans leur construction syntaxique par une combinaison de plusieurs modificateurs de nature distincte.

La première occurrence de construction cumulatives témoigne de la combinaison de de constituants déjà identifiés. C'est le cas de l'occurrence phrase 7 « jusqu'à l'idée de dessin et de moyens artificiels », composée d'un GNP combinant autour du nom expansé « idée » deux syntagmes prépositionnels coordonnés, complément du nom, le second étant lui-même composé d'un GN enrichi par l'addition d'un adjectif épithète, postposé au nom.

L'ensemble des occurrences restantes illustrent la richesse des constructions cumulatives des GN étendus en combinant des modificateurs adjectivaux ou nominaux et des modificateurs propositionnels.

Les occurrences du corpus mettent ainsi en valeur le rôle de la proposition subordonnée relative, fonctionnellement équivalente à un adjectif épithète. On la retrouve dans plusieurs occurrences : phrase 4 « les couches de couleurs que le vieux peintre avait successivement superposées ». La proposition subordonnée relative adjective, en fonction d'épithète du nom « couche », se combine à la première expansion formée par le syntagme prépositionnel complément de ce même nom. Même construction syntaxique phrase 9 « la sensation délicieuse que Swan avait ressentie ». Autre occurrence remarquable, reprenant la même construction, phrase 6 « le bout d'un pied nu qui sortait de ce chaos de couleurs, de tons, de nuances indécises ». On note la construction initiale d'un GN étendu, expansant le nom « bout » par l'addition du syntagme prépositionnel « d'un pied nu », composé lui-même d'un GNP enrichi de l'adjectif épithète postposé « nu ». Une proposition subordonnée relative adjective, épithète du GN « le bout d'un pied nu » : qui sortait de ce chaos de couleurs, de tons, de nuances indécises.

Dernière occurrence soulignant cette construction, phrase 9 « des couleurs confusément amassées et contenues par une multitude de lignes bizarres qui forment une muraille de peintures. », la proposition subordonnée relative se combinant ici à un premier ensemble de modificateurs expansant le nom « couleurs », composés de deux participes de forme passive renforcés par le complément d'agent « par une multitude de lignes bizarres ».

La dernière occurrence met en valeur la combinaison de plusieurs modificateurs propositionnels entrant dans la construction de GN étendu.

Le document F propose quant à lui deux exercices complémentaires et de difficulté graduelle.

Le premier est un exercice d'identification exigeant de la part des élèves une attention fine aux deux phrases proposées, combinant différents types de GN, GN minimaux et étendus, constituants obligatoires de la phrases et constituants facultatifs.

La première phrase invite ainsi à comprendre comment la description d'un lieu, en l'occurrence « l'atelier du peintre », se construit par ajouts progressifs et successifs de combinaisons de GN.

La phrase introduit ainsi un premier GN, sujet et donc constituant obligatoire de la phrase. Il est constitué de deux noms propres coordonnés « Porbus et Poussin ». La phrase s'enrichit ensuite d'une accumulation de GN facultatifs prenant appui sur un premier GNP étendu, un GNP complément circonstanciel de lieu. Le nom noyau de GNP est expansé de deux adjectifs épithète de ce nom, le premier « vaste » est antéposé, le second « couvert », participe passé passif à valeur adjectival est postposé au nom et complété par un complément d'agent « de poussière ». Cette première construction étendue est complétée par l'ajout deux propositions subordonnées relatives adjectives juxtaposées. Toutes deux sont épithètes du même nom noyau « atelier », le pronom relatif est en fonction de complément circonstanciel de lieu. Chaque relative est enrichie de GN. La première se caractérise par une construction attributive : le GNP en désordre est attribut du sujet, pronom indéfini « tout ». La seconde est construite autour d'un verbe et de son complément construit directement, GN étendu « des tableaux accrochés au mur ».

La seconde phrase met en valeur, à travers la construction de GN, la fonction d'épithète. Elle est en effet construite autour du nom noyau « phrase », expansé à plusieurs niveaux, au moyen d'adjectifs épithètes tout d'abord : trois sont antéposées et détachées ; deux sont postposés et épithètes liées, puis au moyen d'une proposition subordonnée relative adjective épithète.

Le second exercice invite également l'élève à des manipulations, sous forme d'expansions désormais. Il ne s'agit pas d'un exercice de combinatoire pure mais bien d'un travail d'enrichissement incitant les élèves à interroger le sens des expansions réalisées ; effet d'insistance, effet satirique par accumulation et exagération…

Le troisième exercice invite l'élève à révéler son appropriation de la notion dans un écrit d'invention prenant appuis sur un tableau de Courbet « L'atelier du peintre », qui par sa similitude dans le sujet traité, assure un soutien à l'écriture : les élèves peuvent réemployés les structures manipulées et travaillées. Le document proposé souligne l'engagement nécessaire pour produire une description rendant compte d'une scène se signalant par sa densité. On peut souligner à cet égard le peu de cas réservé au traitement des deux groupes de personnages dont le tableau, le peintre et ses modèles constituent une frontière. On peut mettre en évidence également la description minimale du peintre qui gagnerait à être développée. Ces éléments soulignent la densité comme la richesse de la description

attendue, en faisant ainsi un exercice complexe dont il convient d'interroger les modalités de mise en œuvre et d'accompagnement.

D- Propositions d'activités

Cette partie, manifestement faute de temps pour de nombreux candidats, a été très partiellement traitée, lorsqu'elle l'a été. Le jury a pu néanmoins apprécier des propositions particulièrement réussies, soulignant avant tout des connaissances linguistiques très solides, qui seules peuvent permettre d'envisager avec pertinence des activités.

Le jury souhaite également rappeler que seul un traitement suffisant des documents assure une juste proposition d'activités qui ne peuvent en effet être totalement décontextualisées. Trop de copies semblent en effet délivrer une somme d'activités préétablies, en dehors de toute analyse adossée au contexte spécifique du sujet et de ses documents. Le document E, dépourvu de consigne, a manifestement déstabilisé de nombreux candidats, qui l'ont passé sous silence ou se sont limités à une paraphrase descriptive sans réelle projection didactique. De rares copies ont identifié la possibilité d'y voir l'amorce d'un chantier de grammaire. Le document F a été mieux investi, notamment grâce aux possibilités de manipulation qu'il offrait. Le document G, l'écrit d'élève, a suscité peu de distance critique : les candidats proposent souvent un simple exercice mimétique à partir d'une autre œuvre, plutôt qu'un véritable travail d'écriture en plusieurs jets prenant appui sur une analyse du travail proposé.

Plus largement, beaucoup de candidats se représente l'enseignement de la langue comme une technique dénuée de sens, se menant de plus exclusivement à l'écrit : institutionnalisation rapide de la règle puis exercices d'automatisation accordant de ce fait peu de place aux gestes d'observation, de comparaison, de déplacement, de substitution ou d'effacement, mais également au travail d'appropriation dans un autre contexte à l'écrit et à l'oral, au service d'un apprentissage incarné, concret et porteur de sens de la langue.

Le jury souhaite rappeler enfin qu'il s'agit bien de proposer des activités au service de l'appropriation progressive de la notion et non d'un ensemble de démarches pédagogiques ne disant rien de cette notion.

Les copies valorisées sont donc celles qui ont proposé une véritable progression didactique : un temps d'observation et de manipulation de la langue, adossé à une analyse fine du corpus d'occurrences ; une structuration des savoirs prenant appui sur les documents proposés également soumis à analyse ; un réinvestissement, en fin, au projet de séquence.

Les propositions rassemblées ci-dessous, prenant appui sur les travaux réalisés par les candidats, visent à aider les préparationnaires et à leur permettre de se représenter les attendus, même si le jury a conscience que tout ne peut être proposé dans le temps imparti.

– Construire la notion

La notion est familière des élèves, du moins dans son acception minimale. L'enjeu prioritaire est donc de s'assurer de la maîtrise par tous les élèves de la notion de GN minimal afin progressivement de l'enrichir à la notion de GN étendu, exigeant une maîtrise de l'ensemble des constituants de la phrase. Pour ce faire, il s'agit de procéder par création d'ensembles et opérations de manipulation, de réduction et d'addition afin de permettre aux élèves de comprendre le système de la langue et ainsi son organisation dans le cadre d'une étude fondée sur la syntaxe. L'exploitation du corpus offre à cet égard une entrée pertinente dans la séance, assurant un ensemble d'observations et de manipulations de nature à poser un cadre définitionnel partagé par tous.

Une première observation permet ainsi de mettre en évidence deux premiers ensembles : les GN minimaux et les GN étendus. Des activités de manipulations orales ou écrites assureront une compréhension de ce socle initial : une réduction au GN minimal d'occurrences de GN étendus, par suppression de l'expansion adjectivale dans un premier temps, à la phrase 3 en premier lieu, dans un souci de progressivité, puis phrases 4 et 7 afin de réduire au noyau minimal les GN étendus par addition de syntagmes prépositionnels compléments du nom ; l'opération de réduction pourra porter enfin sur les GN construits par accumulation d'éléments adjectivaux et propositionnels. On pourra dans un second temps, et sans à ce stade identifier les constituants, inviter les élèves à expanser autant que possible les trois GN minimaux identifiés en phrases 5, 7 et 9 : il s'agit là de convoquer un plaisir du travail sur la langue, tout en comprenant la structuration, en l'occurrence ici autour d'un nom « noyau ».

Ces opérations de manipulation permettent dans un second temps de réactiver les connaissances antérieures des élèves afin d'identifier la nature des constituants ajoutés, venant tous modifiés le GN minimal initial. Toutes les notions ont déjà été travaillées mais elles méritent d'être fixées en soulignant dans les différentes occurrences les constructions identiques des adjectifs liés au nom en fonction d'épithète, des syntagmes prépositionnels compléments

du nom puis l'identification de la proposition subordonnée relative adjectif en proposant aux élèves de nouvelles opérations de réductions/expansions de la relative à l'adjectif ; de l'adjectif à la relative pour en établir la similitude syntaxique.

- Consolider la notion

La consolidation de la notion peut prendre appui sur les deux exercices du document F.

Chacune des deux phrases opère un focus sur la construction de GN étendus. La première met en lumière la description d'un lieu, en une description de l'atelier du peintre menée par accumulation successive de modificateurs, traduisant par la syntaxique l'abondance des éléments présents dans le lieu. La seconde permet d'interroger la variété des constructions ayant en fonction d'épithète.

Le second exercice, un court écrit à contrainte, vise à expanser trois phrases minimales en interrogeant les effets produits. La syntaxe est ici mise au service de la construction du sens, une visée à la fois pragmatique et esthétique de la langue. Plusieurs effets peuvent être produits selon les expansions utilisées. Les extensions proposées pourraient par exemple souligner l'harmonie du tableau comme l'harmonie de la rencontre de ce dernier avec les spectateurs, que pourrait traduire un choix d'adjectifs à valeur laudative en fonction d'épithète. Une construction rencontrée dans le premier exercice pourrait notamment être reprise : l'antéposition d'adjectifs épithètes détachées afin de souligner le plaisir des spectateurs et/ou la beauté du tableau.

- Réinvestir la notion

Le document G peut donner lieu à un travail de réinvestissement de la notion dans un écrit d'invention prenant appui sur le tableau de Gustave COURBET. Il est intéressant en premier lieu de souligner combien les exercices de consolidation prépare le travail final d'écriture, chacune des phrases expansées pouvant être reprise dans la production écrite, soutenant ainsi le travail des élèves. L'enjeu de cet écrit intermédiaire réside dans la justesse du choix des GN étendus afin de rendre compte de la scène. Plusieurs axes d'étude peuvent soutenir le travail : la description du peintre et de ses modèles, la description du lieu lui-même, la description des bourgeois, la description des humbles.

La densité du tableau appelant un écrit tout aussi dense et donc complexe pourrait justifier la mise en place d'étapes d'écriture ayant chacun pour objet

LETTRES CLASSIQUES

ÉPREUVE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES

Rapport présenté par Antoine Jayat et Nathalie Lhostis

INTRODUCTION

Depuis cinq ans désormais, l'épreuve de traduction de lettres classiques demande aux candidats de traduire deux textes, l'un grec et l'autre latin, en 5 heures. Il s'agit donc d'une épreuve exigeante, bien réussie par certains candidats au vu des résultats de cette année.

Les deux textes présentaient une unité autour de la thématique des relations conjugales. L'extrait de la *Médée* d'Euripide exhibait la colère d'une femme trahie par un mari parjure tandis que l'extrait des *Nuits Attiques* d'Aulu-Gelle portait sur la manière de défendre le mariage. Ainsi les deux textes offraient deux perspectives différentes sur la question du genre et des relations entre les hommes et les femmes dans l'Antiquité.

Le texte d'Euripide était un passage d'une vingtaine de vers, situé au début du deuxième épisode. Il s'agissait d'une tirade qui, tout en étant particulièrement violente à l'encontre de Jason, pose l'affirmation du personnage de Médée. Ce texte a retenu l'attention du jury pour plusieurs raisons.

Sa richesse littéraire, d'abord, se déploie entre argumentation, narration, et réflexion sur le langage. Car Médée y tient en effet tête à Jason en lui démontrant que son attitude relève de la lâcheté (ἀνανδρία) et de l'impudence (ἀναίδεια), deux termes constitués d'un préfixe négatif qui est ici lourd de sens : l'ἀνδρεία, qualité de l'ἀνήρ, lui est ici retirée, de même que l'αἰδώς ; ce terme renvoie à un sentiment d'honneur, ou, dans le cas d'une femme, à la pudeur, vertu attendue d'une femme grecque selon les représentations de l'époque. Médée tend donc à déviriliser Jason et ouvre une réflexion sur le masculin et le féminin. D'autre part, cette tirade virant au réquisitoire entraîne aussi un récit rétrospectif, qui passe en revue les actions effectuées par Médée en faveur de Jason. Cela nous replonge dans le mythe de la Toison d'or, « revu et condensé » par les yeux d'une femme qui, d'ordinaire, est réduite à un simple rôle d'adjuvant et de personnage secondaire. Ce texte, de plus, manifeste une grande profondeur, car sous les paroles de Médée se déploie une belle réflexion sur la parole elle-même, et plus particulièrement sur sa capacité à « soulager son âme » par l'insulte, comme elle le dit à Jason, tout en demeurant une arme capable de blesser l'autre.

Ensuite, ce texte d'un auteur canonique, Euripide, met en scène deux personnages mythologiques connus, Médée et Jason, et rapporte des éléments narratifs assez célèbres : il a donc paru tout à fait adapté en termes de difficulté à des étudiants de Master. La langue poétique est parfois réputée plus difficile que la prose, mais Euripide déploie un langage bien plus accessible qu'Eschyle ou Sophocle et, dans le cas précis de ce passage, l'aspect narratif, traitant de nombreux éléments mythiques relativement connus pour qui s'intéresse à l'Antiquité gréco-romaine et à sa mythologie, rendait le texte accessible.

En d'autres termes, il a semblé au jury que ce texte avait le mérite d'être riche sur le plan littéraire tout en étant d'une difficulté adaptée à l'exercice D'ailleurs, le jury s'est réjoui de constater que ce texte a permis des réussites de même niveau que les prestations des sessions antérieures, avec parfois d'excellentes traductions : le jury n'a pas hésité à attribuer la note de 10/10 à plusieurs traductions fines, précises et bien rédigées.

Le texte d'Aulu-Gelle évoque les *topoi* antiques sur le mariage : c'était de fait un lieu commun misogyne que de présenter cette union comme désagréable en raison du caractère des femmes, acariâtres et autoritaires. Notons pourtant que le mariage est un devoir à la fois religieux et civique à Rome ; Auguste lui-même, raconte Suétone (*Vie d'Auguste*, 89), a cherché à valoriser le mariage en lisant textes et discours sur le sujet devant le Sénat. Toutefois, le théâtre comique représente souvent le mariage comme une guerre perpétuelle entre époux (cf. *Casina*, *Ménechmes*, *Asinaria*), et deux personnages plutôt sympathiques de ce corpus comique romain, Déméa dans les *Adelphes* de Térence, Périplectomène dans *Le soldat fanfaron* de Plaute font le choix du célibat et le défendent ; ainsi Périplectomène en expose une défense argumentée (Acte II, scène 2) fondée sur une conception du mariage comme une tyrannie domestique tandis que le célibat apparaît comme la possibilité de vivre dans le plaisir et la sérénité. Périplectomène revendique ici un choix personnel, fondé sur un idéal, presque épicurien, de tranquillité et c'est bien ce choix auquel s'oppose le discours de Quintus Metellus lorsqu'il oppose « salut perpétuel », c'est-à-dire devoir social de perpétuer le peuple romain et sa puissance, et « bref plaisir », c'est-à-dire une vie personnelle dont l'enjeu serait son propre plaisir, nécessairement bref puisque s'arrêtant en même temps que sa propre vie. L'intérêt du texte d'Aulu-Gelle réside précisément dans le fait que, pour des raisons d'efficacité rhétorique, cette conception traditionnelle du mariage est mise à distance au profit d'une vision plus positive, qui va même jusqu'à inverser la charge : si le mariage comporte quelques désagréments, ce n'est pas tant de la faute des femmes que celle des maris ; cette expression

finale, *quorundam maritorum culpa et iniustitia,* montre un changement de perspective, qui paraît plus favorable aux femmes, moins patriarcal, puisqu'il met en évidence les injustices commises par les maris, et donc la situation de domination dans laquelle vivent les femmes. Néanmoins, n'oublions pas que cette inversion de la charge reste un argument rhétorique pour exhorter les hommes à remplir leur devoir social et se marier, argument dont l'implicite est bien que le mari reste le maître dans le mariage : c'est lui qui a le pouvoir de rendre le mariage agréable ou désagréable. Sur la question du mariage dans l'Antiquité, nous renvoyons aux études de genre qui se multiplient dans la recherche actuelle : citons par exemple l'ouvrage devenu classique de Susan Treggiari (*Roman Marriage: Iusti Coniuges from the Time of Cicero to the Time of Ulpian*, 1991, Oxford University Press), celui plus récent de Kristina Milnor (*Gender, Domesticity, and the Age of Augustus: Inventing Private Life,* 2005, Oxford University Press).

Avant de passer à une analyse plus détaillée du texte d'Euripide puis d'Aulu-Gelle, nous souhaitons attirer l'attention des futurs candidats sur quelques points. Premièrement, comme le jury a pu le rappeler déjà les années passées, un professeur de lettres classiques doit avoir acquis une expertise en latin et en grec, et en grec autant qu'en latin. Chez certains candidats, une trop grande disparité entre la version latine et la version grecque a conduit à des notes particulièrement basses. Deuxièmement, réussir cette épreuve nécessite une préparation efficace, et à ce titre, nous renvoyons au rapport de l'année précédente qui proposait de nombreux conseils[10]. Troisièmement, il est important d'éviter de traiter le texte de façon simpliste en reliant les mots les uns les autres par intuition : l'exercice de la traduction repose avant tout sur une analyse rationnelle et grammaticale. Enfin, il est conseillé de procéder à des relectures ciblées du texte produit en français : le jury a pénalisé les copies qui présentaient des erreurs syntaxiques ou orthographiques trop importantes, compte tenu du fait que la maîtrise de la langue française est un prérequis indispensable à l'enseignement de celle-ci.

Version grecque

Cet extrait est d'abord une attaque frontale contre Jason (v. 1-9), qui prend ensuite la forme d'un récit rétrospectif des actions de Médée en faveur de Jason (v. 10-22), pour finalement justifier et réactiver la violence initiale du ton employé (v. 23-24).

Comme nous l'expliquions plus haut, l'aspect narratif du texte et la célébrité de ses personnages réduisaient la difficulté de ce texte théâtral versifié. Les éléments qui toutefois pouvaient susciter des difficultés de compréhension résidaient dans l'aspect parfois assez dense ou elliptique de certaines constructions syntaxiques : c'est une caractéristique du langage poétique. Certaines constructions avec des verbes infinitifs nécessitaient une analyse fine, et quelques mots pouvaient parfois renfermer de nombreux éléments de sens. Les candidats qui se sont fermement appuyés sur leurs connaissances de la syntaxe grecque ont pu assez aisément surmonter cette difficulté ; en effet, il s'agissait en réalité de constructions tout à fait classiques dès lors qu'on l'avait analysé les éléments : propositions infinitives, appositions, attributs, datifs de moyens, génitifs partitifs, etc.

En outre, plusieurs termes étaient élidés, comme δράσαντ' pour δράσαντα, ἀναίδει' pour ἀναίδεια, κτείνασ' pour κτείνασα, προδοῦσ' pour προδοῦσα ou encore ἀπέκτειν' pour ἀπέκτεινα. Bien que ces élisions soient assez usuelles en poésie, le jury a préféré les donner en note afin que les candidats puissent valoriser leurs compétences de traduction sur des éléments plus révélateurs de leur niveau disciplinaire que leur capacité à identifier correctement des élisions.

Un dernier écueil, davantage lié à la traduction française qu'à la compréhension précise du grec, pouvaient enfin susciter un questionnement chez les candidats. En effet, plusieurs termes se répondaient en écho, comme le terme κακός, que l'on trouvait sous plusieurs formes (παγκάκιστος v. 1, κάκιστος v. 23), ou des termes avec des préfixes intéressants du point de vue du sens (nous évoquions plus haut ἀνανδρία et ἀναίδεια), ou encore des termes identiques mais utilisés avec des sens différents (comme le verbe σῴζω, au sens de « sauver » quand Médée explique à Jason qu'il lui doit la vie, mais au sens de « protéger » lorsqu'il désigne l'action du dragon qui gardait la Toison d'or). Tous ces éléments, révélant la richesse littéraire du texte, présentent pour le traducteur un défi qui constitue le sel de cet exercice. Le jury a valorisé avec plaisir les copies dans lesquelles pouvait se lire un véritable effort de prise en compte de cette richesse littéraire.

ΜΗΔΕΙΑ. Ὦ παγκάκιστε, τοῦτο γάρ σ' εἰπεῖν ἔχω
γλώσσῃ μέγιστον εἰς ἀνανδρίαν κακόν,

MÉDÉE : Abject total, voilà comment je peux t'appeler : c'est le mot le plus abject que permet la langue pour qualifier un défaut de courage…

Ce premier segment s'ouvrait sur un vocatif, Ὦ παγκάκιστε, qui constitue une insulte : il est d'ailleurs traduit par l'expression « salaud total » par Myrto Gondicas et Pierre Judet de La Combe dans la collection « Classiques en poche » des Belles Lettres. Dans cette perspective, il convenait de ne pas traduire l'interjection ὦ, qui marque en français un respect et une déférence. Par ailleurs, ce vocatif fait écho à un autre vocatif, ὦ κάκιστ' ἀνδρῶν, qui se

[10] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-concours-du-capes-de-2025-1439

trouve à la fin du texte, en sorte que le texte s'ouvrait et se fermait avec une insulte fondée sur le superlatif de κακός : le jury a été sensible aux candidats qui parvenaient à traduire ces deux vocatifs de manière assez proche afin de rendre cet écho.

Dans le groupe τοῦτο γάρ σ' εἰπεῖν ἔχω, il fallait bien comprendre que τοῦτο reprenait l'insulte παγκάκιστε. Par ailleurs, il fallait reconnaître le tour ἔχω + infinitif qui prend le sens de « pouvoir » : le jury a valorisé les traductions qui manifestaient cette compréhension.

Pour comprendre le deuxième vers du texte, il fallait prêter une attention particulière à sa construction, et en particulier à celle du terme γλώσσῃ. Seul à être au datif, il était autonome et constituait un datif instrumental et signifiait « par la langue » ou « au moyen de la langue ». Les termes μέγιστον et κακόν, à mettre sur le même plan, reprenaient τοῦτο qui reprenait déjà παγκάκιστε. De manière littérale, la construction est « …je peux t'appeler cela (i.e. παγκάκιστε), pire chose (μέγιστον κακόν) par la langue (γλώσσῃ) pour une lâcheté (εἰς ἀνανδρίαν). Il était donc absolument impossible de relier γλώσσῃ à τοῦτο ou à ἀνανδρίαν, comme le jury a pu le lire à diverses reprises.

ἦλθες πρὸς ἡμᾶς, ἦλθες ἔχθιστος γεγώς ;

…tu es venu vers nous, tu es venu, alors que tu es désormais notre pire ennemi !

Le deuxième segment ne comportait pas de difficulté, si ce n'est, éventuellement la traduction de ἡμᾶς. En effet, il était possible, dans cette première personne du pluriel, de voir une première personne du singulier. De fait, le « nous » dit « de majesté » est fréquemment employé par les personnages de la tragédie grecque. Toutefois, dans cette tirade, Médée semble alterner la première personne du pluriel et du singulier pour parler en son nom, de sorte qu'il pouvait être déstabilisant pour les candidats de faire le tri entre des « nous » véritables ou des « nous » dits « de majesté ». Le jury a donc choisi de ne pas pénaliser les traductions de ἡμᾶς par « moi ».

Les candidats qui avaient déjà une certaine intimité avec la langue grecque ont judicieusement remarqué que le participe parfait γεγώς, du verbe γίγνομαι, construit en apposition au verbe ἦλθες (ἔρχομαι), pouvait donc se doter d'une valeur circonstancielle, qui, dans ce contexte, était très probablement l'opposition. Le jury a valorisé toutes les bonnes traductions de ce participe parfait apposé, mais a pénalisé quand le superlatif ἔχθιστος (de l'adjectif ἐχθρός, « ennemi » au sens privé) n'était pas reconnu.

Οὔτοι θράσος τόδ' ἐστὶν οὐδ' εὐτολμία,
φίλους κακῶς δράσαντ' ἐναντίον βλέπειν,

Non, ce n'est pas de l'audace, ni de la hardiesse, que de regarder en face ses amis lorsqu'on leur a fait du mal, …

Ce troisième segment – et le quatrième ensuite – constituaient une explicitation du terme ἀνανδρία (v. 1). Médée rejette l'idée que ce serait courageux de la part de Jason de se tenir face à elle après leur histoire commune.

Les candidats devaient bien voir que l'adverbe οὔτοι entraînait une négation. Ils ont été pénalisés en cas d'analyse erronée de la construction du verbe βλέπειν. On pouvait l'analyser comme une proposition infinitive dont le sujet[11] au participe – à l'accusatif donc – était δράσαντα (de δρᾶν, « faire », « agir ») et le verbe à l'infinitif était βλέπειν. La petite particularité venait du fait qu'il n'y avait pas à proprement parler de verbe introducteur, mais l'expression οὔτοι θράσος τόδ' ἐστὶν οὐδ' εὐτολμία fonctionnait comme une sorte de verbe impersonnel, tour classique pour introduire aussi les propositions infinitives : « ce n'est pas du courage *que quelqu'un qui a fait du tort (κακῶς δράσαντ') regarde en face (ἐναντίον βλέπειν) ses amis (φίλους).* » La langue poétique d'Euripide permet d'ailleurs une certaine souplesse syntaxique.

Il fallait également noter que le participe δράσαντ' marquait bien, à l'aoriste, une antériorité par rapport au verbe central de la proposition, βλέπειν.

ἀλλ' ἡ μεγίστη τῶν ἐν ἀνθρώποις νόσων
πασῶν, ἀναίδει' ·

…mais c'est la plus grande de toutes les maladies humaines : l'impudence.

Ce quatrième segment ne comportait aucune difficulté réelle. Aussi le jury a-t-il pénalisé les traductions qui ne reconnaissaient pas dans le génitif τῶν ἐν ἀνθρώποις νόσων un complément du superlatif μεγίστη. De plus, l'enjambement νόσων / πασῶν a parfois perturbé certains candidats : il fallait néanmoins les construire ensemble.

Concernant la traduction de νόσος, nous avons pu lire de nombreuses fois des gloses ou des faux-sens, comme « vice » ou « défaut ». Or, il fallait précisément garder son sens plein de « maladie » à ce terme, car Médée,

[11] Si l'on veut être plus précis, il conviendrait de voir dans δράσαντα une apposition à un sujet non exprimé car indéfini.

précisément, emploie ici une image visant à stigmatiser cette attitude de Jason en lui conférant une dimension pathologique.

εὖ δ' ἐποίησας μολών·
ἐγώ τε γὰρ λέξασα κουφισθήσομαι
ψυχὴν κακῶς σε καὶ σὺ λυπήσῃ κλύων.

Mais tu as bien fait de venir : moi, par mes insultes envers toi, je vais alléger mon âme, et toi, tu seras fâché en t'entendant insulté.

Ce cinquième segment ne comportait pas de réelles difficultés syntaxiques pour qui avait une bonne connaissance du grec. En effet, il fallait bien voir que la particule δὲ élidée instaurait une rupture, explicitée ensuite par le γὰρ ; par ailleurs, il fallait être attentif au balancement ἐγώ τε… καὶ σὺ qui plaçait Médée et Jason sur le même plan, en parallèle. Repérer cette structure favorisait la compréhension et la traduction du passage.

De même, les difficultés morphologiques pouvaient sans trop d'efforts être surmontées grâce des fondements solides en grammaire grecque. Il convenait de bien identifier le participe aoriste μολών (de βλώσκω), certes très irrégulier mais très fréquent. Les verbes κουφισθήσομαι (passif) et λυπήσῃ (actif) devaient être analysés comme des futurs. Identifier ce temps est un attendu de ce concours, en particulier pour κουφισθήσομαι, dont le suffixe -θη est caractéristique du passif aoriste et futur, et dont le sigma et les désinences étaient régulières et identifiables.

Toutefois, la construction précise de ce passage a échappé à certains candidats. Le terme ψυχὴν a assez souvent été relié par erreur au verbe λυπήσῃ ou même κλύων. Or c'était impossible : en étant attentif à la syntaxe du τε… καὶ, on remarquait que les deux derniers vers du segment se répartissaient syntaxiquement en deux groupes de mots : ἐγώ τε γὰρ λέξασα κουφισθήσομαι ψυχὴν κακῶς σε || καὶ σὺ λυπήσῃ κλύων. En effet, le τε est toujours postposé, et le καὶ annoncé par le τε se place en revanche avant l'ensemble qu'il ouvre. Le terme ψυχὴν était donc un accusatif de relation dépendant du verbe κουφίζω. Cela donne littéralement : « moi, je serai légère quant à mon âme (ἐγώ κουφισθήσομαι ψυχὴν) après avoir mal parlé de toi (λέξασα κακῶς σε) » ; le pronom personnel σε est bien le complément d'objet direct du verbe λέγω, dont on a ici le tour κακῶς λέγειν τινά (« dire du mal de quelqu'un »), très classique et indiqué dans le dictionnaire. Notons enfin que le participe aoriste λέξασα, bien moins usité en prose attique que sa forme εἰποῦσα, était indiqué par le dictionnaire Bailly.

Ἐκ τῶν δὲ πρώτων πρῶτον ἄρξομαι λέγειν.

Je commencerai à parler en premier de ce qui arriva en premier.

Ce sixième segment, court et aisé à comprendre, n'a pas posé de problème particulier aux candidats. Le jury a pénalisé, dans quelques cas, l'absence de traduction de l'un des termes redondants, ἐκ τῶν πρώτων ou πρῶτον, car il convenait de rendre cet écho du texte grec. La traduction erronée du très classique tour ἄρχομαι (au moyen) suivi de l'infinitif (« commencer à… ») a également donné lieu à pénalisation le cas échéant.

Ἔσωσά σ', ὡς ἴσασιν Ἑλλήνων ὅσοι
ταὐτὸν συνεισέβησαν Ἀργῷον σκάφος,

Je t'ai sauvé, comme le savent tous ceux des Grecs qui sont montés ensemble sur cette même coque de l'Argô…

Dans ce septième segment, la conjonction de subordination ὡς (« comme ») précédait le verbe ἴσασιν, qui a posé des difficultés à certains candidats. Il s'agissait de la troisième personne du pluriel du verbe οἶδα, « savoir ». Ce verbe οἶδα, ancien parfait du verbe εἴδω (« voir »), est un verbe complexe morphologiquement ; pour autant, il fait partie des verbes courants qu'un futur enseignant de lettres classiques rencontre régulièrement dans les textes. Le génitif Ἑλλήνων était bien partitif, et se construisait avec le relatif ὅσοι pour prendre le sens de « tous ceux parmi les Grecs ».

C'est sur ce point que s'est concentrée la majorité des erreurs, le deuxième vers du segment ayant la plupart du temps réussi aux candidats. Il fallait néanmoins bien identifier le verbe à l'aoriste συνεισβαίνω, avec son double préverbe, et rendre si possible ces nuances, συν- traduisant une communion et εισ- un mouvement. Il convenait de bien identifier la structure du pronom αὐτός. La coronis (ταὐτὸν) révélait une crase pour τὸ αὐτὸν. Il s'agissait donc du tour signifiant « le même ».

πεμφθέντα ταύρων πυρπνόων ἐπιστάτην
ζεύγλαισι καὶ σπεροῦντα θανάσιμον γύην·

…quand tu avais été envoyé pour, comme gardien, mettre sous le joug les taureaux dont le souffle crachait du feu, et que tu devais ensemencer le sillon de mort…

Pour aborder le huitième segment, les candidats devaient faire preuve de rigueur et saisir que les participes à l'accusatif πεμφθέντα et σπεροῦντα se rapportaient bien à σε, élidé, que l'on trouvait dans le segment précédent. Aussi

renvoient-ils à Jason, et non à Médée. Les candidats ayant fait cette confusion ont eu de grosses difficultés pour retrouver le sens du texte dans les segments suivants. Ici, deux ressources étaient indispensables : une bonne maîtrise de la langue, certes, mais aussi une bonne connaissance du mythe. En effet, le texte, très narratif à partir de ce segment, retraçait des éléments mythologiques connus.

La suite de l'extrait demandait d'identifier deux points. D'abord, il y avait un déséquilibre, une sorte de zeugme, entre le participe aoriste passif πεμφθέντα (de πέμπω, « envoyer »), qui supposait donc une antériorité, et le participe futur actif σπεροῦντα (de σπείρω, « semer », « ensemencer »), qui traduisait un but, une destination. Le second point était la construction assez floue du datif ζεύγλαισι. On peut analyser ce passage ainsi : « …toi qui avait été envoyé (πεμφθέντα) comme gardien (ἐπιστάτην, attribut du complément d'objet) des taureaux cracheurs de feu (ταύρων πυρπνόων au génitif) au moyen de jougs (ζεύγλαισι) ». Ce tour, très condensé, était difficile à saisir et à rendre. Aussi le jury a-t-il préféré valoriser les candidats proposant de bonnes traductions, sans pénaliser ceux qui avaient commis des erreurs d'analyse.

δράκοντά θ', ὃς πάγχρυσον ἀμπέχων δέρος
σπείραις ἔσῳζε πολυπλόκοις ἄυπνος ὤν,
κτείνασ' ἀνέσχον σοι φάος σωτήριον.

et le dragon, qui, en enveloppant la peau toute d'or dans les replis de ses anneaux, la protégeait sans jamais dormir, je l'ai tué et j'ai fait se lever pour toi la lumière du salut.

C'est ce neuvième segment qui a entraîné le plus de contre-sens pour les candidats qui n'avaient pas identifié les actions attribuées à Jason ou à Médée. Compte tenu de ces difficultés, il a semblé bon au jury d'accorder un capital de points minimal, quelles que soient les erreurs de traduction, aux candidats qui avaient bien vu la structure d'ensemble : le verbe principal était ἀνέσχον, auquel le participe aoriste κτείνασα était apposé ; l'accusatif δράκοντα était le complément d'objet direct du participe κτείνασα. Ensuite, une longue proposition subordonnée relative, expansion de δράκοντα, s'ouvrait de ὃς – relatif masculin nominatif – à ὤν. Un nombre non négligeable de candidats ont malheureusement relié l'accusatif δράκοντα non au verbe κτείνασα, mais au verbe ἔσωσα du sixième segment. Cela bouleversait totalement le sens – et le mythe lui-même, car Médée, au lieu de tuer le dragon, se mettait à le sauver !

Au sein de la relative ὃς πάγχρυσον…ἄυπνος ὤν, et qui se rapportait bien au dragon, un élément a pu perturber la compréhension des candidats : le verbe σῴζω était à nouveau employé, mais, cette fois-ci, il prenait le sens non de « sauver », mais plutôt de « garder », « protéger ». Il désignait l'action du dragon, qui veillait sur la Toison d'or – désignée par l'expression πάγχρυσον δέρος – et l'apposition ἄυπνος ὤν (littéralement : « en étant sans sommeil ») venait étoffer cette idée de surveillance. Le datif σπείραις πολυπλόκοις désigne les « replis entortillés » du serpent, c'est-à-dire ses anneaux, et constitue un datif de moyen.

Si l'on reprend de manière littérale, cela donne, pour la phrase principale : « et le dragon (δράκοντά θ'), l'ayant tué, j'ai fait se lever (κτείνασ' ἀνέσχον) pour toi (σοι) la lumière du salut (φάος σωτήριον) ». Pour la relative, la construction est donc la suivante : le dragon « qui (ὃς) surveillait (ἔσῳζε) la toison d'or (πάγχρυσον δέρος) de ses replis entortillés (σπείραις πολυπλόκοις) en étant sans sommeil (ἄυπνος ὤν).

Αὐτὴ δὲ πατέρα καὶ δόμους προδοῦσ' ἐμοὺς
τὴν Πηλιῶτιν εἰς Ἰωλκὸν ἱκόμην
σὺν σοί, πρόθυμος μᾶλλον ἢ σοφωτέρα·

Mais moi, c'est en traitresse de mon père et de ma famille que je suis arrivée à Iôlkos du Pélion avec toi, enthousiaste plus qu'intelligente :

Dans le dixième segment du texte, il fallait bien voir que αὐτὴ, apposé au sujet exprimé à la première personne (ἱκόμην), désignait Médée. De plus, le participe προδοῦσα, à l'aoriste, exprime l'antériorité, tandis que le verbe ἱκόμην est l'aoriste d'ἱκνέομαι. Par ailleurs, il ne fallait pas surtraduire le comparatif σοφωτέρα, employé ici car il y a deux adjectifs en comparaison[12]. Toutefois, le jury n'a pas sanctionné les traductions de σοφωτέρα par « plus sage ». Enfin, nous avons observé certaines omissions ou traductions très fantaisistes de l'expression géographique τὴν Πηλιῶτιν εἰς Ἰωλκὸν… que donnait pourtant le dictionnaire Bailly de manière précise.

Πελίαν τ' ἀπέκτειν', ὥσπερ ἄλγιστον θανεῖν,
παίδων ὕπ' αὐτοῦ, πάντα τ' ἐξεῖλον φόβον.

[12] Voir Ragon, A. Dain, J de Foucault, P. Poulain, *Grammaire grecque*, Paris, 2001, p. 163, §240.

Et j'ai tué Pélias, de la mort la plus douloureuse – par l'intermédiaire de ses propres enfants – et je t'ai enlevé toute crainte.

Dans ce onzième segment, l'expression ὥσπερ ἄλγιστον θανεῖν, très condensée et difficile à construire, a été neutralisée par le jury. Il s'agit d'un neutre impersonnel avec un verbe être sous-entendu : « comme (ὥσπερ) il est le plus douloureux (ἄλγιστόν *ἐστι*) de mourir (θανεῖν) ». Le jury a valorisé toute tentative réussie de rendre ce tour.

De même, le jury a accepté toute traduction qui était grammaticalement cohérente concernant l'expression πάντα τ' ἐξεῖλον φόβον, qui comporte un problème de texte. Selon les éditions, on peut lire φόβον (« la peur ») ou δόμον (« la maison », « la famille ») : Médée affirme soit « avoir retiré toute crainte » soit « avoir anéanti toute la famille ». Le jury a naturellement décidé de se fonder sur le texte de l'édition de référence, à savoir l'édition de Louis Méridier dans la Collection des Universités de France.

Καὶ ταῦθ' ὑφ' ἡμῶν, ὦ κάκιστ' ἀνδρῶν, παθὼν
προύδωκας ἡμᾶς…

Et c'est après avoir bénéficié de cela grâce à nous que toi, le plus abject des hommes, tu nous as trahie !...

Dans le douzième et dernier segment, le sens de παθὼν, participe aoriste (donc exprimant une antériorité) n'était pas le plus courant. En effet, le verbe πάσχω est souvent utilisé pour exprimer l'idée de « subir ». Mais son sens profond est bien plus ambivalent et désigne ce qui arrive, en bonne ou en mauvaise part. Ici, il faisait référence aux actions que Médée avait accomplies en faveur de Jason : « après avoir bénéficié (παθὼν) de ces actions faites par nous / moi (ταῦθ' ὑφ' ἡμῶν), tu nous / m'as trahie (προύδωκας ἡμᾶς) ». Cela faisait donc contre-sens de traduire παθὼν par « ayant subi ».

En outre, ce participe aoriste, en apposition au sujet du verbe προύδωκας, peut dans ce contexte avoir une valeur adversative en plus d'exprimer l'antériorité. Dès lors, le jury a accepté aussi bien sa traduction par « après avoir bénéficié » ou « alors que tu avais bénéficié ».

Version latine

La version latine était un extrait des *Nuits attiques* d'Aulu-Gelle. Ce dernier rendait compte d'un célèbre discours prononcé par le censeur Quintus Metellus Macedonicus[13] en vue d'exhorter au mariage en 131 av. J.-C. Aucune connaissance spécifique sur la question n'était néanmoins nécessaire. Par ailleurs, le paratexte annonçait d'emblée la nature paradoxale de cette exhortation au mariage, ce qui permettait de repérer la logique du texte. Ce dernier se caractérisait par la longueur de certaines phrases complexes, longueur qui est tout à fait habituelle en latin et qui ne doit pas surprendre un candidat s'étant préparé sérieusement. Rappelons que la construction syntaxique des phrases est un passage obligé de toute version en langue ancienne. Nous suggérons ainsi aux candidats de bien repérer les formes verbales, de délimiter les propositions, de mettre en évidence clairement les conjonctions de coordination et les subordonnants afin de comprendre les liens qui articulent les propositions les unes aux autres, avant de travailler à la construction de chaque proposition. Ce travail s'appuie également sur une identification précise des temps et des modes dont l'emploi doit être connu des candidats. Rappelons par ailleurs que les erreurs d'étourderie sur les temps verbaux pénalisent la copie : la rigueur sur ce point également est de mise.

La version ne posait pas de problème syntaxique et permettait de voir si le candidat maîtrisait les points de grammaire fondamentaux de la langue latine ; citons à titre indicatif : l'ablatif absolu, la proposition infinitive, les propositions subordonnées circonstancielles et leurs modes, la proposition relative et ses modes, l'adjectif verbal (qu'il soit utilisé pour exprimer l'obligation ou à la place d'un gérondif), le système conditionnel ou encore le *ut* explicatif.

Multis et eruditis uiris audientibus legebatur oratio Metelli Numidici, grauis ac diserti uiri, quam in censura dixit ad populum de ducendis uxoribus, cum eum ad matrimonia capessenda hortaretur.

On lisait à une large assistance d'érudits un discours de Metellus Numidicus, homme de grande autorité et de grande éloquence, discours qu'il prononça, pendant sa censure, pour le peuple au sujet du mariage, comme / tandis qu'il l'exhortait à prendre femme.

Cette première phrase se composait de trois propositions à repérer et délimiter ; nous rappelons qu'il faut le plus possible respecter la syntaxe latine et ne pas couper les phrases ou en modifier la construction si cela n'est pas nécessaire.

[13] Aulu-Gelle se trompe sans doute ici en parlant de Quintus Metellus Numidicus, censeur en 102 av. J.-C. ; il le confond sans doute avec Quintus Metellus Macedonicus qui a effectivement tenu un discours pendant sa censure pour exhorter au mariage comme en témoigne Tite-Live dans ses *Periochae* (livre 59).

Pour la première proposition, il était important de repérer l'apposition au génitif (*grauis ac diserti uiri*) au nom *Metelli Numidici*, qui était lui-même le complément du nom d'*oratio*. Cette apposition n'a pas toujours été vue et nous insistons ici sur la nécessité d'identifier les cas et de leur attribuer une fonction qui leur corresponde. Ici, puisqu'il n'y avait pas de coordination entre *Metelli Numidici* et *uiri*, il ne pouvait s'agir que d'une apposition.

Le reste de la proposition (*Multis et eruditis uiris audientibus*) pouvait être interprété de deux manières, en y voyant soit un datif, complément du verbe *legabatur* soit un ablatif, et dans ce cas le groupe composé d'un nom (et de ses deux épithètes) ainsi que d'un participe présent constituait un ablatif absolu, construction tout à fait usuelle en latin. Le jury a accepté les deux propositions. Attention, la précision lexicale est de mise : *legebatur* est une forme du verbe *lego, is, ere, legi, lectum* et signifie bien lire et non « prononcer », « dire » comme on a pu le lire dans de nombreuses copies. Par ailleurs, ce verbe était à l'imparfait, temps qu'il fallait conserver.

Une fois que la construction de la proposition était vue, le candidat pouvait s'interroger sur trois points de traduction :

- Comment traduire la voix passive ? Il était ici tout à fait bienvenu d'avoir recours au pronom indéfini « on ».

- Comment traduire le participe présent *audientibus* ? Dans le cas d'un ablatif absolu, le choix d'une proposition subordonnée de temps (par ex : « Tandis que de nombreux érudits écoutaient ») pouvait être judicieux. Le jury rappelle ici qu'il est souvent maladroit de traduire un ablatif absolu mot à mot. Par ailleurs, il faut scrupuleusement analyser le temps du participe et le respecter dans le choix de traduction adopté : le présent implique l'idée de simultanéité et le passé celle d'antériorité. Si le participe était interprété comme un datif, il était possible de le traduire par une proposition relative (« qui écoutaient ») voire ici par une tournure française rendant compte de l'activité d'écoute (par exemple « une assistance », « un public », mais non pas une « audience » car l'emploi de ce terme pour désigner « les personnages à qui on donne audience ou qui assistent à une audience » est un emploi vieilli – *cf*. Le Robert 2009). Il était en tout cas inutile de surtraduire le verbe *audire*, tout à fait usuel : « prêter l'oreille », « tendre une oreille attentive »

- Enfin, il fallait également réfléchir à la traduction de certains mots : ainsi *grauis* ici faisait référence à une qualité majeure attendue de tout citoyen romain, mélange de sérieux, de maîtrise de soi et de noblesse dans l'attitude. Ce terme sert à légitimer ledit orateur et à montrer qu'il a toute autorité, ce qui ne sera pas remis en cause : on peut proposer certes le calque « grave », mais aussi « digne », « noble » ; l'adjectif *disertus* soulignait les qualités oratoires du personnage et c'est précisément ce point qui sera discuté par la suite. Nous avons ainsi choisi de traduire ce groupe nominal ainsi : « homme de grande autorité et de grande éloquence ». Le terme *censura*, renvoyant tout simplement à la charge de censeur, a parfois été traduit de manière erronée ; nous insistons sur le fait que traduire un texte latin implique la connaissance des notions essentielles quant à la civilisation latine.

La deuxième proposition est une proposition subordonnée relative dont l'antécédent est *oratio* (nom féminin en latin). La préposition *ad* + accusatif est usuelle pour désigner le destinataire d'un discours : on pouvait traduire « pour le peuple », « devant le peuple ». Le complément *de ducendis uxoribus* rendait compte du sujet du discours comme le soulignait la préposition *de + abl* (également utilisée dans les titres des ouvrages en latin par exemple). La seule difficulté résidait dans l'interprétation de la forme verbale *ducendis* : il s'agissait d'un adjectif verbal utilisé à la place du gérondif lorsque celui-ci est accompagné d'un complément. La substitution est obligatoire dans les groupes prépositionnels. Il ne fallait donc pas donner de valeur d'obligation à cet adjectif verbal. L'expression *ducere uxorem* était une expression usuelle en latin pour désigner l'action de se marier : traduire l'ensemble du groupe par « au sujet du mariage », comme nous avons pu le trouver, était tout à fait bienvenu.

En termes de traduction, il était possible ici de s'interroger sur l'ordre des mots à adopter dans la phrase française, ordre qui doit respecter les règles de syntaxe de notre langue. Or ici la succession dans la phrase latine du complément du nom (CDN), de l'apposition puis de la relative pouvait donner lieu à des maladresses ou des erreurs de syntaxe. En ce qui concerne la relative, nous avons choisi ici de répéter le mot « discours » qui est l'antécédent du pronom relatif *quam*.

La dernière proposition de la phrase était une proposition subordonnée circonstancielle introduite par le subordonnant *cum* accompagné du subjonctif. Il est absolument nécessaire de connaître les différentes valeurs de *cum* en fonction du mode avec lequel il est utilisé. Ici le subjonctif ne laissait que trois possibilités : la cause, la concession et le *cum historicum*, tournure fréquente, qui mêle valeur causale et valeur temporelle. L'ensemble de la phrase indiquait que cette dernière valeur était à privilégier.

La proposition contenait comme la précédente un adjectif verbal *capessenda* qui était là encore utilisé à la place d'un gérondif, pour la même raison ; le jury a sanctionné toute traduction suggérant une valeur d'obligation. L'expression *matrimonia capere* était une deuxième formulation usuelle en latin pour évoquer le fait de se marier. Il était bienvenu de respecter le jeu de synonymie de l'auteur et d'adopter dans la traduction deux termes différents en français.

In ea oratione ita scriptum fuit

Dans ce discours, se trouvait ainsi écrit :

Cette proposition courte et très simple introduisait des propos dudit discours. Elle a été majoritairement bien traduite à condition de ne pas faire de l'ablatif *ea oratione* un nominatif sujet. Le candidat pouvait néanmoins hésiter sur le temps à utiliser pour traduire *fuit*. *Scriptum fuit* n'est pas la forme de parfait attendue qui serait *scriptum est*. Il s'agit de deux formes qui finissent par être concurrentes en latin. À l'origine, la périphrase participe passé + *esse* au parfait indique un résultat dans le passé avec une idée de durée, d'où notre traduction « se trouvait écrit » qui insiste sur cet aspect résultatif[14].

« Si sine uxore esse possemus, Quirites, omnes ea molestia careremus, sed quoniam ita natura tradidit, ut nec cum illis satis commode, nec sine illis ullo modo uiui possit, saluti perpetuae potius quam breui uoluptati consulendum est.

Si nous pouvions, Citoyens, rester sans femme, nous nous épargnerions, tous, ce désagrément, mais puisque la nature a fait ainsi les choses qu'il n'est possible ni de vivre avec elles de manière suffisamment agréable, ni de vivre sans elles d'aucune façon, il faut veiller à notre salut éternel plutôt qu'à un bref plaisir.

La première partie de la phrase est constituée d'un système hypothétique à l'irréel du présent puisque les verbes sont au subjonctif imparfait. À noter que *omnes* est bien au nominatif et donc apposé au sujet. Ce système hypothétique a été le plus souvent bien traduit.

La suite de la phrase est d'abord composée d'une proposition subordonnée de cause introduite par le subordonnant *quoniam* : le sujet en était *natura* et le verbe *tradidit* (au parfait de l'indicatif, mode attendu dans une causale) ; cette subordonnée servait elle-même de principale à une subordonnée de conséquence annoncée par l'adverbe *ita* et introduite par le subordonnant *ut*. Comme attendu, le verbe *possit* est alors au subjonctif (mode utilisé dans les propositions consécutives) et au présent (et non pas au parfait comme cela serait le cas dans une application stricte de la concordance des temps). Ici, le verbe introducteur est certes au parfait mais la valeur résultative le rapproche, du point de vue du sens, du présent ; le sens peut être ainsi glosé : « la nature a ainsi fait les choses et il en va encore ainsi ». De la même façon la proposition consécutive livre une sorte de vérité générale ; le choix du présent permet ainsi d'ancrer l'impossibilité (de vivre avec les femmes comme sans elles) dans le présent de l'énonciation, c'est une conséquence encore valable dans le présent.

L'analyse de *uiui* s'avérait plus délicate et la note permettait au candidat de ne pas s'y attarder. La solution la plus satisfaisante était d'y voir un infinitif présent passif à valeur impersonnelle (usuelle lorsque le verbe est intransitif).

Le parallélisme *nec… nec*… était à repérer de même que la tournure *ullo modo* ici placée sous la négation : « en aucune façon » qui répondait à la première tournure adverbiale *satis commode*.

L'expression *ita tradidit* nécessitait une analyse précise : plutôt que l'idée de transmission au sens strict du terme, mieux valait privilégier celle d'une nature qui organise les choses. Le jury a valorisé les efforts de traduction et les heureuses trouvailles.

La fin de la phrase est constituée d'une principale coordonnée à la précédente (*omnes ea molestia careremus*) grâce à la conjonction de coordination *sed*. Le noyau en était le verbe « être » accompagné d'un adjectif verbal d'obligation ; celui-ci était au neutre et constituait donc une forme impersonnelle : « il faut veiller ». Nous rappelons ici qu'un adjectif verbal utilisé en fonction d'attribut a une valeur d'obligation qu'il faut traduire. Nous avons observé que de nombreuses copies en donnaient une traduction inexacte : « il est préférable de », « il vaut mieux ».

Le verbe *consulo, ere* est construit avec le datif : *saluti perpetuae* ; il fallait ensuite repérer la structure comparative *potius quam* qui opposait deux buts, le salut éternel et le plaisir bref. Le groupe nominal *breui uoluptati* est alors au datif car il est lui aussi complément du verbe *consulere*.

Les deux groupes nominaux *saluti perpetuae* et *breui uoluptati* constituent un chiasme et forment une antithèse qu'il pouvait être judicieux de rendre dans la traduction finale de la proposition. L'auteur exhibe ainsi un lieu commun moral qu'il formule de manière frappante.

Le terme *salus* renvoie ici au bien de l'État et à la capacité de Rome à durer dans le temps en tant que peuple ; il était possible ici de choisir le terme « salut » en français.

Videbatur quibusdam, Q. Metellum censorem […] non oportuisse de molestia incommodisque perpetuis rei uxoriae confiteri cui consilium esset ad uxores ducendas populum hortari neque id hortari magis esse quam dissuadere absterrereque

Il semblait à certains que le censeur Quintus Metellus n'eût pas dû convenir du désagrément et des inconvénients perpétuels de la vie maritale puisque son dessein était d'exhorter au mariage et que ce n'était pas là tant exhorter que dissuader et détourner,

---

[14] Pour une analyse précise de ces formes et de leur utilisation, voir Ernout, Thomas, *Syntaxe latine*, 2002 [1951], p. 228-229.

Cette phrase s'ouvre par une proposition principale *uidebatur quibusdam* qui laisse supposer par la suite un discours indirect. Le candidat n'était donc pas surpris de trouver des propositions infinitives. Il fallait garder bien en tête également cette caractéristique pour interpréter correctement les modes et les temps utilisés.

La principale ne posait pas de difficulté majeure à condition toutefois de bien identifier la voix passive à valeur impersonnelle de *uidebatur* ainsi que le pronom indéfini *quidam* ici au datif ; l'expression *mihi uidetur* « il me semble » doit être connue des candidats.

Suivent ensuite un verbe impersonnel à l'infinitif (*oportuisse*), complément de *uidebatur* puis une proposition infinitive dépendant de cet infinitif dont le sujet était *Q. Metellum censorem* et le verbe *confiteri*, dont le complément (l'objet sur lequel porte l'aveu) peut être introduit – le Gaffiot le rappelait – par la préposition *de* + ablatif. Le complément au génitif *rei uxoriae* a parfois posé problème ; de fait, le Gaffiot donnait à l'expression deux sens : la dot, et le mariage. Ici, c'est ce deuxième sens qui s'imposait et le contexte permettait aisément de le comprendre ; de fait, il n'était pas du tout question d'argent dans le texte. Certaines copies ont manifesté une certaine habileté de traduction, ainsi « situation matrimoniale ».

Il restait alors une difficulté, l'interprétation du temps de *oportuisse*. Ici, le parfait a une valeur d'irréel du passé. Rappelons que cette valeur est possible à l'indicatif avec les verbes de possibilité, de devoir, de convenance *etc*. La valeur d'irréel du passé s'impose ici puisque le discours a eu lieu et qu'il n'est plus possible d'y revenir ; il s'agit bien d'un jugement porté *a posteriori* sur les propos du censeur. Le jury a accordé un bonus aux candidats qui ont rendu compte de cette valeur du parfait.

La deuxième proposition était une relative qui pouvait poser deux problèmes : a) interpréter le cas du relatif (au datif) : il s'agit de la construction usuelle en latin datif + *esse* pour exprimer la possession ; b) expliquer le mode (subjonctif) : d'une part, la proposition se trouve au sein d'un discours indirect, la règle d'attraction modale y est de mise. Mais il n'en demeure pas moins que souvent le subjonctif peut également s'expliquer par une valeur circonstancielle. Rappelons en effet qu'une relative au subjonctif a une valeur circonstancielle qui doit être explicitée par la traduction. Ici, la valeur causale s'avère tout à fait pertinente. Le jury, considérant que le subjonctif pouvait aussi être simplement expliqué par l'attraction modale n'a pas sanctionné les copies ne rendant pas compte de la valeur causale, mais a valorisé les traductions qui l'avaient exprimée.

Hortari populum ad uxores ducendas est l'attribut de *consilium*. On retrouvait comme en début de version un adjectif verbal qui se substituait à un gérondif en raison de la présence du complément. Le terme *consilium* avait ici le sens de « projet », « dessein » (Gaffiot, sens I. 4) et non pas celui de conseil qui n'aurait pas vraiment de sens ici.

neque id hortari magis esse quam dissuadere absterrereque : la dernière partie de la phrase était une nouvelle proposition infinitive. L'enjeu principal est ici de repérer qu'elle dépendait de *uidebatur* étant coordonnée à *opportuisse* par *neque* ; on avait ainsi « Il leur semblait que… et que… ne… pas… ». La proposition infinitive avait pour sujet *id*, le pronom renvoyant aux propos du censeur, à sa stratégie argumentative[15], le verbe est *esse*, infinitif présent exprimant la simultanéité et se traduit donc par un imparfait, et *hortari* est alors l'attribut ; ainsi : « cela n'était pas exhorter ». La phrase était ensuite compliquée par la structure comparative *magis … quam*… qu'il fallait impérativement repérer. Dans ce cadre les deux infinitifs présents *dissuadere* et *absterrere* sont également des attributs de *id*. Le plus difficile est sans doute de rendre compte de cette comparaison qui est gouvernée par la négation *neque* : ainsi, littéralement : « cela n'était pas davantage exhorter que dissuader et détourner », comparaison que l'on peut rendre en français par l'expression « non pas tant … que ». Le jury a valorisé les traductions élégantes de ce passage.

sed contra in id potius orationem debuisse sumi dicebant, ut et nullas plerumque esse in matrimoniis molestias adseueraret et si quae tamen accidere nonnumquam uiderentur, paruas et leues facilesque esse toleratu diceret maioribusque eas emolumentis et uoluptatibus oblitterari easdemque ipsas neque omnibus neque naturae uitio, sed quorundam maritorum culpa et iniustitia euenire.

et ils disaient qu'au contraire le discours aurait dû être composé davantage de façon à affirmer qu'il n'y avait, la plupart du temps, aucun désagrément dans le mariage et à dire que, si quelques-uns semblaient néanmoins parfois survenir, ils étaient insignifiants, légers et faciles à supporter, et enfin que ces désagréments eux-mêmes ne survenaient à l'identique ni dans tous les mariages ni par un vice de la nature mais par la faute et l'injustice de certains maris.

La conjonction de coordination *sed* articule les deux propositions indépendantes organisées autour des verbes *uidebatur* et *dicebant*. Ce dernier introduit une proposition infinitive dont le verbe est *debuisse* et le sujet *orationem* ; là encore se posait la question de la valeur du parfait : il s'agissait bien d'un irréel du passé pour la même raison que précédemment, et le jury a valorisé les traductions qui ont rendu compte de cette valeur. *Sumi* est un infinitif passif complément de *debuisse*. Ce terme nécessitait sans doute une lecture attentive du dictionnaire, lequel donnait comme

[15] La traduction des pronoms latins nécessite souvent de réfléchir soigneusement au mot qu'ils reprennent, en veillant à la logique du propos.

premier sens « prendre », « saisir » mais aussi « choisir » ; l'emploi de ce terme s'éclaircissait dès lors : « le discours aurait dû être choisi » ; cette traduction littérale peut ensuite être remplacée par une traduction plus élégante[16]. Le groupe prépositionnel *in* + accusatif exprimait le but ; il était à noter que *id*, pronom neutre, était ici cataphorique car explicité par les subordonnées suivantes introduites par *ut* + subjonctif, à valeur explicative : ainsi littéralement « en vue de cela à savoir que… »

En outre, se posait la question de la traduction de l'adverbe *contra* « au contraire » : il fallait se demander sur quelle proposition il portait ; le sens impose ici qu'il porte sur l'infinitive.

Enfin, le candidat pouvait se demander comment traduire la conjonction *sed* qui, bien que coordonnant *uidebant* et *dicebant*, servait moins à souligner l'opposition entre les deux actions que les deux manières opposées de formuler l'argument pour défendre le mariage ; il appuie en ce sens davantage l'adverbe *contra*. Nous avons ainsi choisi de le sous-traduire par « et ».

La fin de la version est donc constituée d'une succession de propositions qui dépendent de la proposition précédente (*contra in id potius orationem debuisse sumi dicebant*) ; pour pouvoir construire, il fallait là encore repérer les coordinations et les subordinations à savoir *ut* (qui est un *ut* explicatif), deux *et* (qui constituent une polysyndète) qui mettent sur le même plan les deux propositions explicatives, *si* (qui introduit une subordonnée hypothétique), deux *-que* qui coordonnent les trois propositions infinitives introduites par *diceret*. On a ainsi :

ut et nullas plerumque esse in matrimoniis molestias **adseueraret**

et, **si** quae tamen accidere nonnumquam uiderentur, **diceret**

*paruas et leues facilesque **esse** toleratu

*maioribusque eas emolumentis et uoluptatibus **oblitterari**

*easdemque ipsas neque omnibus neque naturae uitio, sed quorundam maritorum culpa et iniustitia **euenire**

Une fois le *ut* explicatif repéré, la phrase ne comporte aucune difficulté ; le verbe *adseueraret* est au subjonctif imparfait et exprime donc la simultanéité. La proposition explicative en elle-même est composée d'une principale dont le verbe est *adseuerare* qui a pour complément une proposition infinitive. Attention à *plerumque* qui est bien un adverbe.

Le verbe *diceret* introduit une proposition infinitive dont le sujet est sous-entendu, il s'agit des *aliquae* auxquelles la proposition hypothétique fait référence ; le sujet a trois attributs *paruas*, *leues* et *faciles*, reliés par des conjonctions de coordination (*-que/et*).

Le subordonnant *si* introduit une proposition hypothétique dont le verbe *uiderentur* est à l'imparfait du subjonctif. Mais attention, il ne s'agit pas d'un irréel du présent, ce qui n'aurait pas de sens car l'hypothèse est présentée comme possible. Ici il faut se rappeler que l'on est dans un discours indirect, introduit par un verbe au passé : or les propositions normalement à l'indicatif sont transposées au subjonctif. La proposition hypothétique, au discours direct, aurait exprimé une hypothèse appartenant au réel, et aurait donc été à l'indicatif. Cela peut paraître subtil mais la plupart des candidats n'ont pas été gênés par cette attraction modale ; de fait, le français procède de manière similaire : au discours direct, l'hypothèse aurait été formulée à l'indicatif présent, au discours indirect introduit par un verbe au passé, l'imparfait est substitué au présent.

Le sujet de *uiderentur* est bien *quae* mis en lieu et place de *aliquae*, substitution usuelle (après *si*, *nisi*, *ne*, *num*, *cum*, *dum* ou un relatif) que les candidats doivent connaître.

Enfin, *tolaratu* est un supin employé comme complément de certains adjectifs ; bien que rare, cette forme est néanmoins à connaître. Là encore, la plupart des candidats ont bien traduit.

Le reste de la version est constitué de deux propositions subordonnées infinitives : la première a pour verbe *oblitterari* (à la voix passive), comme sujet le pronom anaphorique *eas* qui reprend le substantif *molestia* employé plus haut ; il y a également deux groupes nominaux à l'ablatif, compléments circonstanciels de moyen ; *maioribus* est un adjectif au comparatif, épithète des deux substantifs ; nous n'avons pas pénalisé lorsque cet adjectif n'a pas été ainsi distribué. En tous cas, il ne fallait pas voir dans *maioribus* une référence aux « ancêtres », comme cela a pu être le cas. On traduira ainsi *maioribusque eas emolumentis et uoluptatibus* par « par des avantages et des plaisirs plus grands ».

La deuxième proposition infinitive ne posait pas de problème particulier ; à noter la série d'ablatifs, compléments circonstanciels à valeur causale, reliés par polysyndète. Littéralement : « ni par tous ni par un vice de la nature mais par la faute et l'injustice de certains maris ».

Dans ce discours indirect, il fallait bien suivre le jeu des pronoms et bien identifier que ces pronoms, au féminin pluriel, renvoyaient au même substantif *molestiae*. Il est de fait attendu que les candidats portent une attention

[16] Rappelons ici l'usage dit intelligent du dictionnaire : il est attendu des candidats qu'ils connaissent le vocabulaire usuel afin précisément d'avoir le temps de chercher les termes moins habituels ou d'un emploi inhabituel, et de parcourir les rubriques afin de faire un choix éclairé en fonction du contexte.

minutieuse au jeu des pronoms dans un texte latin ; le latin répète peu en effet lorsque cela n'est pas strictement nécessaire. Par ailleurs, il fallait porter une attention scrupuleuse aux pronoms-adjectifs : il fallait traduire à la fois *ipsas* et *easdem* : ce dernier insiste sur l'hétérogénéité des situations maritales, hétérogénéité qu'explicitent ensuite les ablatifs ; ainsi : « les mêmes (*easdem*) désagréments eux-mêmes (*ipsas*) n'arrivent pas ». Nous avons proposé ainsi : « ces désagréments eux-mêmes ne survenaient pas à l'identique ».

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Muriel Grébert et Richard Normandon

INTRODUCTION

La session 2026 se distingue des précédentes par une évolution des conditions matérielles de l'épreuve sur laquelle le jury souhaite d'emblée attirer l'attention des futurs candidats. La disparition de la bibliothèque du CAPES implique que le sujet soumis au candidat ne comporte plus que le texte à expliquer, et non l'ouvrage dont il est extrait. Le candidat travaille désormais sur le seul passage proposé, sans possibilité de circuler dans l'œuvre intégrale.

Une attention plus grande encore à la lettre du texte et une culture littéraire personnelle solidement constituée en amont sont donc nécessaires. Ces conditions nouvelles ne modifient en rien l'esprit de l'épreuve, ni ses attendus, que le présent rapport ne reprend pas dans le détail. On se reportera avec profit, sur ce point, au rapport de la session 2025 qui expose de façon complète le cadre réglementaire, la logique d'unité de la leçon, la démarche d'explication et les principes de l'élaboration didactique. Le jury a choisi de concentrer son propos sur les constats propres à la session 2026 et sur les conseils qu'ils appellent.

On rappellera seulement que l'épreuve, de coefficient 5, dure une heure (quarante minutes d'exposé suivies d'une vingtaine de minutes d'entretien), après trois heures de préparation, et qu'elle articule, dans l'ordre choisi par le candidat, une explication de texte (de 20 minutes environ) et l'élaboration didactique d'une séance (de 20 minutes environ). Le sujet comprend un texte à expliquer, un document associé (texte du Moyen-Âge à nos jours, ou image) et un niveau de classe dont le candidat infère une entrée de programme, un ou plusieurs domaines et des objectifs. Le jury déplore que certains candidats, insuffisamment préparés, ne tiennent pas le temps d'exposé imparti.

On redira aussi, comme dans les rapports antérieurs, que si le commentaire composé reste admis, l'analyse linéaire est vivement recommandée, sa composition se prêtant mieux à la mise en évidence de la progression du texte. C'est aussi la démarche la plus proche du travail que l'enseignant conduit « à son bureau » pour préparer sa séance, et donc celle qui articule le plus naturellement les deux versants de la leçon.

Le bilan d'ensemble de la session est satisfaisant. La majorité des candidats connaissent les attendus de l'épreuve, gèrent correctement leur temps et engagent avec le jury un dialogue de qualité. D'excellentes prestations ont jalonné ces deux semaines d'oraux. Par exemple, sur un extrait de *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne, une candidate a su relever les contradictions entre le discours pacifiste du capitaine Nemo et son comportement belliqueux, et filer un parallèle fécond entre le personnage et l'océan, calme apparent parcouru d'élans tempétueux. Ce sont ces réussites qui dessinent, en creux, les écueils à éviter.

I. Les écueils majeurs et quelques conseils pour les éviter

Sans reprendre la typologie exhaustive du rapport 2025, le jury regroupe ici les faiblesses les plus fréquemment observées cette année.

Rappel liminaire : construire l'unité de l'épreuve

Avant de détailler les faiblesses ponctuelles, le jury tient à redire l'écueil premier, dont procèdent bien des autres : l'absence de cohérence entre les deux versants de la leçon. L'explication et la séance ne sont pas deux exercices autonomes juxtaposés, mais les deux faces d'une même épreuve. Trop souvent, les propositions didactiques restent dissociées des analyses conduites dans l'explication, comme si l'une et l'autre avaient été préparées séparément. Pendant sa préparation, le candidat gagnera à procéder à des allers-retours réguliers entre les deux, et à profiler ses choix d'analyse de manière à alimenter la séance. Aussi le lien entre les deux exercices gagne-t-il à être mis en évidence aux moments forts de l'exposé.

De même, la problématisation du corpus reste un point perfectible. Les deux documents ne sont pas réunis au hasard et le jury soigne leurs effets d'écho ou de décalage. Ils n'invitent pas à une comparaison *stricto sensu* mais à une mise en tension, où l'on saisit les convergences mais surtout les lignes de force et les points de dissension. Deux difficultés sont dès lors à dépasser : se limiter à une concordance thématique, et traiter le document associé, surtout iconographique, comme une simple illustration du texte.

Une maîtrise de la langue trop souvent défaillante

C'est le constat qui a le plus retenu l'attention du jury cette session. Chez des candidats, la langue orale reste fréquemment fautive : phrases disloquées avec reprise du sujet (« Saint-Simon, il… »), anglicismes et familiarités («

outer » un élève, « virer » un élève), erreurs de syntaxe dans l'interrogation indirecte, approximations lexicales (« proportionnel » pour « proportionné »). La terminologie, mal assurée, tourne alors à un jargon regrettable, auquel s'ajoutent parfois des erreurs élémentaires. On relèvera aussi une prolifération de tics et de formules relâchées que le jury souhaiterait ne plus entendre : « j'ai envie de dire », « j'ai découpé le texte », « le texte sur lequel je suis tombée », « moi déjà je suis partie des compétences du cycle 4 », « on a… », « on est sur un texte », « on part sur une activité », « carrément », « de base »). Or, le langage du professeur constitue un modèle rhétorique pour ses élèves : le jury attend une élocution claire, une syntaxe correcte et un vocabulaire précis. La maîtrise du système verbal fait elle aussi souvent défaut : nombre de candidats sont dans l'incapacité d'expliquer l'opposition du passé simple et de l'imparfait ou de mobiliser la notion d'aspect, se contentant d'affirmer qu'« un passé simple accélère l'action ».

Les compétences travaillées pour l'admissibilité doivent être remobilisées à l'oral. Le concours forme un tout, et l'on ne saurait réserver la rigueur linguistique aux seules épreuves écrites.

Une oralisation insuffisamment préparée

Les candidats évoquent souvent l'importance d'une lecture expressive dans la partie didactique, mais sont incapables d'en faire une ! La lecture à voix haute est en effet trop rarement convaincante : morne, dépourvue d'expressivité, elle omet les liaisons, néglige les « e » muets en poésie et malmène le rythme, transformant tel alexandrin en vers de onze ou treize syllabes. Les candidats semblent trop peu s'y préparer, alors qu'il s'agit non seulement d'une pratique quasi quotidienne du métier auquel ils aspirent, mais aussi du premier accès des élèves au sens du texte. Le jury rappelle qu'une lecture soignée est déjà une interprétation, herméneutique autant que musicale : s'y entraîner régulièrement, sur tous les genres, est un investissement utile. On n'oubliera pas de lire le paratexte (titre, épigraphe, dédicace, date) ainsi que, au théâtre, les didascalies.

La gestion du brouillon et de la prise de parole

Plusieurs prestations ont pâti d'une mauvaise organisation des notes : des candidats se perdent dans leurs feuilles faute d'une stratégie claire. Le jury s'étonne encore du nombre de candidats qui rédigent intégralement leur brouillon et lisent leurs notes mot à mot au cours d'une épreuve pourtant orale. Outre le temps perdu au détriment de l'étude du texte et de la construction de la séance au moment de la préparation, cette lecture continue produit un effet mécanique. Elle prive également le jury de tout contact visuel et interdit le tempo plus naturel, plus lent et mieux investi qu'offre la reformulation. Chercher à constituer soi-même ses phrases à l'oral est, contrairement à ce que pensent de nombreux candidats, un gage de maîtrise. Quelques candidats, enfin, se présentent sans montre et contrôlent difficilement leur temps de parole.

Un déficit de culture et des lectures anachroniques

Une culture littéraire riche et variée permet aux meilleurs candidats de bien comprendre le texte proposé à l'étude. On attend que les grands courants et les grandes périodes soient connus, et l'on pouvait par exemple espérer que le lien entre Saint-Simon et le règne de Louis XIV fût perçu. L'accès au sens littéral est parfois entravé par un manque d'acuité lexicale, particulièrement sensible pour les textes antérieurs au XIXème siècle. Un candidat a ainsi rapporté le mot « industrie », dans un texte du XVIIème siècle, à la révolution industrielle. Le jury souhaite qu'au minimum le candidat repère la difficulté que rencontrera aussi l'élève, quitte à faire état d'une hésitation. D'autres méprises lexicales sont plus surprenantes encore : le mot « style » compris dans son seul sens vestimentaire et le mot « cabine » interprété comme « le cabinet d'un médecin » dans l'extrait d'*Aurélien* qui se déroule à la piscine. La disparition de la bibliothèque de CAPES rend plus précieux encore le recours aux dictionnaires des noms propres et communs, outils disponibles dans la salle de préparation.

À l'inverse, plaquer sur un texte ce que l'on croit savoir d'un auteur ou d'un mouvement conduit à des contresens : la connaissance du contexte historique doit prévenir l'anachronisme, non réduire le texte à un document. La session 2026 en a fourni une illustration parlante. Sur un extrait d'*Aurélien* d'Aragon présentant le personnage éponyme à la piscine avec Riquet, une candidate, s'autorisant de la date de publication (1944) et de la mention, dans le paragraphe de présentation, d'un « vétéran de la Première Guerre mondiale », a centré sa problématique sur « la brutalité de la guerre au sein du foyer », après avoir rapproché en introduction ce roman des *Champs d'honneur* de Jean Rouaud. La lecture du paratexte s'est ainsi fréquemment substituée à une lecture attentive du passage. Les candidats se sont abusivement appuyés sur la date de publication de l'œuvre et le chapeau, alors que celui-ci a été conçu par le jury pour contextualiser l'extrait, et non pour orienter la problématique.

Le manque de connaissances contextuelles et historiques amenait parfois, pour des textes plus anciens, à produire des lectures anachroniques. Les candidats soumis à un extrait du *Misanthrope* de Molière ont trop souvent voulu y voir une critique sans nuances de l'hypocrisie mondaine, en faisant une unique lecture rousseauiste, oubliant que pour les spectateurs de l'époque, le mauvais coucheur que l'on se plaît à railler est aussi Alceste. De la même façon, ne voir dans le portrait du duc de Lauzun opéré par Saint-Simon qu'un portrait à charge mésestimait l'admiration bien réelle, teintée d'envie, que porte l'auteur à son beau-frère, lequel s'est érigé tout en haut de l'échelle sociale par la seule force de sa compréhension des codes en vigueur à la Cour. Plus largement, les lectures des candidats manquent souvent de nuances et de subtilités, alors même que les textes les plus intéressants sont souvent les plus équivoques.

Des explications qui manquent leur cible

Deux dérives symétriques reviennent. La première consiste en une *énumération de procédés rhétoriques ou grammaticaux* — parfois mal nommés (« prosopée » pour « prosopopée »), toujours détachés du sens —, qui produit une vision d'ensemble myope. La seconde est une relecture impressionniste qui se réduit à une paraphrase, souvent malhabile sur le plan syntaxique. Dans les deux cas, le repérage stylistique n'est jamais accolé au dévoilement du sens ou des effets produits. Le simple relevé des champs lexicaux dominants n'échappe pas à ce travers : il ne dit au mieux que des évidences (« ce texte qui parle d'amour contient le champ lexical de l'amour ») et engendre des explications nuageuses.

S'y ajoute une attention trop faible à la structure : les candidats se bornent souvent à annoncer des titres qui découpent le texte sans en expliquer la construction, voire multiplient les mouvements (jusqu'à quatre mouvements dans un extrait de quinze lignes) dans un passage qui n'en appelle aucun. Cette approche mécanique s'entend jusque dans les formules employées comme « j'ai découpé le texte en trois parties : je vais maintenant parler de Boileau », où l'annonce du plan tient lieu d'analyse. Le remède tient en une exigence : subordonner tout relevé à la progression du texte, aux intentions de l'auteur et à la problématique annoncée, rappelée aux moments stratégiques de retour à la vue d'ensemble. Rien n'oblige, du reste, à dégager trois mouvements. Les seuils du passage, ses premiers et derniers mots, méritent au contraire un examen attentif.

La mise en relation des deux documents pâtit du même formalisme. Sur un corpus associant Du Bellay et Boileau, le rapprochement entre les deux textes n'a été ni vu ni interrogé, chacun étant traité successivement, la finalité affichée pour le premier se réduisant à « analyser un texte poétique complet ». Or l'enjeu du corpus est précisément de penser les documents *ensemble*, dans leurs convergences et leurs tensions.

Une séance didactique en retrait de l'explication

Le jury observe une constante : la proposition didactique est régulièrement plus courte et moins soignée que l'explication. La cohérence du corpus n'est pas toujours pensée, et le document associé peut donner l'impression d'être quasiment ignoré, réduit à un tableau comparatif fastidieux de points communs et de différences dont l'intérêt est faible. Les séances souffrent le plus souvent d'un *excès de « trop-plein »* : trop d'activités, trop de compétences visées, questionnaires « nucléarisant » le texte en une dizaine de questions, insertion artificielle d'un point de langue. Enseigner, c'est choisir : mieux vaut des visées et un outillage resserrés, mais dont on a pensé la structuration, les dynamiques, l'articulation et les gestes professionnels, que l'accumulation de dispositifs plaqués.

Les problématiques et les compétences annoncées sont souvent trop vagues ou mal cadrées. Sur l'extrait d'*Aurélien* déjà cité, les intitulés proposés (« Quel est l'impact des rapports humains lors de ces situations traumatisantes ? », « Est-ce que l'amitié peut être salvatrice ? ») ou la compétence « jongler avec les différents champs lexicaux » témoignent d'une réflexion didactique encore hésitante. L'adaptation au niveau de classe fait aussi défaut : demander à des élèves d'« imaginer à quoi pourrait ressembler l'amitié des deux personnages dans quatre ans » sort du champ de la lecture littéraire.

Le jury observe enfin une inflation des mêmes gestes, transformés en réflexes. Le débat surgit comme l'activité phare de nombreuses séances, sans qu'on s'interroge jamais sur ce que ce mot recouvre. Les mêmes questions, initialement prévues pour l'oral, sont « posées à l'écrit si les élèves sont dissipés », comme si l'écrit n'était qu'une sanction. Le travail « en divisant la classe en deux », suivi d'une mise en commun, grossit les traits d'une démarche rarement justifiée. Quant aux travaux d'écriture, ils occupent parfois à eux seuls l'intégralité de la séance et se présentent comme de simples sujets de type DNB. Le jury relève aussi des confusions persistantes entre œuvre intégrale et lecture cursive, ou des choix de lecture cursive mal ajustés (*Croc-Blanc* de Jack London proposé après un corpus comprenant un texte de Camus et un poème de Senghor).

La question de l'enrichissement du corpus mérite d'être encouragée lorsqu'elle est maîtrisée et en lien avec le corpus donné dans un dialogue fécond entre le texte et l'histoire de l'art. En ce sens il n'était pas pertinent de convoquer *Les Joueurs de skat* d'Otto Dix (1891-1969, toile de 1920) pour prolonger l'extrait d'*Aurélien* que l'on a mentionné plus haut.

Ce qui distingue les bonnes prestations

Face à ces écueils, les meilleures leçons se reconnaissent à leur capacité à interroger le corpus dans son unité, dès l'ouverture. Telle candidate a présenté d'emblée les deux textes (Boileau et Du Bellay) comme deux œuvres poétiques offrant deux réflexions métapoétiques et, qui plus est, deux débuts d'œuvre, faisant de cette symétrie le ressort de son questionnement. Telle autre, sur un corpus de sixième relevant de l'entrée « Rencontrer des monstres : expérience de l'autre, expérience de soi », a rapproché l'arrivée triomphale du pape des fous tout juste élu, décrite par Hugo dans *Notre-Dame de Paris*, avec la rencontre de la Belle et de la Bête, pour interroger ensemble la véritable monstruosité : rencontrer des monstres devient alors l'occasion d'une expérience de l'autre et de soi. Dans les deux cas, le corpus n'est pas subi mais construit en objet d'étude.

Le jury propose un tableau récapitulatif pour la partie didactique.

Les points de réussite	Les points d'attention
Connaissance des programmes et des enjeux disciplinaires	
Une bonne connaissance des programmes d'enseignement Des entrées de programme bien choisies et justifiées	Un bagage culturel trop fragile
Analyse et exploitation du corpus	
Une prise en compte de la cohérence du corpus pour construire des apprentissages ciblés Une problématisation du corpus qui permet un choix opportun d'activités ciblées et bien articulées entre elles Une analyse précise du document iconographique et de sa composition	Une comparaison souvent superficielle entre les deux documents, qui se limite à un tableau comparatif Un document iconographique traité comme une « simple illustration »
Conception et structuration de la séance	
Une réflexion nourrie sur la pertinence des activités proposées. Une vraie proposition organisée et progressive, dont les modalités d'exécution sont explicitées	Des projets de séance trop chargés en objectifs, avec des contenus préfabriqués souvent plaqués Une présentation des objectifs sous forme d'énumération d'items prédéfinis L'insertion artificielle d'un point de grammaire dans la séance
Choix des activités et des outils d'appropriation du texte	
Une réflexion sur les outils qui permettent l'appropriation d'un texte lors d'une séance Des propositions de lecture intégrale ou cursive adaptées au texte expliqué et au niveau de la classe Une adaptation concrète des activités pour les élèves à besoins Le choix d'une trace écrite pertinente et vraiment utile pour les élèves	Des activités trop standardisées quand il s'agit d'analyser le texte avec les élève Une prise en compte trop rare du sujet lecteur / scripteur, de l'appropriation des textes par les élèves Peu de réflexion véritable sur les questions qui parcourent la didactique de la discipline : comment construire des repères littéraires ? comment accompagner la lecture de textes longs ?

L'entretien : une posture à soigner

On rappellera enfin l'enjeu de l'entretien, souvent sous-estimé. Entre l'exposé et l'entretien, le jury arrête une note « plancher » qui ne peut ensuite que remonter : l'entretien ne peut que faire gagner des points. Il faut l'aborder comme un moment de discussion visant à aider le candidat à parfaire sa prestation. Le jury attend une posture ouverte, humble et mobilisée, capable de reprendre, de rectifier et de faire évoluer ses premières propositions, plutôt qu'une attitude défensive ou un enfermement dans ses propos antérieurs. On proscrira la formule « comme je l'ai déjà dit » qui laisse entendre que le jury n'aurait pas écouté.

II. Un exemple de leçon réussie

Comme l'année précédente, le jury tient à partager avec les futurs candidats un exemple de leçon maîtrisée, qui l'a marqué. Le corpus, consultable en annexe, s'adressait à une classe de cinquième et comportait les deux

documents suivants : un extrait des *Histoires ou contes du temps passé* par Charles Perrault (le moment où le Prince découvre la Belle au bois dormant dans sa chambre) et l'illustration de cette scène par Gustave Doré.

Avant d'en rendre compte, on signalera que certains candidats se sont fourvoyés en attribuant à cet extrait un intérêt métalittéraire, avec une déconstruction de la figure traditionnelle du héros. Il était plus pertinent, mais aussi plus exigeant, de se concentrer sur la lettre du texte, de rester au plus près de son sens littéral pour en étudier les procédés narratifs et les effets produits sur le lecteur.

L'explication

Le candidat propose une accroche tout à fait stimulante en s'appuyant sur l'épisode bien connu du fuseau auquel se pique la Princesse, métaphore du travail de tissage auquel se livre Charles Perrault lui-même en se réappropriant les contes des traditions populaires. Quel lecteur ne se piquerait pas au plaisir de ces récits merveilleux auxquels Perrault a donné le charme moderne d'un style naturel et simple ? Le candidat en profite pour inscrire l'œuvre dans le contexte de la Querelle des Anciens et des Modernes.

L'extrait soumis à l'étude raconte le moment précis où, faisant fi de sa peur, le Prince entre dans le château ensorcelé et court au-devant de la Belle endormie. Perrault donne à la scène un dynamisme et un jeu de contrastes qui happent le lecteur : c'est là le propre du suspense.

Trois mouvements se dégagent : la réaction du Prince au récit de la Princesse endormie (lignes 1 à 3), la narration très vivante de sa marche jusqu'à la chambre de la Princesse (lignes 3 à 17) et la découverte admirative de la Belle endormie (lignes 17 à 20). Cette progression permet de définir la problématique suivante : comment ce récit dynamique et sans cesse surprenant plonge-t-il peu à peu le lecteur dans le merveilleux ?

Le premier mouvement se signale par l'adoption d'une focalisation interne, qui permet au lecteur de mieux partager le soudain enthousiasme du personnage. La phrase tout entière mime cet emballement du Prince : le groupe prépositionnel « à ce discours » est immédiatement suivi de l'exaltation dont il est la cause ; la première proposition, faite de trois segments de plus en plus longs, crée un crescendo de syllabes qui emporte le lecteur ; enfin, le reste de la phrase est construit sur une hyperbate qui imite l'élan du Prince (de même que la phrase s'allonge, le personnage se sent poussé de l'avant).

On précisera une idée importante que le candidat aurait pu ajouter ici : la phrase illustre la témérité du Prince ; alors que personne n'a osé en cent ans franchir l'enceinte du château, lui n'hésite pas un instant, emporté par le sens du devoir cher à l'esprit chevaleresque.

Après cette immersion dans l'esprit du Prince, la deuxième partie introduit le lexique du corps pour mettre en scène son passage à l'action. Le candidat note en effet une inflation des verbes de mouvement.

Le merveilleux surgit dès la première phrase (lignes 3-4), grâce à trois procédés : la locution adverbiale « à peine », placée en début de phrase, met en évidence l'immédiateté de l'événement ; l'évocation du bois est presque atomisée en une accumulation de termes, qui semble démultiplier les dangers et donner une autonomie à chaque partie de la forêt (les déterminants démonstratifs répétés créent un effet d'insistance, comme si le narrateur voulait stimuler l'imagination du lecteur, lui donner à voir la magie de cette forêt mouvante) ; enfin, le Prince est momentanément écarté de l'action, à la fois avec le complément « d'elles-mêmes », qui dote la forêt d'une volonté propre, et avec la pronominalisation du personnage, devenu complément d'objet direct (« le laisser passer »). Perrault joue ainsi subtilement avec les attentes du lecteur : loin des combats épiques que narrent les romans de chevalerie, le Prince ne fournit d'autre effort que de faire montre d'audace et de courage.

Après les deux-points de la ligne 4, une nouvelle hyperbate fait enfler la phrase. Le surgissement du présent de narration participe à augmenter la vivacité du récit, en mettant littéralement sous les yeux du lecteur l'action du Prince. Le candidat s'est attardé sur la proposition subordonnée relative substantive « ce qui le surprit » : encadrée de virgules, elle aurait pu rompre l'élan du Prince, mais elle ne fait au contraire que le relancer, suivie d'une phrase qui ne cesse de prendre de l'ampleur et mime la longueur du trajet (« une grande avenue ») ; la locution adverbiale « un peu » rappelle le courage d'un héros que rien n'arrête, et discrimine le fantastique (nous sommes bien en présence d'un récit merveilleux, où le surnaturel n'étonne pas les personnages en tant que tel et ne bouleverse pas leur vision du monde). La fin de la phrase insiste sur l'isolement du Prince, signe qu'il n'est pas accepté par hasard dans l'enceinte du château : c'est bien à une forme d'élection miraculeuse qu'assiste le lecteur.

La phrase suivante est visuellement frappante, avant tout par sa brièveté, qui permet au narrateur de justifier avec plus de force la démarche de son héros et de mettre en évidence, dans une proposition simple aux allures de proverbe (on notera l'emploi de l'adverbe « toujours » et du présent de vérité générale), les qualités topiques du chevalier servant : le courage (le sème de la persévérance est renforcé par la négation totale « ne laissa pas ») et le dévouement au service de la dame aimée.

Après la surprise, le narrateur fait sentir la peur du Prince. La fonction attribut joue un rôle central dans la production de cet effet. Ne s'encombrant ni de comparaison, ni de métaphore, le narrateur s'appuie sur de nombreux verbes d'état, pour donner à voir avec une simplicité puissante ce qui effraie le héros. Le recours à l'hyperbole (« tout ce qu'il vit » ; « partout » ; la tournure restrictive « ne… que ») et le rythme plus heurté de la phrase confèrent aussi à

ce tableau une force inattendue, qui frappe autant le héros que le lecteur. Mais deux éléments désamorcent aussitôt ce sentiment d'effroi : le nom « image » et le verbe « paraissaient » sèment le doute et préparent le lecteur à la réfutation à venir - ce que voit le Prince n'est-il qu'apparence ?

La phrase suivante va dans ce sens : le verbe *reconnaître*, qui suggère une observation plus attentive, et l'adverbe adversatif « pourtant » corrigent l'erreur du premier regard et rassurent. Le candidat aurait pu relever ici le recours inattendu au burlesque : l'évocation de l'ivresse et la description caricaturale du visage des Suisses donnent soudain à notre extrait une coloration prosaïque qui désarçonne et amuse le lecteur. Le château et le récit sont décidément riches en surprises.

À partir de la ligne 14, le retour au présent de narration, le recours à l'asyndète pour énumérer les actions et le rythme haché des phrases redonnent vie au récit, pour montrer comment le Prince, momentanément figé par le spectacle des gardes endormis, sort de son immobilité. Mais surtout, ce passage joue de contrastes, qui apportent de la variété au récit : contrastes entre l'énergie du Prince et la fixité des gardes ; entre le décor imposant et les ronflements burlesques des endormis ; entre les lieux ouverts et les endroits plus resserrés qui alternent ; entre l'impression de désordre et les gardes bien « rangés en haie ».

Dès que le Prince entre dans la chambre, le récit est suspendu au profit d'une dernière description : c'est le troisième mouvement. Le regard est fortement sollicité (polyptote du verbe *voir*, théâtralité des rideaux ouverts, lexique de la lumière), et on notera combien Perrault use jusqu'au bout des procédés du suspense : à la ligne 18, un long complément de lieu s'interpose entre le verbe *voir* et son complément d'objet direct ; pour retarder encore la révélation de ce que voit le Prince, le narrateur propose une périphrase hyperbolique vague (« le plus beau spectacle qu'il eût jamais vu »), qui ne peut qu'augmenter l'impatience du lecteur ; il faut attendre la fin de cette longue phrase, dilatée par les propositions subordonnées relatives, pour savoir enfin ce que le spectacle a vraiment de surnaturel : la lumière qui semble émaner de la Princesse elle-même.

Cette fois-ci, le contraste est total avec les lignes précédentes : l'émerveillement succède à l'étonnement inquiet, la solitude de la Princesse à la foule de ses gardes endormis, la vive lumière à la pénombre des bois, la référence à Dieu au motif du sortilège maléfique (la quête de l'amour prend la dimension d'une quête spirituelle).

Mais à nouveau, Perrault crée une légère mise à distance, qui déstabilise le lecteur attentif : la théâtralité de la scène et le motif de l'incertitude (« paraissait avoir » ; « quelque chose de ») font douter de ce qui est donné à voir. Et si tout cela n'était qu'une mise en scène ?

Pour conclure, le candidat rappelle que Perrault parvient à faire entrer le lecteur dans le surnaturel en jouant sans cesse sur ses attentes : il reprend les motifs classiques du merveilleux en leur donnant l'intensité d'une scène d'action, riche en mouvements, mais aussi en les détournant légèrement pour surprendre. La lecture devient une aventure aussi inattendue que celle que vit le Prince.

La didactique

En guise de transition, le candidat procède à une analyse, brève mais pertinente, de l'illustration de Gustave Doré, en se concentrant sur deux éléments, qui assurent une vraie continuité entre l'explication et la didactique : la lumière qui, par un puissant jeu de contrastes, semble magiquement émaner de la belle endormie ; le décentrement du prince, qui laisse ses réactions dans l'ombre et propose au regard une nouvelle focalisation, un autre vécu.

Un tel corpus convient à une séance destinée à une classe de cinquième, qui s'inscrira dans l'entrée de programme intitulée « Se chercher, se construire », avec le questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » Le candidat omet toutefois d'indiquer le titre de sa séquence, sa problématique et la place qu'y prendrait la séance, ce qui aurait donné plus de poids et de cohérence à son projet didactique.

La séance proposée, d'une durée d'une heure, et intitulée « Le conte merveilleux : un voyage vers l'inconnu », vise à faire comprendre aux élèves les enjeux de l'aventure dans un conte de fées, ses motivations et ses découvertes. Elle répondra à trois objectifs, fort intéressants, mais que le candidat aurait dû exploiter davantage dans sa proposition de séance :

- un objectif littéraire : découvrir les caractéristiques du merveilleux pour le distinguer du fantastique et pour comprendre la puissance de la littérature comme moyen de voyager ou de créer des mondes.
- un objectif culturel : revenir aux origines des contes populaires, loin des revisitations des studios Disney.
- un objectif de formation personnelle : apprendre aux sujets lecteurs à ressentir un texte pour stimuler leur imagination.

La compétence majoritairement travaillée sera donc l'interprétation du texte et de l'image.

Après une lecture magistrale durant laquelle les élèves seront invités à fermer les yeux, le candidat propose les activités suivantes :

- une comparaison de l'illustration avec la description des lignes 16 à 20 : en demandant aux élèves si la princesse sur son lit est représentée de la même façon, le candidat attend de ses élèves qu'ils comprennent la diversité des points de vue.

- une relecture des lignes 7 à 14 en supprimant les adverbes qui émaillent le texte, pour demander aux élèves quelle est la nature de ces mots et quel est l'effet produit par leur absence : il s'agira de leur faire comprendre le lien étroit qui se tisse entre la grammaire et le sens d'un texte, ses nuances et les interprétations auxquelles il prête. Le jury en a apprécié l'idée, le candidat aurait pu exploiter la richesse du texte. Les jeux de rythme et de suspense, l'immersion progressive dans le merveilleux auraient pu inspirer de belles activités.
- une activité d'écriture, avec le sujet suivant : « La Princesse se réveille. En un court paragraphe, racontez ce qu'elle voit et ce qu'elle ressent. » Il s'agira donc de stimuler les élèves en partant du ressenti d'un personnage et en imaginant ce que peuvent être ses réactions. Réinvestissant les analyses précédentes, les élèves devront utiliser des adverbes de temps et d'intensité pour donner rythme et suspense à leur texte.
- une activité de lecture expressive : des élèves seront invités à lire à la classe leur production écrite. L'activité permettra encore de souligner la diversité possible des points de vue et des interprétations.

En guise de prolongement, le candidat propose enfin, mais un peu trop brièvement, de poursuivre avec une séance consacrée au récit de voyage, pour comparer un récit merveilleux et un récit ancré dans le réel.

Conclusion

Les évolutions de la session 2026 (disparition de la bibliothèque de CAPES, présentation du seul texte et non de l'ouvrage) ne bouleversent pas l'épreuve mais en accentuent l'exigence première : lire un texte de près, avec justesse et sensibilité, puis transposer cette lecture experte en un projet de formation cohérent. Les faiblesses les plus pénalisantes de cette année : insécurité linguistique, oralisation négligée, culture lacunaire, gestion approximative du brouillon et du temps, séances surchargées et déconnectées de l'explication peuvent toutes être surmontées par un même travail de fond, mené en amont.

Le jury encourage donc les futurs candidats à fréquenter assidûment les œuvres, à consolider leur maîtrise de la langue, à s'entraîner à la lecture à voix haute, et à concevoir la leçon comme un tout dont l'explication et la séance sont les deux faces solidaires. L'entretien, enfin, ne peut que faire gagner des points : il faut l'aborder non comme un interrogatoire mais comme un moment de discussion, en restant ouvert et prêt à faire évoluer ses propositions. Pour l'esprit de l'épreuve et le détail de ses attendus, on se reportera au rapport 2025. Le présent rapport n'aura eu pour ambition que de signaler ce qui, cette session, appelait une vigilance renouvelée.

Suggestions bibliographiques

Les candidats pourront se rapporter au rapport de jury de la session 2025 qui propose des pistes bibliographiques pour préparer efficacement l'épreuve de leçon.

Le jury invite par ailleurs les candidats à consulter les textes règlementaires et programmatiques dans le cadre de leur préparation au concours du CAPES, et notamment à l'épreuve de leçon :

Textes officiels et ressources institutionnelles

- Concours du CAPES

Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités des épreuves du CAPES ;
Rapports du jury des sessions antérieures (site https://www.devenirenseignant.gouv.fr/) : 2022, 2023, 2024 et, tout particulièrement pour l'esprit et les attendus de l'épreuve et les suggestions bibliographiques, 2025 ;

- Programmes d'enseignement du français

- Le programme de français pour le cycle 3 publié au BO n° 16 du 17 avril 2025
- Le programme du cycle 4, BO n°31 du 30 juillet 2020 pour les classes de 4ème et 3ème
- Le programme du cycle 4, BO du 5 mars 2026 pour la classe de 5ème à compter de la rentrée 2026
- Les « Repères annuels de progression et attendus de fin d'année », cycle 4
- Seconde générale et technologique, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié en 2020

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : Cinéma

Rapport présenté par Jean-Christophe Blum et Laure Soudy

INTRODUCTION

L'épreuve de leçon, spécifique à l'option cinéma-audiovisuel de la session 2026, s'est révélée assez convaincante et nous avons noté que les candidats étaient sérieusement préparés. De toute évidence, ils se sont présentés en ayant clairement à l'esprit les aspects formels de l'épreuve ; la majorité des prestations ont pris la forme attendue, dans le respect de la durée prescrite. Le jury n'a relevé ni hors-sujet manifeste ni gestion inadéquate du temps imparti, même s'il a été donné au jury d'entendre un nombre significatif de présentations à la durée un peu courte, indice souvent des difficultés rencontrées par les candidats lors de la préparation. La fragilité des prestations les plus faibles tenait donc surtout à l'exploitation des documents et à leur mise en pratique dans une séance didactique virtuelle. Le jury tient à rappeler qu'il écoute toujours toutes les propositions, même imparfaites, avec attention et bienveillance et qu'il cherche à valoriser au maximum le travail produit par les candidats pendant leur préparation et les efforts fournis pour les restituer dans une performance vivante et sincère, quels que soient les sentiments d'appréhension ou d'adversité éprouvés. Ceux-ci sont bien naturels et savoir les affronter, pour *in fine* les surmonter, fait partie intégrante des qualités qu'un enseignant doit apprendre à développer au cours de sa formation puis tout au long de son expérience professionnelle devant les classes.

Pour une analyse plus approfondie de l'esprit de l'épreuve et de ses attendus, on se reportera avec profit aux rapports des années précédentes, et en particulier à celui de 2025.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES RECOMMANDATIONS

Structurer l'exposé et la préparation

Commençons par rappeler, même si ces points sont désormais bien connus, le cadre de l'épreuve. Il s'agit d'abord d'introduire, en dégageant progressivement mais nettement la cohérence du corpus, les angles qu'il semble pertinent aux candidats de développer. Après quoi l'oral se déroule en deux temps supposément équivalents : 1. une explication de texte linéaire de quinze à vingt minutes ; 2. un exposé des grandes lignes d'une séance de cours (d'une ou de deux heures) mise en jeu dans une séquence abordée dans le cadre d'une progression s'inscrivant dans les programmes d'une classe (de collège ou de lycée), dont le niveau est donné avec le sujet.

La séance pédagogique s'appuiera évidemment sur les résultats de l'étude du texte, sur les moyens d'y accéder ainsi que sur l'exploitation de l'extrait filmique, en lien avec les activités en classe, orales ou écrites, visant ou non une évaluation, formative ou sommative. L'ensemble de la présentation ne doit pas dépasser la durée de 40 minutes, au risque d'être interrompue par le jury. Quand il a été donné d'entendre des prestations parfois trop courtes, un peu inférieures à trente minutes, le jury a toujours dû en tenir compte dans sa notation. Dans tous les cas, quelle que soit la brièveté de l'exposé, il est systématiquement proposé aux candidats d'utiliser tout le temps imparti : libre ensuite à chacun d'en user à sa guise. Il vaut mieux parfois s'en tenir à un exposé plus ramassé, mais efficace, qu'à une présentation volontairement délayée pour tenir le temps coûte que coûte. L'entretien permet ensuite, après une première courte délibération, de revenir de façon dialoguée sur les différentes pistes développées lors de l'épreuve.

Clarté, concision et pragmatisme : vers une performance équilibrée

Quelques conseils de bon sens peuvent aussi être énoncés pour guider au mieux le travail pendant l'année du concours et pendant les trois heures de préparation, le jour de l'épreuve orale. La règle essentielle consiste à procéder avec clairvoyance et équilibre : respecter le projet propre à chaque exercice, ainsi que le temps qui lui revient — introduction, étude du texte, séance pédagogique — permet d'inscrire l'épreuve dans le cadre d'une rhétorique efficace.

Il convient ainsi d'éviter les introductions fleuves, qui peinent à cibler des objectifs précis. Celles-ci permettent rarement d'entrer de façon réellement intéressante dans le sujet et noient le projet général dans des propos qui peuvent se révéler généralistes, approximatifs voire erronés. Tenter de définir le siècle des Lumières, le naturalisme ou l'effet Koulechov, « à blanc », peut se révéler maladroit ou risqué. Il vaut mieux viser quelques phrases ambitieuses, clairement énoncées, qui donnent un cap global à l'étude du texte, à l'extrait filmique et à l'intérêt que cela représenterait pour des élèves d'être confrontés à la réunion de ces deux documents, prétextes à leur formation. En somme, cette courte entrée en matière doit problématiser la réunion des deux documents, selon qu'on les interroge sous un aspect générique, contextuel ou esthétique.

L'articulation entre le texte littéraire et l'extrait filmique n'est, par ailleurs, pas toujours pleinement travaillée. Les candidats ne s'interrogent pas suffisamment sur les relations profondes entre les deux œuvres. L'extrait filmique doit trouver sa place, d'une manière ou d'une autre mais sans être un prétexte décoratif, en introduction ou en prolongement des problématiques de l'analyse du texte. La constitution des sujets part volontiers de l'extrait filmique, point d'appui à la sélection d'un texte ; la réunion de ces deux documents est essentielle à la compréhension de la tension qui les fait cohabiter. Enfin, au-delà de points communs thématiques, il y a aussi des enjeux formels qui ont conduit à la réunion des documents.

Le candidat doit faire preuve de conviction, de clarté et doit adopter une posture juste, qui n'est pas celle, déplacée, du maître démiurgique, omnipotent, et qui n'est pas non plus celle de l'élève. L'épreuve vise ainsi à marquer symboliquement le passage d'un état d'étudiant en formation à celui d'enseignant, de formateur en devenir, qui continuera à apprendre et à se former tout au long de sa carrière, au contact des classes et des collègues. Pour ces raisons, l'épreuve valorise la clarté d'exposition mais aussi la souplesse intellectuelle nécessaire à l'exercice de l'esprit critique. L'épreuve valorise enfin la capacité du candidat à partager avec le jury l'intérêt qu'il porte lui-même aux analyses et aux activités qu'il propose, à l'aune de ce qui pourrait à terme susciter l'attention d'une classe. Même si la nervosité du candidat est bien compréhensible, il doit essayer de se déployer comme il le ferait devant une classe, au fur et à mesure de l'exercice.

Du texte et de son explication

Globalement, les candidats connaissent les manières de conduire une explication et savent porter sur un texte un discours d'analyse cohérent, construit, dont l'objectif est de mettre en valeur un sens, selon un angle problématisé. Nous avons noté également que les grandes étapes de l'histoire littéraire étaient assez bien maîtrisées, ce dont nous nous réjouissons. Mais le propos sur les formes et les genres est parfois plus fragile. À titre d'exemple, rares sont les candidats à nuancer et à formuler les idées suivantes : une lettre de Mme de Sévigné brasse plusieurs tonalités argumentatives et lyriques, un texte de Jules Verne anticipe le roman de science-fiction, etc.

En ce qui concerne la problématique, il convient de proscrire celle qui vaut pour tous les textes (« Comment la description littéraire peut-elle mettre en valeur le sens profond du discours ? »), ou la question fleuve qui veut tout envisager au détriment du sens. Une bonne problématique est ancrée dans le contexte, dans le genre, dans la forme, tout en étant ramassée et ouverte. Le jury apprécie des problématiques à la fois heureuses et ambitieuses, telles que : « Comment Jules Verne cultive-t-il notre curiosité pour l'océanographie en liant la narration à l'objectivité scientifique et didactique ? » ou encore, à propos d'un extrait romanesque de Flaubert : « Comment la description physique et morale d'un être humain peut-elle aboutir à une dénonciation sociale ? » ; mais il regrette certaines formulations excessivement complexes, qui accumulent les notions au risque de brouiller l'orientation de l'analyse, comme dans l'exemple suivant : « En quoi la description réaliste et méticuleuse que fait le narrateur, dans une focalisation complexe, de Catherine Leroux, simple paysanne, accentue-t-elle l'ironie avec laquelle Flaubert dénonce l'hypocrisie asservissante ? ».

Pour ce qui est de l'explication de texte proprement dite, les candidats ont à cœur de développer des théories qui sont parfois intéressantes. Toutefois, pour que celles-ci soient convaincantes, elles doivent nécessairement s'appuyer sur des preuves scientifiquement vérifiables. Une maîtrise des outils techniques est donc indispensable, ainsi qu'une habileté à les manier et à les mettre en jeu dans le texte. Or, trop souvent, l'analyse syntaxique de la phrase complexe est défaillante. Il convient de développer des analyses précises et nuancées, de ne pas confondre, par exemple, adverbe, déterminant et adjectif, de savoir distinguer les valeurs du conditionnel et d'envisager, enfin, ce que le choix d'une périphrase indique de la focalisation du narrateur.

La subtilité des textes analysés, indépendamment de leur brièveté, peut donner lieu à des interprétations très riches et s'appuie avec profit sur la connaissance des œuvres et scènes canoniques de la littérature française, voire mondiale. Par exemple, celle de l'épisode bien connu de *Madame Bovary,* concernant les comices agricoles, était particulièrement bienvenue sur ce point dans un sujet amenant une réflexion sur le traitement du personnage romanesque ou cinématographique à partir d'un passage tiré de ce même chapitre. En effet, très rares sont les candidats à avoir été attentifs au jeu des points de vue. Il ne s'agissait pas seulement de bourgeois qui raillaient la paysanne sur l'estrade, tout en feignant de la récompenser. La question de la focalisation dans ce texte permettait de

dégager plusieurs regards sur le personnage de Catherine Leroux, notamment le mépris du narrateur observant les bourgeois satisfaits d'eux-mêmes et surtout l'ironique tableau de cette caste bien-pensante, qui feint d'anoblir la paysanne tout en l'écrasant d'un paternalisme crasse. De la même manière, dans un sujet proposant l'examen d'une lettre de Mme de Sévigné à sa fille, la ponctuation expressive rhétoriquement très engagée des questions traduisait bien un trouble face à l'angoisse de la mort, mais construisait aussi un réseau de réflexion plus vaste. Celui-ci mettait en scène l'émettrice de la lettre comme une figure maternelle tout à fait consciente de l'impact de ce discours sur la réceptrice, sa fille nouvellement mariée. Il convient donc de ne pas se précipiter sur un angle de lecture, qui est souvent plus subtil quand on examine attentivement le choix des pronoms, de la ponctuation (l'exclamation ne peut pas être anodine), l'emploi du conditionnel, autant d'indices bien connus qui éclairent un projet d'écriture. Enfin, l'interprétation ne signifie pas produire un sens qui ne serait pas justifié ni faire dire au texte ce qu'il ne dit pas. Si le jury est prêt à écouter des interprétations différentes de celles qui ont présidé à la constitution du sujet, les hypothèses par trop audacieuses et non justifiées textuellement sont rarement recevables ou convaincantes. Par ailleurs, une attention particulière doit être portée à la littéralité du texte. Ce souci, dans l'explication de texte, est très utile dès qu'il s'agit d'envisager l'écho avec l'extrait filmique. En effet, observer le point de vue ou l'angle porté par l'énonciation s'avère pertinent dans l'épreuve du domaine cinéma-audiovisuel, qui est également un art multiplicateur des strates de perception, des images mentales et des mécanismes d'identification équivoques qui en font toute la richesse.

Ainsi, si les candidats appréhendent le texte à l'étude en tirant profit de leurs émotions liminaires, il est nécessaire d'envisager la façon de les interpréter efficacement, c'est-à-dire de déployer une utilisation avisée de l'exercice de la lecture littéraire, articulée à la lecture analytique. Le jury n'attend alors ni pur technicisme ni pur impressionnisme. L'attention nécessairement portée au « ressenti » des élèves à la lecture, parfaitement légitime, ne doit pas servir de prétexte à l'évitement de l'analyse détaillée du texte proprement dite, ni à une analyse mot à mot souvent paraphrastique. Il convient de faire des choix, de sélectionner et de motiver de façon rigoureuse une réponse à une problématique choisie et assumée.

Nous souhaitons aussi, pour finir, attirer l'attention sur la question de la lecture ; les textes à l'étude sont la plupart du temps assez courts et font entre quinze à vingt lignes. La lecture du texte à voix haute est donc un exercice bref mais essentiel. C'est un temps qui permet aux candidats de reprendre un peu d'assurance et, dans le meilleur des cas, de penser à destiner cette lecture au jury. Il est très apprécié que la lecture respecte la syntaxe, la ponctuation, crée du sens, serve une tonalité qui serait étudiée ensuite. Il serait même souhaitable que les candidats envisagent de faire les liaisons qui honorent la langue et ses transitions.

De l'extrait filmique et de son analyse

Centrée sur l'explication d'un texte littéraire, la leçon n'est pas une épreuve exclusivement de cinéma. L'objectif visé est en effet d'utiliser l'extrait filmique pour mettre en valeur l'étude du texte dans le cadre d'une séance didactique. Le principe pourrait être ainsi formulé : l'extrait doit être envisagé dans l'idée qu'il puisse mettre en valeur une notion étudiée ou une compétence à acquérir dans le cours de français. Il faudrait donc aborder ce document en distinguant des éléments à réinvestir utilement dans la partie pédagogique. L'erreur observée le plus fréquemment consiste donc à décrire longuement, presque de façon exhaustive, plan par plan, l'extrait cinématographique. Cette méthode se révèle souvent stérile, surtout quand elle ne débouche sur aucune transposition didactique.

Lorsque le candidat tient l'extrait filmique à distance, la leçon de cinéma peut laisser au jury le sentiment que le film n'occupe qu'une place secondaire dans l'exposé. Aussi convient-il sans doute de rappeler les attentes de l'épreuve : il ne s'agit ni d'une analyse de séquence juxtaposée et myope ni d'une série de remarques superficielles sur les points communs entre texte et film. De nombreux candidats se sont ainsi attachés à un seul aspect de l'extrait, jugé pertinent au regard du texte, sans toujours élargir leur réflexion à la signification de la séquence dans son ensemble. Le rapprochement risque alors de demeurer anecdotique ou purement illustratif ; isolé de son contexte, l'élément retenu perd une part de sa portée et de sa cohérence.

S'il est légitime, par souci d'efficacité, de centrer l'analyse filmique sur un phénomène saillant susceptible d'entrer en dialogue de manière féconde avec le texte littéraire, le candidat doit également montrer comment ce trait remarquable s'inscrit dans l'économie générale de l'extrait et contribue à son interprétation, selon la logique propre de l'œuvre cinématographique.

La mobilisation de passages précis de l'extrait filmique est souvent un critère révélateur du degré de réflexion du candidat. Entre le candidat qui, d'une part, faute d'un propos suffisamment étayé sur le film, ne prend guère appui sur l'extrait, celui qui se borne à relever un ou deux procédés isolés — une musique extradiégétique ou une contre-plongée, par exemple — pour établir quelques rapprochements ponctuels avec le texte, et celui qui, d'autre part, sait circuler avec discernement dans l'extrait, sans le reprendre dans son intégralité, afin de s'arrêter sur des éléments significatifs et de les articuler précisément à son analyse du texte, c'est ce dernier qui manifeste la compréhension la plus juste des attentes de l'exercice.

Il serait aussi intéressant que les candidats interrogent le moment opportun pour mobiliser le film dans leur séance didactique. Plutôt que de prolonger systématiquement la lecture par l'analyse de l'extrait, il peut être tout à fait pertinent d'entrer dans le texte par le film, voire d'entremêler l'étude des deux. Une candidate qui a obtenu une note tout à fait satisfaisante a ainsi proposé d'entrer dans le texte de Verne par la projection de *La Vie aquatique,* puis a alterné des recherches sur le texte (champs lexicaux par exemple) qu'elle interrogeait ensuite dans l'extrait. La séance se terminait par un exercice d'écriture : « raconter l'extrait de film en mobilisant le vocabulaire de Verne ». Même si l'approche était ici un peu technique et présentait quelques maladresses, la démarche était globalement intéressante et permettait un approfondissement progressif de l'étude de chacun des supports.

En somme, le jury apprécie quand l'analyse filmique est précise et s'appuie sur un vocabulaire technique maîtrisé (valeur de plans, surcadrage, insert, types de truquage, raccord regard), quand elle est au service d'une articulation au texte et d'une découverte destinée aux élèves.

De la séance de cours et de sa construction

Cette dernière partie de l'épreuve demeure souvent plus fragile. Après l'explication du texte et la mise en évidence des liens susceptibles d'être établis avec l'extrait cinématographique, certains candidats peinent à concevoir des activités pertinentes, réalistes et adaptées. Or le jury accorde une attention particulière à cette ultime étape de la prestation : les propositions doivent être ajustées au niveau scolaire des élèves, s'inscrire dans un ensemble cohérent et exploiter avec justesse les éléments dégagés précédemment au cours de l'analyse. Les candidats connaissent bien les programmes et associent souvent de façon juste les textes aux objets d'étude prescrits. Mais cette première approche ne suffit pas à faire travailler une classe pendant une séance de façon riche, efficace et formatrice.

Le jury observe que les candidats proposent généralement des séances particulièrement chargées et impossibles à réaliser en classe. Même si l'exercice proposé demeure théorique, vouloir caser dans une séance d'une heure trente une analyse de texte, une analyse de séquence filmique avec visionnage, un exercice de grammaire et une proposition de rédaction ou un plan de dissertation est impossible et surtout nuit à la démarche didactique. Par ailleurs, trop de candidats ont fait des propositions dans lesquelles ils n'explicitaient pas assez ce qu'ils attendaient précisément des élèves ; donner un exercice d'analyse d'un texte ou d'un extrait de film n'a de sens que s'il est indiqué au jury les pistes d'analyses que le professeur attend.

Le bon sens ne signifie pas non plus verser dans une forme de réalisme mal venue le jour de l'épreuve mais au contraire garder à l'esprit que c'est la démarche didactique qui sera évaluée par le jury. On attend du candidat qu'il explique dans quelle perspective il va mobiliser le film et indique quelques pistes de mise en œuvre concrète qu'il envisage en classe. Ainsi, les fameuses activités proposées ne sont pas uniquement cosmétiques. Par exemple, juxtaposer les étapes en classe de cette manière : « Nous lisons le texte, je leur pose des questions de compréhension, je vérifie qu'ils ont compris le vocabulaire, je leur demande de surligner les champs lexicaux, je les mets en groupe pour répondre aux questions suivantes : ‘‘Qui parle ? Quel danger doivent-ils affronter ?’’, etc. » n'éclaire pas le jury sur le projet didactique mis en œuvre. Par ailleurs, certaines activités, si elles sont originales, sont parfois inopérantes, comme proposer une mise en voix ou du *stop motion*, activité trop compliquée ou parfois déconnectée de l'enjeu esthétique de l'extrait.

Au contraire, il conviendrait d'envisager des activités simples et pertinentes. Dans un texte de Mme de Sévigné proposé cette année, par exemple, l'interrogation a donné lieu à une proposition fertile en regard de l'attitude des personnages du film de Clint Eastwood, *Sur la route de Madison* (1994) auquel il était associé, et qui présentait le deuil de deux enfants devenus adultes lisant un message posthume de leur mère à eux adressé : « Imaginez le monologue intérieur de Michael, le fils de Francesca, lorsqu'il entend la lettre de sa mère ». Il s'agissait alors, en interprétant ses réactions, en observant les gros plans, en partant du texte pour revenir au texte grâce à l'extrait, de proposer aux élèves de mettre des mots sur la pensée. Certaines propositions sont pleines de ressources et donnent envie de faire soi-même l'activité : à partir du même film, pour ce corpus associant Mme de Sévigné et Clint Eastwood, une candidate a ainsi suggéré de donner sous forme de texte la lettre de la mère adressée de façon posthume à ses deux enfants et d'envisager, avant de voir l'extrait, la réaction des enfants aux différents effets d'annonce et la révélation progressive de son secret. De même, isoler des photogrammes de l'extrait pour justifier la réaction des enfants est une idée séduisante, car elle permet aux élèves une mise au travail réelle et leur apprend à justifier, à citer, à choisir, à sélectionner des preuves d'une interprétation singulière. À l'inverse, certaines activités sont humainement et déontologiquement plus que discutables, comme demander aux élèves de rédiger une lettre d'adieu avant la mort, par exemple.

De manière générale, une activité qui ne suscite pas l'intérêt du candidat lui-même a peu de chances de mobiliser efficacement les élèves et de les engager dans le travail. Il vaut donc mieux éviter de recourir à des recettes ou à des réflexes sans en interroger la visée. De même, le candidat doit s'assurer qu'il maîtrise lui-même l'exercice qu'il propose aux élèves. Le jury a ainsi constaté qu'une candidate, après avoir suggéré de transposer au passé les temps verbaux du texte, n'était pas parvenue à effectuer elle-même cette transposition.

Pour finir, les candidats ne doivent pas oublier de traiter un point de langue, adapté au niveau des élèves. Cela nécessite de connaître le programme des points de grammaire et de les maîtriser. Il est évident que distinguer les classes grammaticales d'un texte en sixième est moins exigeant que d'étudier la phrase complexe ou la valeur des temps en seconde, mais il est attendu des candidats qu'ils imaginent un exercice qui permette aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques, en lien avec l'étude du texte et avec ses enjeux.

De l'entretien et de sa dynamique

L'entretien a toujours pour objectif de mettre en valeur les candidats, de les aider à reconstituer la logique des idées parfois confuse dans l'ensemble de leur exposé, de leur permettre de clarifier certains points. Si ce moment peut être perçu comme un interrogatoire, il est plutôt l'occasion d'un échange qui, dans la grande majorité des cas, offre aux candidats l'occasion de justifier, de préciser, de dialoguer, de nuancer. L'entretien sert donc toujours à compléter ou à élargir les présentations des candidats, tant sur les temps forts de leurs exposés, qui peuvent devenir le moment d'un approfondissement passionnant et complexe, que sur les points discutables ou plus faibles, afin de produire une vision plus juste du dossier soumis à leur étude et de ses enjeux. Lorsque le jury invite le candidat à reconsidérer une interprétation ou à rectifier un contresens, celui-ci peut utilement faire évoluer son analyse afin d'approfondir ou d'enrichir les pistes déjà proposées. Cette reprise peut lui permettre d'affiner sa lecture et de manifester une compréhension plus sûre du texte. Se corriger ne constitue donc nullement un aveu d'échec ; c'est, au contraire, une manière de donner à voir une pensée en mouvement.

Les candidats ne doivent donc pas s'étonner que certaines questions revisitent la première partie de l'épreuve : loin de remettre en cause leurs propositions, elles visent à les approfondir et à leur attribuer une portée didactique plus affirmée. Par exemple, si la séance en classe n'est pas construite de manière à intégrer les fruits de l'analyse de texte, les candidats doivent s'attendre à ce que le jury leur demande de repenser son intégration au projet initial, en vue de former les élèves aux fondements disciplinaires incontournables des études littéraires.

Lorsque le jury demande de préciser des notions ou des outils, il s'agit de s'assurer que le candidat sera capable, devant une classe, d'en donner une définition à la fois précise, synthétique et fiable. Il ne s'agit jamais de questions pièges ni trop technicistes. Le candidat doit alors formuler des idées précises, sans développer un point de vue personnel qui pourrait s'assimiler à « *Pour moi*, l'hypotypose ça sert à… ». Une notion ne peut être l'objet de la formulation d'une sensibilité ou de l'élaboration d'une thèse. Au contraire, il s'agit de rendre compte de connaissances applicables au texte ou à l'extrait cinématographique et de définir des concepts. Ce n'est pas le moment de se risquer à des théories personnelles, sauf si le jury y invite le candidat explicitement, pour réfléchir de manière ouverte et à haute voix, mais cela se fait toujours à partir d'un socle commun et préalable de connaissances, sur lesquelles il convient de s'entendre pour que l'échange ait lieu dans les meilleures conditions.

En somme, la meilleure manière d'aborder l'entretien consiste à écouter attentivement les questions, à y répondre sans les interpréter comme une remise en cause des propositions formulées, et à faire preuve de souplesse dans l'échange avec le jury. Certains candidats refusent catégoriquement de revenir sur leur proposition didactique, parfois défaillante, et campent sur des positions fragiles. L'entretien ne vise pas à déstabiliser le candidat mais bien à lui permettre d'approfondir une démarche, y compris en l'amendant lorsque cela s'avère nécessaire.

À titre indicatif, voici quelques **sujets qui ont été proposés cette année** :

- Pour une classe de sixième : Jules VERNE, *Vingt Mille Lieues sous les mers,* 1870 et Wes ANDERSON, *La vie aquatique*, 2004.
- Pour une classe de cinquième : Denis DIDEROT, *Supplément au Voyage de Bougainville*, 1772-1796 et Terrence MALICK, *Le Nouveau monde,* 2005.
- Pour une classe de quatrième : Pierre de RONSARD, *Sonnets pour Hélène*, 1578 et Pedro ALMODOVAR, *Volver,* 2006.
- Pour une classe de troisième : Marie de Rabutin-Chantal, marquise de SEVIGNE, *Lettre à Madame de Grignan* et Clint EASTWOOD, *Sur la route de Madison*, 1995.
- Pour une classe de seconde : Gustave FLAUBERT, *Madame Bovary*, 1857 *et* Alice ROHRWACHER, *Heureux comme Lazzaro*, 2018.

II/ UN EXEMPLE DÉTAILLÉ

SUJET

Jules Verne, *Vingt Mille Lieues sous les mers*, chapitre 14, 1870 et Wes Anderson, *La Vie aquatique*, 2004 (avant-dernière séquence du film).

Séance à concevoir pour une classe de sixième

Rappelons en préambule que le traitement développé dans ces pages est indicatif. Doté d'une visée formative, il excède évidemment par certains aspects les attentes réalisables dans le cadre du travail en temps limité auquel sont soumis tous les candidats. Mentionnons également que les sujets élaborés par les jurés sont souvent conçus pour offrir un objet d'étude immédiatement identifiable aux candidats raisonnablement préparés, mais reposent également sur un esprit de modularité ou de plasticité, permettant de laisser la place à un éventail de propositions possibles, voire de croiser plusieurs approches différentes. Nous avons repris ici un certain nombre de remarques très pertinentes entendues lors de l'épreuve, de la part de différents candidats, que nous remettons en forme de manière étoffée.

Le sujet, qui confrontait un chapitre relativement connu de *Vingt Mille Lieues sous les mers* (la découverte émerveillée par le professeur Aronnax du spectacle des abysses à l'abri du *Nautilus*) avec un extrait quasi-conclusif du film *La Vie aquatique* (l'aboutissement ému de la quête vengeresse de Steve Zissou qui le met, lui et son équipage, face à face avec le mythique requin-jaguar depuis leur bathyscaphe), n'échappait pas à la règle.

L'étude des romans de Jules Verne peut en effet prendre place à différents niveaux et dans le cadre de plusieurs objets d'études, qu'il s'agisse de l'entrée « Partir à l'aventure ! » ou « Rencontrer des monstres : expérience de soi, expérience de l'autre », pour les nouveaux intitulés du programme de la classe de sixième, « Imaginer des univers nouveaux », « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » ou le questionnement complémentaire « L'homme est-il le maître de la Nature ? » en classe de cinquième, ou encore celui de la classe de troisième « Progrès et rêves scientifiques ».

En l'occurrence, le sujet étant, cette année, orienté explicitement à l'endroit des candidats pour une classe de sixième, l'entrée du récit d'aventure ou celle de la rencontre monstrueuse pouvaient, l'une comme l'autre, légitimement être retenues par les candidats pour construire leur réflexion pédagogique. En fonction de la priorité mise sur l'extrait filmique (la rencontre de l'animal fantastique) ou sur le texte (le spectacle merveilleux offert par le voyage sous-marin) pour guider le travail, les deux objets d'études envisageables étaient également recevables.

Mise en évidence de la cohérence du corpus

Une fois ces éléments posés, l'examen rapide des points de rencontre entre les deux pôles du dossier renforçait encore la cohérence du corpus, à la fois en surface et en profondeur. Sur le plan thématique, de nombreux rapprochements apparaissent : dans les deux œuvres, le milieu marin définit et contraint les enjeux de l'action, les protagonistes sont des scientifiques, qui explorent leur environnement au moyen d'un véhicule sous-marin en mouvement constant dans l'élément liquide mouvant (« *mobilis in mobile* », selon la devise fameuse popularisée par le roman de Verne).

De façon plus implicite, les deux extraits sont placés sous l'égide de la figure d'un capitaine misanthrope, Nemo chez Jules Verne, absent de l'extrait dans le découpage retenu (et dont les protagonistes viennent de faire la rencontre au chapitre X), Zissou bien visible dans l'extrait de Wes Anderson, évoquant une version à la fois mélancolique et parodique du commandant Jacques-Yves Cousteau, popularisé par le film de Louis Malle *Le Monde du silence* (1956). Les deux personnages de fiction relèvent chacun, mais à des degrés divers, d'un hypotexte laissé à l'arrière-plan avec le capitaine Achab du roman américain *Moby-Dick ou le Cachalot* d'Herman Melville (1851), figure vengeresse qui sillonne inlassablement les mers à la tête du *Pequod* pour traquer une monstrueuse baleine blanche qui lui a jadis arraché une jambe.

Enfin, la comparaison des deux extraits met surtout en évidence une convergence esthétique remarquable malgré les différences historique et stylistique qui séparent le romancier du XIXe siècle positiviste et le cinéaste formaliste et distancié (post-moderne ?) du XXIe siècle ; les deux extraits saisissent les personnages dans un même moment d'émerveillement face au spectacle d'une nature inconnue, qui les dépasse par l'évidence de sa beauté autant que par son mystère angoissant, confinant presque au sentiment du sublime.

Cette communauté émotionnelle entre les extraits, qu'elle soit exprimée par un point de vue singulier (celui du narrateur Aronnax chez Verne) ou collectif (la stupeur qui s'empare en même temps de l'équipage de Zissou tout entier), crée pour le lecteur un mécanisme de projection-identification complexe, dévoilant l'horizon méta-poétique discret mais puissant : les fenêtres du *Nautilus* qui dévoilent le spectacle marin fonctionnent comme un panorama, voire un diorama, type de dispositif immersif ou d'installation populaire depuis le deuxième quart du XIXe siècle auprès des publics urbains, incluant une composante photographique qui se rattache à la longue histoire des jouets optiques préfigurant l'invention du cinéma. Il aurait été évidemment anachronique de voir dans « l'eau lumineuse » ou « la lumière liquide » qui concluait le passage l'évocation d'un écran de cinéma, mais si la tentation existe, c'est que le paradigme spectaculaire gouverne. Cette mise en abyme cinématographique devient tout à fait explicite avec l'extrait de *La vie aquatique* car l'œuvre tout entière fonctionne comme un méta-film : nous voyons l'aboutissement du projet cinématographique exposé en ouverture du film quand, lors d'un festival de film documentaire, Steve Zissou annonce son nouveau projet de capter sur pellicule sa traque utopique du requin-jaguar. Un caméraman, membre de l'équipage, enregistre les étapes de l'expédition et, *in fine*, le moment de la rencontre à travers l'œil du hublot, dont le spectateur perçoit le contre-champ miraculeux et inquiétant.

L'analyse du texte

Le passage proposé à l'analyse comporte trois paragraphes qui constituent une vaste description dont n'a été retenu que le prélude. Cette description tient compte des multiples exigences factuelles du roman de Verne, à la croisée du réalisme, de la vulgarisation scientifique et de l'anticipation. Elle est portée par les deux métaphores de l'eau d'une part, élément ancestral, aux diverses connotations mythiques, décor de nombreux récits de découvertes depuis l'Antiquité, vecteur des espoirs d'un monde en plein progrès et encore à conquérir pour le monde de la Révolution industrielle, et de l'électricité d'autre part, technologie à la mode et d'invention récente, mais chargée de fantasmes ésotériques, voire démiurgiques. Ces deux réseaux métaphoriques sont les piliers du spectacle que contemple et retranscrit le professeur Aronnax, dont le point de vue interne se mêle par moments, de façon plus ou moins distincte, à celui d'un narrateur omniscient. Dans ces conditions, l'explication de cet extrait, emblématique d'une écriture du merveilleux scientifique, permettra de dégager la transformation d'une description à visée *a priori* didactique en spectacle moderne et total, donnant à vivre l'expérience inédite d'un monde jusqu'ici inconnu.

Ce spectacle d'enchantement visuel se déploie en trois brefs paragraphes où la succession des temps verbaux construit un subtil entrelacs de points de vue et de voix narratives. Écrit dans un lexique simple dans l'ensemble, à deux exceptions près (« effluences » et « diaphanéité »), et d'un abord accessible, le texte témoigne à la fois de l'efficacité du récit vernien et de la variété des publics auxquels il s'adresse, notamment le lectorat de la littérature de jeunesse.

L'adverbe de temps inaugural « soudain » introduit une rupture dans la narration et amène l'emploi d'un passé simple à l'aspect non-sécant. D'emblée, les deux premières phrases donnent le ton avec les trois pôles qui gouvernent l'écriture du passage, d'abord l'isotopie de la lumière (« le jour », « éclairées »), puis celle du spectacle stupéfiant et immersif, sur un mode stéréoscopique (« deux ouvertures oblongues »), mis en valeur par la merveille technologique (« les effluences électriques »), et enfin l'omniprésence de l'eau, imposante, inquiétante (« les *masses* liquides »), qui fait irruption de manière saisissante (« apparurent »). L'adverbe « vivement », qui qualifie le participe passé en fonction d'adjectif « éclairées », renforce le caractère non-sécant de l'adverbe initial, donnant d'autant plus d'intensité et de force au spectacle qui se découvre aux yeux du personnage et du lecteur. Le récit fait brutalement place à une description, en même temps que la voix narrative omnisciente impersonnelle à la troisième personne, du singulier ou du pluriel, est remplacée par le point de vue interne du personnage narrateur qui s'affirme à son tour, avec l'emploi des pronoms personnels de la première personne, d'abord objet (« deux plaques de cristal *nous* séparaient de la mer ») puis sujet (« *Je* frémis d'abord […] »). Le changement de régime du texte est logiquement marqué par un retour à l'imparfait de l'indicatif d'aspect sécant, dans le système d'alternance logiquement attendu en contraste avec le passé simple précédemment employé (« Je *frémis* d'abord, à la pensée que cette fragile paroi *pouvait* se briser »), l'imparfait dominant la fin du premier paragraphe. La tonalité merveilleuse se voit ainsi renforcée, à la fois par une impression de suspension temporelle (aspect duratif de l'imparfait), et par un lexique discrètement connoté : les vitres sont en « cristal », terme dont la polysémie renvoie à la fascination ancienne pour les minéraux et à une innovation technique des verriers modernes, produisant une matière impeccablement transparente, brillante et précieuse. La fin du paragraphe est soutenue par une antithèse entre l'impressionnante puissance de construction du *Nautilus*, véritable monstre de métal (« *fortes* armatures de cuivre », « *résistance* presque *infinie* ») et le sentiment de vulnérabilité du narrateur au milieu de l'océan (« *fragile* paroi », la restriction apportée par l'adverbe « presque ») : cette antithèse constitue une sorte d'expérience du sublime, à savoir l'exaltation provoquée chez l'observateur par un spectacle face auquel il éprouve en imagination (« à la pensée que ») la possibilité immédiate de sa propre mortalité tout en s'en sachant protégé. Sentiment romantique par excellence, le sublime se trouve ici porté par le positivisme vernien,

l'homme précaire affrontant la nature au moyen d'une protection créée par la technique, dans une perspective esthétique quasi inédite.

Le deuxième paragraphe paraît initialement continuer sur la même lancée : le début de description à l'imparfait de l'indicatif laisse espérer un panorama détaillé (« La mer était *distinctement* visible ») mais les mécanismes d'écriture modifient le régime du texte en accentuant la focalisation interne par une série de phrases exclamatives, tronquées et nominales (« Quel spectacle ! ») ou complètes (« Quelle plume le pourrait décrire ! », etc.). Trois phénomènes sont à relever tout particulièrement : tout d'abord, au système d'alternance entre imparfait et passé simple de l'indicatif se voit substitué l'usage du conditionnel présent, en deux occurrences (« pourrait », « saurait ») ; ensuite, le point de vue interne est exploité par la modalité exclamative, qui fait épouser aux lecteurs l'émotion débordante du personnage, ce que facilite le recours à la phrase nominale, énonciativement ambigüe ; enfin, ce point de vue interne semble glisser insensiblement vers un point de vue omniscient par le déploiement d'une prétérition : la voix narrative traduit un haut de degré de pathos par l'énoncé de l'impossibilité de mener à bien la description attendue (point de vue du narrateur personnage), et, ce faisant, concrétise cette description (point de vue du narrateur omniscient, l'écrivain qui se désigne lui-même par la métonymie « quelle plume »). La caractérisation paradoxale du panorama sous-marin lui permet alors d'exister comme un décor littéralement merveilleux, qui est pour l'auteur-narrateur l'occasion d'un morceau de bravoure où il tente de s'égaler aux peintres de fantaisie, donnant à voir par la force d'évocation des mots un paysage imaginaire, cantonné à des termes assez abstraits (« effets », « nappes », « dégradations », « couches »). Il est à noter que ces termes peuvent relever à la fois du lexique sonore et du lexique pictural, donnant la perception sensorielle complète des abysses.

Le troisième et dernier paragraphe opère encore un nouveau changement de registre par la bascule vers l'usage du présent de l'indicatif, à valeur gnomique, ou de vérité générale : couplé à l'emploi du pronom personnel indéfini et des verbes d'énonciation quasi synonymes (« On connaît […] », « On sait que […] »), le temps renforce la présence de la voix de l'auteur-narrateur omniscient qui se distingue encore un peu plus nettement de celle du personnage-narrateur Aronnax. Le registre lexical devient plus recherché avec le substantif « *diaphanéité* », obtenu par dérivation de l'adjectif d'étymologie grecque « diaphane » (désignant littéralement la qualité d'un corps qui laisse voir à travers lui) mais la syntaxe reste celle de la phrase simple, occasionnellement en coordination ou en juxtaposition avec des phrases complexes, évoquant la prose factuelle des manuels, dictionnaires ou encyclopédies, qui obéissent à un souci général de grande clarté. Le lexique scientifique, chimique ou physique (« substance minérale et organique », « en suspension », « milieu fluide ») auquel il est fait appel pour décrire la nature sous-marine confirme le statut différent de ce passage, amplifié par la mention de mesures chiffrées (« cent quarante-cinq mètres d'eau », « une profondeur de trois cents mètres ») ou géographiques (« aux Antilles »), qui rappelle que Jules Verne n'hésite pas, à certains endroits de son roman, à insérer des extraits de traités scientifiques qu'il se contente de recopier, pour donner un effet d'abondance ou de catalogue, notamment dans la recension de la faune et la flore sous-marine dans toute leur diversité, excédant en cela le cadre du savoir de son personnage-narrateur. Ce dernier paragraphe progresse en gradation d'intensité (par l'usage du verbe conjugué « accroissent », de l'adjectif qualificatif « surprenant », et de la négation restrictive « ne…que… » pour faire culminer l'émerveillement causé par le spectacle marin, en écho à la transparence miraculeuse de l'eau jusqu'à la clausule finale de l'extrait, soigneusement travaillée. Les deux dernières phrases paraissent revenir au point de vue interne du personnage, sans que cela soit pourtant marqué fortement par l'énonciation, à l'exception de la conjonction de coordination adversative « mais » qui agit comme un embrayeur plus narratif que logique. L'étonnement retrouvé est bien celui du narrateur-personnage qui peine à trouver les mots pour retranscrire l'expérience qu'il est en train de vivre. La lumière naturelle a été remplacée par le faisceau de lumière artificielle produit par le *Nautilus*, mais le narrateur ne le perçoit que confusément : au lieu de cela, c'est l'océan tout entier (magnifié par le pluriel poétique « les ondes », porteur d'un registre polysémique), qui semble animé d'une lumière propre, convoquant une imagerie à la limite du fantastique. La dimension surnaturelle et renversante de l'évènement dont est témoin Aronnax trouve son aboutissement dans le chiasme pendulaire final, qui fait disparaître « l'eau lumineuse » pour la métamorphoser en « lumière liquide ».

Dès lors, l'exploration scientifique achève sa transfiguration en pure expérience esthétique, faisant du professeur Aronnax l'équivalent d'un futur spectateur de cinéma, spectacle lumineux et moderne par excellence que seule permet une obscurité enveloppante, rassurante et en même temps vaguement inquiétante.

Proposition didactique

Pistes d'analyse de l'extrait filmique

Comme scénariste, réalisateur ou producteur, Wes Anderson est une figure majeure du cinéma américain indépendant du premier quart du XXIe siècle. Il entretient des liens personnels et artistiques forts avec la France, où ses films, souvent récompensés par ses pairs et présentés en tête d'affiche dans les grands festivals internationaux,

lui ont gagné rapidement et durablement la fidélité d'un public d'amateurs fervents, grâce à son formalisme rigoureux et distancié, identifiable entre tous. Une vaste exposition et une rétrospective lui ont même été consacrées par la Cinémathèque française, au printemps de 2024.

S'appuyant sur des castings transgénérationnels de vedettes internationales qui forment de film en film une espèce de petite *troupe* artistique, le cinéaste aime à filmer ses acteurs et actrices frontalement, en plans fixes (de durée tantôt brève, tantôt étendue) dont le cadrage est souligné par des jeux de lignes géométriques multipliant les effets d'emboîtement et de surcadrages. Le découpage de l'espace très personnel de Wes Anderson crée une atmosphère d'étrangeté, plus ou moins inquiétante, plus ou moins onirique, et non dénuée d'une forme de comique pince-sans rire, à cheval entre un style satirique assez féroce et une tonalité humoristique beaucoup plus tendre. Sa mise en scène se déploie volontiers dans des décors d'une grande virtuosité, à base de maquettes miniaturisées ou grandeur nature (les deux procédés sont convoqués pour faire exister le navire sur lequel l'équipage de *La vie aquatique* embarque), et de trucages rudimentaires, hérités de Georges Méliès, qui refusent les facilités contemporaines du recours à la création d'images assistée par ordinateur. La palette chromatique de ces décors, extrêmement subtile dans son usage de diverses teintes pastel, parachève l'élégance stylistique et la grande maîtrise formelle (voire formaliste), quasi maniériste (voire maniérée), qui se dégage de l'ensemble de l'œuvre du cinéaste.

La vie aquatique (2004), en tant que l'une des réalisations les plus remarquables du cinéaste, ne fait pas exception aux caractéristiques rappelées précédemment. L'originalité du film s'appuie également sur la modalité du pastiche, à travers la reprise en fausses images d'archives, des films précédents de l'équipage de Steve Zissou, directement inspirés des documentaires mettant en scène les aventures de l'océanographe Jacques-Yves Cousteau, reconnaissable à son inamovible bonnet rouge, popularisé par une série d'émissions télévisées et au cinéma par la Palme d'or et l'Oscar du meilleur film documentaire grâce au film de Louis Malle, *Le Monde du silence* (1956), dont il était la figure charismatique.

Le dialogue explicite tissé par Wes Anderson entre son film et des jalons importants de l'histoire du cinéma lui confère un aspect savant, qui est immédiatement déminé par la distance apportée par le maniérisme de l'ensemble. Le bathyscaphe jaune évoque autant les inventions de la famille Picard, célèbre dynastie scientifique, dont s'inspire la figure du professeur Tournesol dans *Les Aventures de Tintin* que la fantaisie psychédélique de la chanson à succès « *Yellow Submarine* » (1966) des Beatles, qui a par la suite inspiré un film d'animation du même nom. La référentialité passe également par le choix des acteurs : Bill Murray, acteur essentiel de la troupe du cinéaste, connu pour ses rôles de comique mélancolique, y compris dans le registre fantastique (*Ghostbusters* en 1984, *Un jour sans fin* en 1993) y côtoie Anjelica Huston, héritière d'une longue dynastie hollywoodienne (petite-fille de Walter Huston, l'acteur, et fille de John Huston, le cinéaste), tandis que la présence de Jeff Goldblum (en rival du personnage joué par Bill Murray), rendu célèbre par ses rôles dans *La Mouche* (1986) de David Cronenberg ou *Jurassic Park* (1993) de Steven Spielberg, amène avec elle la mémoire d'une série de rôles de savants fous confrontés à des créatures monstrueuses. Ces souvenirs cinéphiles sont réinvestis dans l'extrait étudié avec beaucoup de finesse pour créer un émerveillement enfantin, à la fois onirique et ludique, qui finit par l'emporter sur le réalisme et les références plus identifiables, pour créer un sommet pathétique du film. Le sentiment du sublime esquissé chez Verne se retrouve ici sous une forme à la fois atténuée et modernisée.

L'extrait de *La Vie aquatique* permet ainsi de développer les différentes tonalités, présentes dans le texte de Verne mais laissées à l'état embryonnaire dans le découpage proposé, de l'aventure merveilleuse ou de la rencontre monstrueuse comme moyen de découverte de soi. Sur le point de toucher au terme de leur quête, Steve Zissou et son équipage se préparent à l'ultime confrontation avec un animal fantastique en plongeant dans des abysses encore inexplorés. La rencontre se déploie en trois moments enchaînés mais distincts, chacun marqué par un changement de tonalité nettement perceptible, tant au niveau chromatique (du bleu clair au bleu nuit presque noir) que sonore (d'une bande-son instrumentale et sautillante à un lyrisme pop et vocal) ou pathétique (de la distance amusée à la fascination inquiète).

On retiendra trois pistes possibles de travail de l'extrait filmique avec la classe, la première reposant sur les diverses modalités du raccord de regard comme figure essentielle du montage, la deuxième s'appuyant sur l'exhibition quasi-naïve des différentes catégories de trucages (maquettes, animation) pour recréer par l'imagination tous les possibles de la nature, et la troisième mettant en valeur les variations d'échelle et l'inversion de leur hiérarchie pour approcher une certaine forme de sentiment du sublime. À l'optimisme émerveillé de Jules Verne succède la naïveté retrouvée d'un regard dessillé sur le monde, un accès enfin retrouvé à « l'enfance de l'art », comme le dirait Jean-Luc Godard au dernier épisode de ses *Histoire(s) du cinéma* (1998).

1-Un dispositif immersif construit sur les jeux de regard

Le début de la plongée de l'équipage a lieu dans des eaux claires, de couleur turquoise, qui s'assombrissent à mesure que le sous-marin s'enfonce profondément. Durant cette première phase de descente, les passagers

observent la faune et la flore sous-marines avec une sorte d'amusement étonné devant la variété et la créativité de la Nature.

Le principe de mise-en-scène dominant est ici l'utilisation de toutes les modalités du raccord de regard, qui permet de passer du point de vue d'un sujet-personnage que l'on voit en position de spectateur, et souvent en gros plan, à celui d'un objet perçu, dévisagé, voire contemplé, et dont le spectacle provoque un effet visible en retour sur le visage du sujet-personnage (plan de réaction, exprimant l'affection, la surprise, la peur, l'admiration, etc.). Rappelons ici l'expérience fondatrice au début des années 1920 du cinéaste soviétique Lev Koulechov (et l'effet du même nom) qui exploite les potentialités de ce raccord sur le spectateur de cinéma, amené à associer en imagination des émotions différentes au visage *a priori* impassible d'un même personnage, en fonction de l'image que ce dernier a sous les yeux, expérience qui est largement reproduite depuis par la tradition cinématographique hollywoodienne, d'Alfred Hitchcock à Wes Anderson.

Deux traits distinguent l'usage déployé par le cinéaste américain dans notre séquence : d'abord, le recours à des surcadrages presque systématiques qui concentrent l'effet des gros plans, et montrent par ailleurs souvent le visage des passagers du sous-marin depuis le milieu extérieur marin, comme s'ils étaient eux-mêmes regardés par les poissons abyssaux ; ensuite, le choix de cadrages frontaux qui mettent les spectateurs à la place des personnages, filmés en groupe dans un plan large à la perspective accentuée par l'effet de grand angle d'un objectif à courte focale (on retrouve l'effet de bocal qui déforme l'espace). Outre l'effet de décalage comique apporté par ces deux choix formels, l'adoption d'un point de vue frontal transforme la paroi de verre panoramique du sous-marin en écran (de cinéma, de télévision) dans lequel sont immergés les spectateurs avec les personnages, et sur lequel semblent se projeter les fantasmes du groupe tout entier.

2-Une conception ludique du cinéma : maquettes, trucages et jeux optiques

Les visions des personnages (le capitaine, sa femme, son rival, le caméraman, la journaliste qui les accompagne, les équipiers) méritent d'être décrites et frappent le spectateur par leur naïveté, qui les rend à la fois évidentes et surprenantes. Quelle que soit l'image retenue, le formalisme parfois rigide ou systématique de Wes Anderson laisse place à la simplicité quasi enfantine d'un créateur qui joue et s'amuse à imaginer un monde inconnu en toute liberté, hors de toute contrainte scientifique, et avec l'ingéniosité pragmatique d'un bricoleur, ce qui n'est pas sans rappeler les jeux visuels fondateurs imaginés par Georges Méliès et les pionniers des vues cinématographiques à truc, au tout début du XXe siècle.

Les plans d'ensemble ou de demi-ensemble qui montrent le bathyscaphe de l'extérieur ne cherchent pas à cacher (voire manifestent ouvertement) qu'il s'agit d'une maquette, animée image par image en *stop motion*, sous la supervision du célèbre animateur Henry Selick, préalablement réalisateur en collaboration avec Tim Burton de *L'Étrange Noël de monsieur Jack* (1993). Ce trucage archaïque a ses lettres de noblesses dans l'histoire du cinéma (songeons ici aux plans montrant le décor futuriste du *Métropolis* de Fritz Lang en 1926 qui usent de la même technique, ou aux monstres du péplum *Jason et les argonautes* en 1963) et son aspect volontairement rudimentaire lui confère un charme archaïque absent des productions contemporaines qui reposent lourdement sur des trucages numériques. Le film de Wes Anderson semble ici revendiquer une indépendance ou une simplicité de moyens à contre-courant des productions américaines fantastiques de son époque de production, en pleine transition de l'âge de production argentique ou analogique à l'ère digitale, désormais le nouveau standard de l'industrie.

La maquette du sous-marin comporte peu de détails mais apparaît dans une variété de cadrages et d'échelles qui permet de la rendre constamment intéressante à regarder. Plus la séquence progresse, plus les contrastes dans l'utilisation de l'échelle des plans ressortent : le vaisseau apparaît de plus en plus petit face à l'immensité marine, pour devenir l'unique repère lumineux dans un environnement désormais opaque. Le cinéma aime à jouer avec les proportions et les perspectives, brouillant les repères en agrandissant ou rapetissant les objets et les êtres à l'écran, pour mieux représenter des mondes imaginaires. La miniaturisation du sous-marin, qui correspond sans doute à la taille réelle de la maquette, le transforme *de facto* en petit jouet de bain, conférant à l'expédition de Steve Zissou une forme d'absurdité, tantôt inquiétante, tantôt comique, à l'image des jeux symboliques au conditionnel, caractéristiques de la psychologie enfantine.

Enfin, les vues fantastiques de la faune sous-marine procurent l'occasion de déployer toutes les ressources créatives du *stop motion*, en mêlant sculpture, peinture et prises de vues réelles pour libérer la puissance de l'imaginaire sans la contraindre à la réalité. Observés à travers les hublots ou la vitre panoramique de l'embarcation, les poissons sont mis en valeur par les caches manifestement dessinés qui forment un surcadrage à l'effet discrètement déréalisant. Ces caches permettent par ailleurs d'insérer de façon fluide les trucages intégrés à la séquence. Le film semble prendre plaisir à matérialiser des créatures imaginaires extrêmement colorées, décision arbitraire peu représentative des poissons des abysses (le banc de poissons roses et fluorescents, en surimpression sur la vitre et les visages des personnages), ou phosphorescentes, exagérant ici au contraire les phénomènes de bioluminescence qui caractérisent des animaux des profondeurs. Les créatures semblent dotées de sources de

lumière électrique comparables aux projecteurs du sous-marin et participent à l'émerveillement du spectacle des plongeurs.

3-La merveille cinématographique : jeux d'échelle et de suspense pour interroger l'ordre existant

La combinaison des deux grandes pistes d'exploration analytique précédemment évoquées peuvent mener à une troisième série de remarques qui en sont comme l'aboutissement ou la synthèse mais peuvent être traitées indépendamment.

La dynamique de l'extrait mène à un point d'acmé pathétique lorsque se concrétise le face-à-face tant attendu avec le requin-jaguar. Cette rencontre avec l'animal monstrueux fait converger tous les jalons techniques et esthétiques qui balisent l'extrait au préalable pour créer un moment de révélation bouleversante confinant au sublime. La pertinence du recours à la maquette pour représenter le requin légendaire et le vaisseau des océanographes s'en trouve renforcée, puisque le sous-marin paraît fragile, minuscule, quasi insignifiant par rapport aux proportions gigantesques du squale. La disproportion des échelles est marquée par les plans d'ensemble comme par la vision subjective des explorateurs sur le monstre, dont le corps imposant, lors de son passage, occupe plusieurs fois la surface entière de la paroi panoramique. La colorimétrie jaune fluorescente fait davantage encore ressortir sur le fond opaque le miracle de la rencontre avec la créature mythique.

Le rythme de l'extrait construit soigneusement le suspense (l'attente arbitrairement différée d'un évènement que le spectateur sait ou croit inévitable, dans une dilatation temporelle contradictoire, source d'angoisse) menant à l'apparition miraculeuse de la créature : l'ambiance presque badine des premières observations muettes, ponctuées de quelques commentaires étonnés, conduit à un instant de silence, correspondant à l'immobilisation temporaire du sous-marin, avant le surgissement du requin depuis le fond de l'écran, accompagné d'un renflement musical lyrique, laissant bouche bée tous les passagers. Il s'agit du point culminant de l'extrait et du film, occasion d'un bouleversement intérieur des personnages qui accèdent alors à une autre compréhension d'eux-mêmes (la sidération de la beauté pour Eleanor, le pardon et le renoncement pour Steve, le sentiment maternel pour la journaliste, etc.).

Le commentaire de la jeune Cate Blanchett (« Sommes-nous en sécurité ici ? ») souligne la nature singulière et forte du moment, ce sublime où la fascination esthétique est rehaussée par la proximité du danger. On pourrait même risquer une hypothèse interprétative audacieuse, autour d'une ébauche de mise en abyme, en considérant que le bathyscaphe qui protège la vie de ses passagers au cœur de l'élément marin peut entrer en résonance, de manière analogique, avec le ventre de la femme enceinte protégeant l'enfant à venir dans le confort obscur de la poche du liquide amniotique, dans un élan final d'émerveillement et de réconciliation.

Suggestions de transposition didactique dans le cadre d'une séance de cours

Comment dès lors organiser ces analyses détaillées afin de les mettre en œuvre de façon claire et active auprès d'une classe de sixième ?

Un exposé que le jury a eu l'occasion d'entendre avait proposé d'inscrire sa leçon dans le cadre de l'objet d'étude « Partir à l'aventure ! », remarquant le lien entre les deux extraits, textuel et filmique, autour de la description et de la mise en scène du spectacle du monde. Une des idées intéressantes était de dégager la tension qui existe au sein des deux œuvres entre le matériau d'inspiration documentaire (au premier degré ou en manière de pastiche) et une fabrique de l'émerveillement par la fiction, et on pouvait en faire le pivot problématique d'une séance se déroulant sur deux heures, ayant comme titre : « *Un hublot sur le monde et sur soi* ».

L'enjeu de la séance est d'amener les élèves à identifier leurs émotions à partir de la description d'une nature merveilleuse. Partant des réactions de la classe à la découverte des extraits, l'enseignant amène les élèves à prendre conscience des différents points de vue qui les relaient dans le texte puis dans le film, afin d'être ensuite capables de réinvestir cette technique narrative dans l'écriture d'un texte d'invention.

Première heure

L'enseignant procède devant la classe à la lecture oralisée du texte de Jules Verne, pour mieux en souligner l'expressivité très marquée.

Cette lecture donne suite à une lecture silencieuse de chaque élève à l'appui d'un exercice de repérage des types de phrase ; en effet, cette observation permettrait aux élèves de repérer les différentes strates de description ou

d'émotion face à l'univers nouveau et sensationnel que les personnages découvrent. Pour ce faire, ils auraient à repérer des phrases essentiellement exclamatives, qui concentrent l'expressivité dans le deuxième paragraphe de l'extrait. On peut alors leur demander de modifier cette ponctuation, au profit de types de phrases moins expressives et de comparer l'effet produit.

Après avoir pris connaissance du texte de cette façon, l'enseignant peut ensuite, en insistant sur la manière dont les différents types de phrases traduisent des points de vue différents de la part du personnage qui témoigne à la première personne ou du narrateur omniscient qui complète son récit, construire avec la classe l'explication du texte.

Cette analyse permet alors de travailler par une étude lexicale des réseaux d'images et des connotations portées par certains termes plus rares (isotopie de l'eau, de la lumière ; registres factuel, technique ou lyrique). Les repérages peuvent être complétés par des apports étymologiques permettant de comprendre la formation des mots par dérivation, préfixation ou suffixation, afin de déboucher sur des rappels concernant la nature des mots (les adjectifs « oblongues », « transparentes », les substantifs « effluences », « dégradations », l'adverbe « vivement ») dont les différentes catégories pourront être réinvesties utilement dans l'exercice d'écriture à venir.

Deuxième heure

L'introduction de l'extrait de *La vie aquatique* diffusé à la classe est l'occasion de prolonger ces analyses et d'en préciser la portée émotionnelle, grâce aux mécanismes d'identification spectatorielle avec les personnages, permise par le recours aux gros plans faisant alterner les visages des explorateurs et les paysages marins qu'ils découvrent.

Au moyen de quelques arrêts sur images permettant de dégager ces gros plans, l'enseignant peut établir que les différentes modalités émotionnelles traduites par les visages sont autant d'expressions du sentiment de la modestie humaine face au gigantisme du monde et à son infinie variété, impossible à cataloguer : une comparaison plus poussée avec les listes d'espèces marines citées par Jules Verne, à la suite du texte étudié, et d'autres plans en *stop motion* de Wes Anderson montrant la faune sous-marine serait susceptible de consolider la démonstration. En faisant repérer à la classe les variations scalaires des plans, on identifie aussi la manière dont la forme cinématographique matérialise cette idée à l'image par les moyens qui lui sont spécifiques.

Le travail en classe peut ensuite donner lieu à un écrit d'invention de dix lignes, avec une consigne différenciée séparant la classe en deux groupes : le premier doit décrire un moment d'émerveillement réellement vécu, l'autre un moment d'émerveillement imaginaire ou fictif. Dans les deux cas, la consigne s'attache à privilégier la description sur la narration, et à identifier les émotions provoquées par les éléments décrits concrètement par les élèves. Les descriptions pourraient avec bénéfice être lues à l'oral par petits groupes. La comparaison entre les deux consignes permettrait de comprendre que, malgré une apparente conformité d'écriture, les productions des élèves sont plus riches ou plus expressives ou plus inventives lorsqu'il s'agit d'une situation imaginaire (recours à d'éventuels néologismes, à des périphrases, à des termes relevant de la métaphore). Les écrits pourraient éventuellement être relevés à la fin de l'heure par l'enseignant pour une évaluation de type formative.

Sans exclure ni privilégier par principe la mise en place d'ateliers de pratiques d'initiation cinématographique en collaboration avec des collègues de l'équipe pédagogique relevant d'autres disciplines (arts plastiques, histoire, anglais, SVT, documentaliste…), amenant éventuellement les élèves à réaliser une esquisse de storyboard, à partir d'un des exercices d'écriture d'invention, ou à tourner au moyen d'un téléphone portable un court métrage thématique, deux prolongements pourraient être imaginés en fonction des classes et de leur maturité. L'enseignant pourrait diffuser l'extrait correspondant de l'adaptation de *Vingt Mille Lieues sous les mers* réalisée par Richard Fleischer pour les studios Walt Disney Productions en 1954 avec William Mason (Nemo), Kirk Douglas (Ned Land) et Peter Lorre (Conseil), pour esquisser une réflexion sur les enjeux de l'adaptation, et peut-être considérer l'évolution des techniques de trucage avec celles employées par Wes Anderson. L'épisode de la lutte contre le calamar géant pourrait également permettre de recentrer l'étude sur la figure du monstre. Un autre prolongement envisageable, sinon, serait de proposer en ouverture un débat sur la dimension écologique, grande affaire de notre époque, qui travaille souterrainement les deux œuvres du corpus, l'une d'un point de vue positiviste de l'homme comme maître et possesseur de la nature (Verne), l'autre qui en fait la critique ironique et distanciée mais pour mieux réenchanter un rapport désormais moins conflictuel de l'homme à la nature.

CONCLUSION

Au moment de conclure l'avant-dernière édition du rapport de la leçon pour le domaine cinéma dans sa forme actuelle, au niveau de formation du Master 2, le jury de cette épreuve se contentera de rappeler que, quelles que soient les évolutions à venir dans le cadre du nouveau concours L3 qui se met en place, et pour la session à venir du concours M2 qui sera la dernière du genre, les recommandations émises s'inscrivent dans la continuité de l'esprit du métier d'enseignant tel qu'il se conçoit et qu'il évolue depuis le premier quart du XXIe siècle. Garants d'un savoir disciplinaire à transmettre auprès de classes qui évoluent dans un monde en changement rapide, sous le poids de mutations techniques profondes dont l'incontournable « Intelligence artificielle » est devenue le dernier avatar, les enseignants sont confrontés, comme peu de métiers, à la contradiction entre l'image traditionnelle attendue de la fonction qu'ils représentent, symboliquement chargée, et l'exigence d'actualiser leur pratique, qu'il s'agisse du canon étudié, des outils pour le faire, ou encore des informations aisément à la disposition des élèves sans nécessité de recourir à leurs enseignants durant leurs années d'apprentissage scolaire.

Pour les collègues qui souhaitent intégrer davantage l'enseignement des études cinématographiques à leur future pratique professionnelle en collège ou en lycée, les changements qu'a connus la discipline sont nombreux, de l'accès démultiplié des classes et des formateurs aux films par la dématérialisation des supports à la concurrence faite à l'expérience du spectacle cinématographique en salle par les plateformes de streaming (celles de l'ancienne télévision hertzienne comme celles des nouveaux géants américains du secteur), en passant par la possibilité pour les professeurs de faire de l'analyse en classe dans des établissements largement équipés de vidéoprojecteurs ou pour les élèves de réaliser des films courts grâce aux logiciels embarqués dans les *smartphones*, le champ des possibles est plus large que jamais pour les enseignants de lettres confrontés à la nécessité ou au désir de constamment repenser leur pratique professionnelle ; et le jury sera toujours ouvert aux propositions didactiques qui tentent d'en tenir compte de manière inventive. À cet égard, le croisement disciplinaire du cinéma et des lettres constitue assurément un des terrains d'expérimentation les plus féconds, surtout quand il se nourrit de bases universitaires solides et d'une volonté d'interroger en toute liberté les fondements d'un métier auquel on ne cesse jamais de se former.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Ces pistes de lecture ne sont pas exhaustives, elles ont plutôt vocation à aider les candidats à embrasser une partie des paradigmes scientifiques et historiques constitutifs de l'enseignement de cinéma-audiovisuel.

- AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, MARIE, Michel et VERNET, Marc, *Esthétique du film. 125 ans de théorie du cinéma*, Nathan, 1983 ; Armand Colin, 2021 (5e édition).
- BANDA, Daniel et MOURE, José, *Le Cinéma, naissance d'un art (1895-1920)*, Flammarion, coll. « Champs arts », 2008.
- BANDA, Daniel et MOURE, José, *Le Cinéma, l'art d'une civilisation (1920-1960),* Flammarion, coll. « Champs arts », 2011.
- BARNIER, Martin et JULLIER, Laurent, *Brève histoire du cinéma, 1895-2024*, Fayard, 2026.
- BORDWELL, David et THOMPSON, Kristin *L'Art du film. Une introduction,* De Boeck, 2009 ; 2014.
- BORTZMEYER, Gabriel, *Parler d'un film,* Marest éditeur, 2026.
- CLEDER, Jean et JULLIER, Laurent, *Analyser une adaptation. De l'écrit à l'écran,* Flammarion, coll. « Champs arts », 2017.
- CHION, Michel, *L'Audio-vision*, Nathan, 1990 ; Armand Colin, 2025
- JOURNOT, Marie-Thérèse, *Le Vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, coll. « 128 », 2006 ; 2019.
- JULLIER, Laurent, *L'Analyse de film. De l'émotion à l'interprétation,* Flammarion, 2012.
- LEUTRAT, Jean-Louis, *Le Cinéma en perspective : une histoire*, Nathan, 1992 ; Armand Colin, coll. « 128 », 2018.
- JOLY, Martine et MARTIN, Jessie, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, 1993 ; Armand Colin, coll. « Focus cinéma », 2026 (5e édition).
- MONTEBELLO, Fabrice, *Le Cinéma en France*, Armand Colin, 2005.
- NACACHE, Jacqueline, *Le Film hollywoodien classique*, Armand Colin, 2005.
- VANOYE, Francis, *Récit écrit, récit filmique*, Armand Colin, 2005.
- *Cahiers du cinéma* ou *Positif,* revues mensuelles.
- Site du CNC (dossiers pédagogiques *Lycéens et apprentis au cinéma* et *Collège au cinéma).*

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : THÉÂTRE

Rapport présenté par Laurent Russo et Isabelle Niveau

INTRODUCTION

Lors de la session 2026, les candidates et les candidats ayant choisi le domaine Théâtre ont réfléchi sur des textes littéraires de genres divers : une nouvelle (*Le Horla*, Maupassant), des textes argumentatifs (*Les Essais*, Montaigne ; *Les Fables*, La Fontaine), mais aussi, bien sûr, des textes de théâtre (*Un fil à la patte*, Feydeau ; *Tartuffe*, Molière, *Rhinocéros*, Ionesco). Le jury tient à rappeler que l'épreuve de leçon, dans le domaine théâtre comme dans les autres, évalue d'abord des qualités propres à des professeurs de lettres : le goût de la littérature, les connaissances académiques littéraires, les qualités d'expression. Les candidats ne peuvent s'étonner de devoir travailler sur un texte non théâtral dans la première partie.

La spécificité de cette épreuve tient, et la chose n'est pas nouvelle, au choix du document associé au texte à analyser : une captation d'un spectacle[17]. Les rapports des sessions précédentes ont parfaitement expliqué les attentes méthodologiques, et nous n'y revenons pas à nouveau. Toutefois, le jury tient à souligner que l'extrait proposé entre toujours en dialogue avec le texte littéraire à expliquer, que la proposition de séance didactique doit interroger les liens entre les deux documents, et que la leçon doit rendre compte à la fois d'une belle analyse du texte littéraire proposé, et d'une exploitation riche de la captation, dans le cadre du projet didactique. Aucune séance type n'est attendue : la pertinence du projet proposé n'est liée qu'à la compréhension des enjeux en présence, au regard du niveau de classe auquel le dossier est adressé. C'est en interrogeant les liens entre les deux documents que les candidats peuvent réussir cette épreuve, et non pas en déroulant une liste d'activités non problématisées entre elles, sans pertinence par rapport au texte et à la captation.

Le jury attend des candidats qu'ils fassent preuve de discernement et de bon sens. Il sait que même quand ils ont enseigné, la construction de la séance demeure nouvelle pour eux. Il ne s'agit nullement d'évaluer un professeur déjà accompli – cet accomplissement peut prendre de longues années, et le jury en a conscience – mais de recruter des enseignantes et des enseignants désireux de partager leurs savoirs avec les élèves, de trouver une manière joyeuse pour les rendre accessibles, en collège comme en lycée, même face à des supports exigeants. Gageons donc que ce rapport rassure celles et ceux qui doutent encore de leur prétendu « niveau » et aide les futurs préparationnaires à travailler sur leurs besoins.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

1. Le déroulé de l'épreuve

L'exposé des candidats dure quarante minutes : quinze à vingt minutes doivent être dédiées à l'explication de texte, vingt à vingt-cinq minutes à l'exposition de la séance didactique. Les deux parties sont évaluées à parts égales, mais une mauvaise maîtrise des savoirs littéraires empêche souvent les candidats de construire une séance pertinente. Le rapport de la session 2025 l'affirmait déjà avec force, *« s'appuyant sur la problématisation du lien entre texte et captation ainsi que sur l'analyse de chaque document, la séance didactique est pour ainsi dire le cœur de métier du futur professeur de lettres. Située à l'interface de la théorie et de la pratique, elle s'attache à la transmission de savoirs et de savoir-faire adaptés au niveau de classe indiqué par le sujet ».*

Certains candidats commencent leur propos en exposant les liens entre les deux documents, avant de passer à l'explication de texte. Cette manière de procéder est tout à fait possible, mais peut-être moins logique que celle d'autres candidats interrogeant plutôt l'unité du dossier lors de la conclusion de l'explication de texte, opérant ainsi

---

[17] Les candidats doivent analyser un extrait d'une durée maximale de **trois minutes**. La captation choisie peut être une mise en scène de théâtre, mais également d'opéra, si le jury estime que le lien avec le sujet est clair. Rappelons aussi que les candidats disposent de la captation pendant leur préparation, et que la salle où ils sont interrogés est équipée d'un ordinateur et d'un système de diffusion (écran, vidéoprojecteur, son…) Le jury attend donc des candidats qu'ils utilisent **impérativement** la captation pendant leur oral.

une transition vers la présentation de la séance. La captation, ses lignes de force et ses enjeux sont alors exploités, ce qui permet de tracer des perspectives claires pour construire une séance adaptée aux enjeux du dossier.

Par ailleurs, l'épreuve recrutant de futurs professeurs, le jury apprécie que les candidats ne lisent pas leur brouillon, mais qu'ils incarnent leur propos avec enthousiasme et plaisir, de manière à identifier en eux de futurs enseignants capables de captiver une classe. De même, la lecture obligatoire du texte au moment de l'explication doit être expressive, correcte, et faire ressortir d'emblée les enjeux du passage, et sa poétique. Nous invitons chacun à travailler la versification, la ponctuation et l'expressivité : un futur professeur de lettres, censé donner le goût de la lecture aux élèves, se doit de respecter un « *e* muet » ou une diérèse dans un extrait versifié du *Tartuffe*, et ne peut ânonner devant un extrait canonique des *Essais*. Le jury attend par ailleurs une posture professionnelle, conforme au cadre d'un concours de recrutement de la fonction publique, ainsi qu'un niveau de langue correct, sinon soutenu, à la hauteur de la fonction d'un professeur de lettres.

Lors de l'entretien enfin, certains candidats ont pu être désarçonnés par les questions posées, d'autres faire preuve d'une certaine agressivité ou désinvolture. Rappelons que les questions ont toujours pour but de valoriser la prestation, en permettant au candidat de nuancer ou d'approfondir ses propos : le jury attend une capacité à revenir sur ses hypothèses et à proposer de nouvelles pistes. Il cherche toujours à entrer en dialogue avec bienveillance et curiosité, apprécie un recul réflexif permettant au candidat de nuancer, voire de comprendre les fausses pistes vers lesquelles il a pu s'orienter. Une candidate, notamment, a ainsi pu avoir une note au-dessus de la moyenne grâce à un entretien plein de bon sens, après s'être fourvoyée dans sa première partie.

2. La nécessité d'une maîtrise des savoirs littéraires

Nul candidat ne peut véritablement réussir cette épreuve s'il ne maîtrise pas des connaissances académiques. Il est important, dans l'étude de texte, de travailler les choix et stratégies d'écriture utilisés par l'auteur pour ne pas sombrer dans la paraphrase ou l'approche psychologique. Le jury insiste notamment sur l'importance à accorder à la tonalité du passage : un extrait du *Horla* abordé sans aucune attention au registre fantastique, à la montée de l'angoisse ou au dispositif du journal intime se prive d'une entrée simple mais décisive pour l'analyse du texte, mais aussi sans doute pour son exploitation en classe, ensuite. Le jury invite également les candidats à revoir les éléments de l'analyse dramaturgique, trop peu d'entre eux envisageant le texte théâtral dans sa spécificité : un extrait de *Tartuffe* ou d'*Un fil à la patte* s'éclaire dès lors que l'on considère la notion de théâtralité, le jeu sur la double énonciation, les effets de rythme et la dimension spectaculaire du comique. On ne répétera jamais assez qu'un texte de théâtre ne peut être compris sans s'intéresser à des notions centrales de dramaturgie comme la question de l'adresse ou le rapport à l'espace.

Le jury attend par ailleurs de futurs enseignantes et de futurs enseignants la plus grande rigueur terminologique, notionnelle et historique, notamment en lien avec le domaine choisi. Ainsi, une *tirade* n'est pas un *monologue*, un *vêtement* n'est pas un *costume*, une *scène* n'est pas une *pièce*, etc. Les candidates et les candidats doivent également enrichir leurs connaissances : peu d'exposés ont par exemple abordé le texte de Montaigne donné à l'étude comme un texte argumentatif. En ce sens, des distinctions fondamentales entre *convaincre* et *persuader* étaient nécessaires, mais aussi une réflexion sur les types de raisonnements (il est indispensable de savoir distinguer *inductif* et *déductif,* par exemple*)*. Il en va de même des valeurs des temps : le passage de l'extrait de « Des Cannibales » contenait par exemple des présents, dont certains avaient une valeur de *narration*, d'autres d'*énonciation*, d'autres, enfin, de *vérité générale* : méconnaître ou négliger cette distinction ne permettait guère aux candidats de restituer les enjeux de la démarche auctoriale.

Le jury a été particulièrement surpris du manque de connaissance de l'œuvre de Molière, avec *Tartuffe*. Il attend, sinon espère, que de futurs professeurs de lettres connaissent certains classiques incontournables… Le passage dans lequel Dorine fait front à Orgon et tente de sortir la jeune Mariane de sa torpeur (Acte II, scènes 2-3) a laissé place à de nombreux contresens : plusieurs candidats n'ont pas compris cette scène et ont affirmé qu'Orgon s'adressait à la suivante de sa fille. Ce contresens atteste d'une mauvaise lecture du paratexte, qui précisait de manière indiscutable les liens entre les personnages et la situation. En outre, les candidats auraient pu s'appuyer sur la grammaire, car dans la même réplique le père dit « Ma Fille » mais aussi « ses discours insolents » en évoquant Dorine : la logique grammaticale invalidait l'hypothèse de lecture mettant en scène seulement Orgon et Dorine dans la scène 2 de l'acte II.

3. La construction de la séance didactique en lien avec la captation

Si les attentes méthodologiques sont la plupart du temps connues, les candidates et les candidats peinent – pour certains d'entre eux – à construire un projet didactique réel, partant des liens avec le texte à expliquer, et échappant à la sempiternelle comparaison entre le texte et la mise en scène proposée. La spécificité du domaine

Théâtre, comme affirmé en préambule, tient au document à analyser, à savoir une captation d'un spectacle. Celle-ci n'est pas un document d'illustration, mais bien un objet d'étude à part entière, qui engage une réflexion sur les choix de mise en scène, le jeu des comédiens, l'espace scénique, les éclairages, le rythme ou encore la voix. Le jury a regretté que trop de candidates et de candidats se contentent d'une description sommaire de l'extrait, ou le réduisent à une simple vérification de conformité au texte, comme si la mise en scène n'avait pour fonction que de « rendre visible » ce que le texte aurait déjà dit. Cette approche, qui revient à demander aux élèves de relever ce que le metteur en scène « a respecté » ou non appauvrit considérablement l'approche et méconnaît la spécificité du fait théâtral : un texte de théâtre n'existe pleinement que dans la pluralité de ses représentations, et chaque mise en scène constitue *une* interprétation, c'est-à-dire un acte critique et créateur. De même, un spectacle n'est pas forcément lié à un texte théâtral, et la diversité des sujets proposés par le jury tend à rendre compte de la spécificité de la scène théâtrale.

Le théâtre est un des genres littéraires à étudier en collège ou en lycée mais l'exploitation pédagogique de captations théâtrales peut tout à fait trouver sa place dans des séquences d'enseignement diverses, notamment en collège, où les entrées du programme engagent les professeurs à faire dialoguer différents genres et arts autour d'enjeux communs. Ainsi, l'extrait de *Rhinocéros* de Ionesco, dans la mise en scène d'Emmanuel Demarcy-Mota, peut parfaitement trouver sa place, en classe de 4e, dans les entrées du programme « La fiction pour dire le réel », et faire dialoguer l'aspect irrationnel de l'apparition d'un rhinocéros au sein d'une ville autrement que par le spectre – attendu et convenu – du totalitarisme. Certains candidats ont d'ailleurs tissé des liens pertinents à partir de cet aspect, en imaginant des séquences au cours desquelles l'enseignant articulerait l'étude d'une nouvelle fantastique, un extrait du début de la pièce de Ionesco, et de sa mise en scène dans la captation proposée. Ces perspectives permettaient ainsi de rendre l'étude de cette pièce complexe plus accessible à des élèves de 4e, alors qu'une étude en œuvre intégrale semblait peu appropriée à ce niveau.

Dans tous les cas, le dossier donné aux candidats se doit d'être problématisé : c'est à partir de l'articulation entre le texte et la captation que peut naître la séance. L'écueil majeur consiste en effet à traiter les deux documents comme disjoints. L'un des enjeux de l'épreuve est au contraire de s'interroger sur leur articulation, puis d'exploiter cette problématisation dans une séance qui fasse de la captation l'élément central. Le texte à expliquer n'est pas pour autant à oublier, mais la captation – puisqu'elle n'est en rien un prétexte, mais la raison du sujet – doit servir à interroger le texte autrement avec des élèves. En ce sens, les meilleures prestations ont su faire de la captation le point d'appui d'un questionnement, en interrogeant les partis pris du metteur en scène et les effets produits sur le spectateur. Ainsi, dans l'extrait de *Rhinocéros* déjà évoqué, l'analyse des choix de Demarcy-Mota – le traitement sonore de l'irruption de l'animal, l'occupation de l'espace, la manière dont l'inquiétude gagne progressivement les personnages, l'isolement de Béranger dans l'espace en confrontation avec les autres personnages dont les paroles polyphoniques ne permettaient plus de rendre compte du sens – permettait de nourrir une réflexion sur la manière selon laquelle le théâtre donne corps à l'irrationnel, et offrait aux élèves un appui concret pour construire la notion de fantastique, dans une séquence en classe de 4e. Dans leur pratique d'enseignantes et d'enseignants, les candidates et les candidats trouveront dans cette manière de procéder une richesse infinie : en faisant jaillir le sens à partir d'un spectacle, les élèves peuvent revenir au texte ensuite, plus éclairés qu'ils ne l'étaient. Sans être illustrative, cette démarche permet de construire *à rebours* des savoirs, dans une optique dynamique, sensible, et sans aucun doute, plus féconde.

Encore faut-il donc que la captation soit réellement exploitée, qu'elle soit diffusée et analysée pendant l'oral. N'étudier l'extrait qu'en termes de comparaison avec le texte oblige les candidates et les candidats à des remarques stériles, notamment quand la captation contient précisément les lignes à analyser. Le sujet portant sur *Un fil à la patte*, par exemple, aurait gagné à faire de la mise en scène de Jérôme Deschamps le cœur de la réflexion. L'analyse du jeu de Christian Hecq, du mouvement incessant au cœur de l'extrait, des portes qui claquent incessamment, des paroles entremêlées, aurait permis aux candidats de montrer que l'écriture de Feydeau, loin d'être seulement pleine de différents « types de comique », était aussi une véritable partition, dont les stichomythies, didascalies et phrases entrecoupées créaient une mélodie, rejoignant ainsi l'essence même du « vaudeville » – genre dont l'origine est musicale, où la parole tournoie et virevolte dans tous les sens, annonçant par là même et avant l'heure l'absurdité du théâtre de Ionesco. Une meilleure exploitation de la captation – ou du moins une problématisation de ces éléments parfois repérés – aurait ainsi permis aux candidats de construire une séance, au sein d'une séquence sur l'évolution du genre comique, pensant la disparition du signifiant pour créer du rire.

La séance doit articuler ce travail d'analyse à des objectifs d'apprentissage clairement identifiés et adaptés au niveau de classe. Lors de l'entretien, le jury a souvent dû demander aux candidats de préciser les objectifs pédagogiques visés : c'est pourtant cette finalité qui oriente le chemin emprunté par l'élève. Le candidat doit donc préciser les compétences linguistiques, langagières et culturelles à construire, et en justifier l'intérêt au regard de sa problématique de séance. Il ne suffit pas, en effet, de proposer une succession d'activités, même séduisantes ou innovantes : il faut d'abord et avant tout que chacune serve une progression réfléchie. La séance ne peut se résumer à une mise au travail des élèves : le candidat doit en penser la cohérence et la progressivité, en les articulant aux objectifs qui la fondent, et montrer clairement comment il construit un savoir en lien avec le niveau donné.

Enfin, la durée de la séance ne doit pas être négligée. D'une ou deux heures, celle-ci doit surtout être logique. De nombreux candidats cherchent en deux heures, au collège, à aborder un texte de Montaigne, à en étudier les liens avec la captation de *Thyeste*, mis en scène par Thomas Jolly, et à faire écrire, voire à théâtraliser l'extrait des *Essais*.

Si chacun des exercices est louable en soi, il est demandé aux candidates et candidats de *faire des choix* : leur pratique d'enseignement les y obligera. Ainsi, il peut paraître plus logique de présenter rapidement un projet didactique (dans ce cas, par exemple, une séquence portant sur la confrontation de valeurs), de poser une problématique d'ensemble, et de justifier l'étude de la captation, en une heure, comme une manière d'entrer dans la complexité de la question du cannibalisme avec des élèves de 3e. L'étude de la captation seule aurait pu faire l'objet d'une séance pertinente, au cours de laquelle les notions de monstruosité, d'horreur, d'émotions liées à cette horreur, sont des points de départ. La construction de cette séance aurait permis de faire nommer ces notions aux élèves avant, dans un prolongement à la séance suivante, d'exploiter le texte de Montaigne dans une séance spécifique à dominante « Lecture ». Chercher à vouloir tout dire brouille ainsi le propos des candidates et candidats, et affaiblit la réflexion spécifique sur l'intérêt que peut contenir une captation de théâtre pour construire un savoir littéraire. Le jury n'attend aucunement une séance qui confronte les deux documents, ni une séance trop longue et confuse cherchant absolument à tout dire en deux heures à des élèves. Il préfère de loin entendre des candidats assumer une démarche en deux temps, quitte à expliciter les liens prévus avec le texte dans la séance suivante, en esquissant des échos aux éléments abordés dans l'explication linéaire.

Le contenu de la séance, par ailleurs, se résume souvent à des activités relevant de la lecture linéaire ou analytique d'un texte, avec une trace écrite ou une mise en voix. Nous constatons toutefois que le cas échéant, les candidats ne construisent pas assez pendant la séance proposée des compétences orales ou écrites. La mise en scène par Ludovic Lagarde de *L'Avare* de Molière, qui propose une vision assez noire de cette comédie transposée dans une société de consommation dans laquelle Harpagon règne sur un entrepôt, a été proposée aux candidates au regard de l'extrait de *Tartuffe.* Elle pouvait ouvrir la voie à une séquence sur la capacité de résistance des enfants face aux ordres des parents. Or, avant de visionner la captation, on aurait pu imaginer de demander aux élèves de cinquième de rédiger un très court dialogue entre deux jeunes gens amoureux qui tentent de mettre au point une stratégie pour faire changer d'avis leur père. Un tel travail aurait sans doute permis aux élèves de voir que Lagarde ne cède pas à une vision naïve de deux jeunes gens amoureux, pris au dépourvu par un père tyrannique. Au contraire, ici, le conflit générationnel devient violent, stratégique, assez désabusé. Valère croit en la victoire quand Élise doute. La lecture assez sombre de cette comédie par Lagarde pouvait permettre une transition avec la pièce *Tartuffe* dans laquelle Mariane ne trouve pas la force de résister à son père. La séquence pouvait alors questionner le pouvoir de résistance des jeunes femmes dans un monde dirigé par des hommes.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ

1. Présentation du sujet

Nous faisons le choix de corriger un sujet constitué d'un texte non théâtral en lien avec une captation, de manière à orienter les futurs candidates et candidats dans les attentes du jury pour ce type de sujet. Il a été proposé un dossier composé d'un extrait du *Horla*, de Maupassant (de « Vers dix heures, je monte dans ma chambre » à « […] serre… serre… de toute sa force pour m'étrangler. ») accompagné d'un extrait de la captation de *La nuit tombe*, mise en scène de Guillaume Vincent (2012). La scène se déroule dans une seule chambre, un lieu hanté par trois histoires qui s'y entrelacent. L'extrait présente l'histoire de Wolfgang (Nicolas Maury), qui revit les traumas de son enfance. Wolfgang craint de s'endormir quand vient la nuit, parce qu'il pense qu'un fantôme hante la salle de bain. Il cherche à être rassuré par sa mère (Florence Janas), qui joue de l'hésitation perçue par son fils sur la présence – ou non – d'un fantôme dans la salle de bain. L'extrait et la captation étaient à exploiter en classe de quatrième.

2. Présentation et problématisation rapide du texte à analyser

L'extrait à commenter, écrit à la première personne sous forme d'un journal intime, appartient à la littérature patrimoniale. On attend des candidats qu'ils connaissent Maupassant comme auteur réaliste, mais aussi comme celui qui, dans *Le Horla*, fait surgir le surnaturel dans la vie d'un homme, la nuit du 25 mai. Le narrateur sent la présence de la créature et l'exprime de manière sensible et subjective. D'une manière générale, le doute plane pour le lecteur : est-il en proie à une hallucination ou à une terrible apparition fantastique ? Il s'agissait alors de saisir toute l'esthétique fantastique de cet extrait, et de montrer comment l'hésitation du personnage faisait naître une montée en puissance de l'angoisse accentuée par l'avancée de la nuit, à l'origine d'un sentiment d'étrangeté et de doute face à la déchirure du réel.

3. Problématisation des liens entre le texte et la captation, pour aller vers la proposition de séance

Ce passage trouve des échos nombreux avec la mise en scène de Guillaume Vincent. Reprenant, voire parodiant dans le cadre de la mise en scène, les thématiques cauchemardesques que peuvent expérimenter les enfants, où les adultes sombrant dans la folie, le corpus nous invite à explorer le monde des fantômes et des apparitions, favorisé par la tombée de la nuit et par l'endormissement. Ce que subit le narrateur du *Horla* devient un prétexte au jeu de la part de Guillaume Vincent, jeu où un personnage adulte revit ses cauchemars enfantins, mais où le phénomène d'hésitation à l'origine du fantastique permet de repenser la déchirure du réel évoquée chez Maupassant. Le metteur en scène aime interroger, dans ses spectacles, les frontières entre l'inspiration du réel et la fiction, à un endroit trouble pour le spectateur, rendu particulièrement possible avec le fantastique contemporain. Ses derniers spectacles comme *Mille et une nuits*, inspiré des contes du même nom, et *Paradoxe,* sont empreints de ces questionnements. C'est fort de ces remarques que nous souhaitons proposer une séance de cours pour une classe de quatrième, qui prend appui sur l'exploitation première de la captation, avant d'aborder le texte en classe.

4. Déroulé de la séance

a. Présentation succincte de la séquence et de ses objectifs

La séquence s'inscrit dans l'entrée du programme « La fiction pour interroger le réel », en classe de quatrième, et s'intitule « Le surnaturel et le fantastique : une déchirure dans le quotidien ». Elle cherchera à montrer dans quelle mesure le registre fantastique joue de son rapport au réel pour générer de la peur et de l'angoisse.

Les objectifs de la séquence pourraient être les suivants :

- Observer et maîtriser les codes de la littérature fantastique.
- Découvrir une nouvelle fantastique, *Le Horla.*
- Mettre en lien différentes manières d'aborder le fantastique.

Cette séquence pourrait être la deuxième de l'année, après l'étude du roman réaliste dans une séquence précédente, prérequis indispensable à la construction d'un savoir sur le fantastique.

b. Présentation de la séance

La séance proposée s'intitule « Dans la chambre : la peur du fantôme ou d'autres apparitions malfaisantes ». Elle ouvrira la séquence et permettra d'introduire la lecture de la nouvelle de Maupassant, *Le Horla*. Elle durera une heure, et servira un objectif simple : découvrir les outils du fantastique pour créer la tension et faire peur.

Activité 1 : Visionnage captation (5 à 7 minutes)

On propose aux élèves un premier visionnage de l'extrait de 3 minutes, dans sa continuité, sans le commenter. On recueille les premières impressions : on peut attendre qu'ils soient touchés par le fait que l'on assiste à une scène où un enfant, joué par un acteur adulte, vit un moment traumatique (sa peur de s'endormir), que la mère provoque presque cette peur en entrant dans la salle de bain et en feignant de voir un « marchand de sable » derrière le rideau de douche, que l'impression générale donnée par l'extrait insiste sur un sentiment d'angoisse, de malaise, tout en provoquant un rire presque nerveux et décalé des spectateurs. Le jeu de la mère génère la peur pour l'enfant tout en embarquant le spectateur dans une double lecture fictionnelle et métathéâtrale : il voit à la fois un enfant effrayé et une mère mettant en scène l'apparition d'un fantôme dans l'esprit de son fils.

Activité 2 : Visionnage captation (20 minutes)

On projette alors à nouveau l'extrait, cette fois-ci en demandant aux élèves de répondre à quelques questions, au brouillon :

- **Comment décrivez-vous et analysez-vous l'espace théâtral de cette mise en scène ?**
- **Au-delà de l'espace, que pouvez-vous dire des personnages ?**

Les élèves travaillent en binôme, pendant une dizaine de minutes, pour réfléchir ensemble aux questions posées. Le temps de restitution collective institutionnalisera les réponses.

A propos de l'espace[18], les élèves peuvent constater que ce dernier semble réaliste : il figure une chambre à coucher, avec un lit à jardin, une salle de bain à cour et un miroir troublé, au lointain, derrière le lit, permettant un effet de diffraction du réel. Le lit, comme la lumière générale, est rouge (la couleur du sang ?) : l'atmosphère inquiétante de cette scène génère un sentiment étrange, presque d'horreur. Au lointain, on remarque des fenêtres démesurées, couvertes par des rideaux : les intrusions extérieures sont suggérées, dans cet espace nocturne, comme pour renforcer la peur enfantine. Dans la salle de bain, à cour, la comédienne joue avec un rideau de douche. Cet espace connote lui aussi un lieu de danger : d'une part puisqu'il joue d'un aspect caché-montré, d'autre part parce qu'il évoque, depuis le chef d'œuvre d'Hitchcock *Psychose*, un meurtre possible, notamment quand la mère crie, tire le rideau, et claque soudainement la porte. Cet espace hors-scène permet ainsi de créer la peur, et lors de la restitution orale, on montrera avec les élèves que l'on assiste à un phénomène d'hésitation entre l'existence réelle de ce « marchand de sable » dans la salle de bain, et sa non-existence, dont joue la mère comme d'une menace pour que son fils s'endorme. Cet espace inquiétant concourt donc, par le jeu des couleurs, des codes, par l'hésitation et les doutes qu'il fait naître, entre deux interprétations sur l'existence du monstre que craint l'enfant. Il y a là un élément d'analyse au cœur de la construction de la notion de « fantastique », au cœur de la séance.

Enfin, on attirera l'attention des élèves sur le travail du bruitage (cris de la mère dans la salle de bain, bruit du rideau de douche, *etc*.), parfois rendu visible, qui montre volontairement les artifices théâtraux. Ce parti pris joue de l'illusion et du décalage – ainsi de la mère que l'on voit ressortir de la salle de bain – et invite le spectateur à osciller en permanence entre l'adhésion à la fiction effrayante et la conscience du dispositif scénique. Ce jeu sur illusion rejoint le mélange de tons déjà perçu lors du premier visionnage : l'extrait fait coexister une forme d'humour, dans la complicité parfois ludique entre la mère et son fils autour de la peur, et un comportement franchement étrange, qui maintient le malaise et empêche le rire de se libérer tout à fait. Les quelques rires des spectateurs dans la salle en témoignent.

À propos des personnages, les élèves remarqueront d'abord le costume de la mère, : sa robe rouge peut faire référence à une soirée de fête, mais fait également écho aux draps et à la lumière de la scène, créant une impression sanguinolente d'autant plus troublante que ce personnage devrait *a priori* incarner la douceur et le réconfort maternels. Cette inversion la rend franchement effrayante, car plongée dans l'univers du jeu sans limite : par son costume, ses cris et ses déplacements, notamment ses chaussures que l'on entend résonner, elle symbolise la figure de l'ogresse de conte, prête à dévorer l'enfant qu'elle est pourtant censée rassurer. On pourra montrer aux élèves que cette mère convoque tout un imaginaire propre au conte : à l'image du marchand de sable ou du père Fouettard (puisqu'elle sort un fouet, à la fin de l'extrait), elle relève de ces figures ambivalentes, à la fois familières et inquiétantes, qui distillent l'inconfort. Le trouble est d'autant plus grand qu'elle feint elle-même d'avoir peur pour mieux faire peur à son fils, brouillant la frontière entre le jeu et la menace. Nous sommes au cœur de l'hésitation fantastique, ici.

L'analyse du personnage de Wolfgang prolongera cette réflexion sur l'hésitation fantastique. L'enfant est plongé dans un univers inquiétant créé par sa mère, dans cette chambre et ce hors champ de la salle de bain, lieu de tous les dangers. Joué par un acteur adulte (Nicolas Maury), cet enfant installe d'emblée une impossibilité réaliste : ce décalage, caractéristique d'un fantastique contemporain qui assume sa théâtralité, entretient le doute entre le souvenir et la scène réellement vécue. On peut en effet se demander si nous assistons à une scène présente ou à un rêve, à une réminiscence des traumatismes d'enfance que Wolfgang revivrait sous nos yeux. Plusieurs indices nourrissent cette lecture : l'irruption étrange du fouet, qui fait surgir le souvenir d'une violence subie, ou encore l'intrusion de la mère dans le lit de l'enfant, motif qui fera écho avec l'étreinte du Horla, quand nous aborderons le texte avec la classe. L'enfant a peur du fantôme dans la salle de bain. Le plus étrange dans cette mise en scène est sans doute ce personnage de la mère qui entre dans un univers inquiétant mêlant rires, cris, menaces, comme si elle devenait enfant à son tour et ne nous prenait pas à témoin de son jeu mais pénétrait au contraire dans ce monde imaginaire. Le spectateur lui-même sort du statut de simple témoin d'un jeu entre une mère et son fils ; il entre à son tour dans un univers interlope qui rappelle les procédés cinématographiques des films à suspense ou d'horreur auxquels le spectacle rend hommage : lumières inquiétantes, présences lugubres, crépitements électriques, cris... Tout est fait pour que le spectateur se sente happé par cette sensation de malaise. Ces éléments permettront ensuite de construire la notion de point de vue dans la nouvelle fantastique, puisque dans un texte comme dans cette mise en scène, la frontière entre le réel et l'imaginaire s'efface, et sème le trouble pour celui qui voit et vit un événement étrange.

<u>Activité 3 : Du visionnage à l'introduction de la notion de fantastique (15 minutes)</u>

À partir des remarques précédentes, on demandera aux élèves de caractériser ce que l'on pourrait nommer *fantastique* dans cet extrait. Après une réflexion rapide à l'oral, en lien avec les observations sur l'espace et les personnages, on fera émerger collectivement les traits essentiels de la notion : l'irruption d'un élément inquiétant ou surnaturel dans un cadre d'abord réaliste, et surtout l'hésitation entretenue entre une explication rationnelle et une

[18] Nous synthétisons ici les éléments, mais les candidates et les candidats doivent les illustrer en s'appuyant sur la captation, au cours de leur oral, de manière à montrer ce qu'ils commenteraient avec les élèves. Ils peuvent diffuser de courts extraits ou proposer des arrêts sur image.

explication surnaturelle, source du doute et de l'angoisse. Cette définition sera institutionnalisée dans une trace écrite de quelques lignes, proposée au brouillon par les élèves, puis mise en commun et recopiée. Elle servira de point d'appui pour aborder le texte de Maupassant.

Activité 4 : Vers *Le Horla* (15 minutes)

Pour clore la séance et initier la lecture de la nouvelle, on distribuera le début de l'extrait de Maupassant et on en proposera une lecture à voix haute par l'enseignant. Après avoir levé les doutes lexicaux pour s'assurer de la bonne compréhension littérale, on demandera alors aux élèves de réinvestir la définition tout juste construite : retrouve-t-on, dans ce texte, les mêmes ressorts que dans la captation ? Les élèves seront amenés oralement à repérer l'ancrage d'abord réaliste de la scène – un décor quotidien, une chambre, le moment du coucher – puis le point de bascule à partir duquel le doute s'installe et le surnaturel menace de faire irruption.

On soulignera que, comme dans la mise en scène de Guillaume Vincent, c'est la nuit et l'endormissement qui favorisent cette déchirure du réel, et que le lecteur, à l'image du spectateur, est maintenu dans l'hésitation. Cette mise en regard servira de transition vers la lecture intégrale de la nouvelle, qui fera l'objet des séances suivantes. On pourra annoncer aux élèves qu'ils seront eux-mêmes invités, prochainement, à imaginer à la manière de Maupassant un épisode écrit à la première personne, retranscrivant ce qu'a vécu Wolfgang cette nuit où il cherchait le sommeil et où sa mère a vu dans la salle de bain un monstre, un marchand de sable, qui le hante aujourd'hui encore. Cet écrit d'appropriation permettra de réinvestir la compréhension des enjeux de la séance d'analyse de la captation tout en ayant recours aux premiers éléments d'analyse des procédés du fantastique dans un texte littéraire.

5. Bilan du dispositif proposé

Au terme de cette séance, les élèves auront été amenés à entrer dans la séquence par une découverte sensible du fantastique, de ses codes et de ses effets. En partant de la captation de Guillaume Vincent plutôt que du texte, on aura pris appui sur un support immédiatement perceptible – l'espace scénique, les costumes, le jeu, le son – pour faire émerger de manière inductive les ressorts essentiels du genre : l'irruption du surnaturel dans un cadre d'abord réaliste, l'hésitation entre explication rationnelle et explication surnaturelle, le doute, le malaise et la montée de l'angoisse que favorise la nuit. La question de la réception et de l'interprétation devient alors essentielle : ce que je perçois et analyse devient ma réalité. On touche là à une caractéristique essentielle du fantastique qui brouille les pistes et sort de l'analyse rationnelle. Cette entrée par l'image présente un double intérêt : elle motive les élèves en les confrontant à une œuvre vivante et déroutante, leur permet de créer du débat et leur donne des outils d'analyse qu'ils pourront aussitôt réinvestir dans la lecture de Maupassant.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- *Pour revoir les éléments utiles à l'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.

- *Pour revoir l'analyse du texte poétique ou narratif*

Nous renvoyons aux éléments de bibliographie fournis pour la leçon de lettres modernes dans ce rapport.

- *Pour revoir l'histoire théâtrale :*

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

BERRY Romain et RUSSO Laurent, *Le Théâtre, Analyses littéraires et scéniques*, Ellipses, 2022.
PAVIS Patrice, *L'analyse de spectacle,* 3e édition*,* Paris, Armand Colin, 2021. UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I, II, III*, Paris, Belin, 1996.

- *Pour une réflexion didactique sur la façon d'aborder le théâtre en classe :*

DE PERETTI Isabelle et PETITJEAN André, *Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux et représentation*, in *Pratiques,* 193-194, 2002, disponible en ligne : https://journals.openedition.org/pratiques/11285.
GROSJEAN Bernard, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre : de la mise en jeu à la représentation*, Lansman, 2009.

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : FLE/FLS

Rapport présenté par Julia Vignes et Jean-Philippe Taboulot

INTRODUCTION

L'épreuve dite de « leçon » de la phase d'admission est affectée, rappelons-le, du coefficient 5, cela après deux épreuves d'admissibilité affectées chacune du coefficient 2 et en même temps que l'« entretien » oral, doté, lui, du coefficient 3 : c'est dire le poids de cette épreuve de « leçon » dans la réussite du concours. Au-delà des seuls repères arithmétiques, la « leçon » revêt aussi une importance particulière pour le jury puisqu'elle lui permet d'évaluer au plus près ce qui lui est cher, à savoir d'une part des compétences de lecture littéraire, d'autre part une capacité chez les candidats à mobiliser pour cela avec pertinence des outils comme des savoirs critiques et des savoirs culturels ; la « leçon » donne également au jury l'occasion de déceler chez les candidats de premières capacités de réflexion didactique comme de projection pédagogique. Choisir le domaine « français langue étrangère et français langue seconde » n'est alors pas anodin : on opte pour cette valence parce qu'on se sait justement en mesure de penser un dispositif particulièrement adapté pour une classe intégrant des élèves allophones, des élèves nécessitant des adaptations et des stratégies de différenciation relatifs à la langue française et à la langue de l'école. Autant de points essentiels sur lesquels les rapports précédents – dont celui de 2025 dont nous ne saurions trop recommander la lecture – insistent à juste titre.

Rappelons aussi aux candidats que cette épreuve de « leçon », quel que soit le domaine choisi, bénéficie de 3 heures de préparation puis qu'elle se déroule sur 1 heure maximum, avec d'abord un exposé de 40 minutes maximum. Ces quarante minutes sont bien une durée maximale réglementaire et le jury se doit de stopper le candidat si celui-ci n'a pas achevé son propos. Pour autant, un bon exposé peut durer moins de 40 minutes, certains candidats sachant parfois s'acquitter de manière très satisfaisante de l'exercice sur 35 minutes par exemple. Un entretien de 20 minutes maximum suit l'exposé du candidat. Entre les deux étapes (exposé / entretien), le candidat aura été invité à sortir quelques instants. Concernant l'exposé, comme le stipule très explicitement le bordereau communiqué au début de la préparation et transmis au jury par le candidat au début de l'épreuve, on en attend deux phases : explication littéraire de haut niveau du premier texte d'un corpus (on peut raisonnablement accorder environ la moitié du temps imparti à cette explication, soit une vingtaine de minutes) ; exploitation ensuite corrélée de ce même texte et d'un second, appelé « document associé », dans le cadre d'une séance pour une classe d'un niveau indiqué et incluant des élèves allophones au niveau également indiqué en référence au CECRL.

Si les contours, les différentes phases et les visées de l'épreuve sont bien connus de la plupart des candidats et vaudront encore pour la session 2027 du CAPES externe bac + 5, le jury a pu constater néanmoins, cette année encore, certains défauts récurrents qui peuvent entacher l'ensemble d'une prestation et qui sont dus, pour certains, à des problèmes de méthode sans doute, pour d'autres à des méprises sur les attendus voire sur l'esprit même de l'épreuve et, partant, sur les finalités de l'étude et de l'enseignement de la littérature.

I. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

A- Remarque générale : un exorde qui mériterait de ne pas être oublié et/ou d'être plus approfondi.

Les deux textes figurant dans le sujet ont été choisis et associés par le jury de manière consciente, réfléchie et, pourrait-on dire, calculée ; ils constituent donc un corpus, une unité organique, un tout cohérent. Aussi, comme le mentionnent déjà les rapports des années précédentes, il est en général fécond de commencer son exposé en présentant sans erreur les deux textes et en faisant état des lignes de rapprochement qui semblent s'imposer entre eux, similitudes comme divergences les plus évidentes. Cette mise en relation ne doit pas toutefois en rester à la seule identification d'un vague lien thématique ni ne doit se servir de façon un peu simpliste des entrées du programme de culture littéraire et artistique du niveau concerné. Elle doit faire émerger des enjeux d'ordre littéraire profonds, relatifs aux questions de représentation littéraire, doit savoir questionner les choix faits respectivement par les deux écrivains, interroger les mises en mots auxquelles on a affaire et le type de regard sur le monde en découlant. Pour cela, le candidat a intérêt à se demander : pourquoi ces documents sont-ils ensemble ? Ainsi, la réunion d'un extrait *de Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne et d'une page de *L'usage du monde* de Nicolas Bouvier ne se justifie pas seulement par le même motif du voyage couplé à l'aventure (en lien avec l'entrée « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? »). L'association de ces deux passages a aussi le mérite de mettre en regard un récit fictionnel

et un récit d'ordre autobiographique, une aventure aux accents autant scientifique qu'extraordinaire et une aventure portée par une curiosité du monde comme de l'autre, une page portée à faire rêver le lecteur et un passage attestant lui, plutôt, de la valeur formatrice du voyage pour celui qui écrit voire pour chacun. Ce regard comparatif initial – qui peut aller jusqu'à une possible problématisation déjà, sur l'énoncé d'une question orientant l'ensemble de l'exposé – montre que le candidat sait prendre une hauteur bienvenue par rapport à un corpus littéraire, qu'il est capable de discerner et caractériser déjà avec synthèse un ou des enjeux forts et possiblement structurants pour son explication comme pour sa séance ensuite.

B- Concernant l'explication

1- Une démarche d'explication de texte qui n'est pas toujours bien maitrisée.

L'explication qui est attendue pour la première partie de l'exposé et qui fait naturellement suite à l'exorde évoqué ci-dessus, est un exercice assez habituel dans les études supérieures et pratiqué déjà au lycée où l'une des étapes de l'épreuve anticipée du baccalauréat en français consiste justement en une explication linéaire de l'un des textes du descriptif de l'élève. Des problèmes de méthode sont toutefois apparues régulièrement pour cet exercice lors de la session 2026 du CAPES. C'est tout d'abord, avec certains candidats, une sorte de flottement général quant au format retenu pour l'explication qui ternit la prestation. Deux manières de conduire l'explication sont possibles : soit on analyse le texte de manière composée, à la manière d'un commentaire organisé en grandes parties ; soit on procède linéairement, au fil du texte. Le second format est de loin le plus retenu, d'autant plus avec les textes du concours qui sont assez brefs ; il évite également d'omettre certains aspects du texte et incite le candidat à en regarder au plus près les détails. Mais quelquefois, le jury peine à comprendre la démarche (linéaire ? composée ?) : un candidat annonce ainsi des parties pour son explication mais il se livre en fait à une étude au fil du texte et les parties qu'il a annoncées ne peuvent en aucune manière correspondre à la progression interne du passage ; à l'inverse, d'autres candidats se lancent dans une analyse linéaire sur les premières lignes mais commentent tout à coup avec détails un paragraphe de la fin pour revenir ensuite à un autre passage en amont, donnant l'impression qu'ils ont opté peut-être pour une analyse composée, sans que cela ait été dit. Redisons-le, si le jury n'est pas fermé à une approche composée, il attend toujours pour autant une démarche d'analyse pleinement cohérente.

Un autre point méthodologique mérite d'être souligné concernant l'explicitation cette fois de la composition du texte. Quel que soit le format de l'explication (très éventuellement composé ; linéaire sinon), le candidat ne doit pas oublier de mettre au jour la façon dont le texte évolue entre son début et sa fin, les grands mouvements qui le composent. Le jury reste flexible là-aussi dès lors que le découpage proposé est compréhensible et respectueux de la dynamique de l'extrait. Or, dans certains cas, on a affaire à un séquençage mal fondé ou artificiel. Il en a été ainsi d'une page de *Du côté de chez Swann* relatant un souvenir particulier du narrateur (lequel, rappelons-le, n'est pas directement Proust lui-même et n'est qu'à quelques reprises nommé par le simple prénom « Marcel » dans l'ensemble de *La Recherche du temps perdu*), celui de l'arrivée du père alors même que l'enfant s'est levé pour réclamer le bonsoir réconfortant de sa mère. On a pu s'étonner que des candidats ne distinguent pas dans la narration les moments de récit proprement dit et les moments d'analyse rétrospective menée par le narrateur (enfant ? adulte ?) et qui nous font entrer, nous lecteurs, dans la psychologie du père ; ce qui donne tout son intérêt et toute son épaisseur à l'épisode. Ce repérage aurait dû conduire alors assez aisément les candidats à distinguer trois étapes assez claires voire quatre dans le passage en question : mise en scène fortement dramatisée de l'arrivée du père ; portrait du père, habitudes de son comportement ; dénouement inattendu du moment de péril, cela avec une chute illustrant même une certaine mauvaise foi du personnage.

Pour finir sur les questions de méthode, on rappelle qu'une explication de texte ne peut se mener sans projet de lecture (ou problématique) clair, sans fil rouge explicite, propre à innerver l'ensemble de l'explication ; on rappelle que ce projet de lecture est justifié tout au long du développement de l'explication et que l'on revient à lui en conclusion pour faire le point sur les éléments de réponse précisément construits. On rappelle aussi que la lecture oralisée du texte est attendue, cela par exemple avant ou après l'annonce de sa problématique et avant la présentation de la composition. Bien menée, cette lecture expressive, sans grandiloquence excessive, constitue de fait, à l'orée de l'explication, un premier geste interprétatif et révèle si le candidat s'est approprié avec justesse et pertinence le texte. Ce sont là des éléments – les futurs candidats doivent s'en convaincre – auxquels le jury est très sensible.

2- Un effort interprétatif parfois trop limité

Conformément à son étymologie, l' « explication » sert à « déplier » le sens, ou plutôt les sens du texte. Car il s'agit que le candidat manifeste à travers cet exercice tout à la fois sa bonne compréhension du passage, la saisie de son sens littéral et, conscient d'être en présence d'un énoncé très spécifique – l'énoncé littéraire –, en présence d'un acte de communication singulier, complexe, résultat d'un geste de création (on peut renvoyer pour tous ces aspects aux réflexions de Paul Ricoeur dans *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique* et/ou *Du Texte à l'action, Essais d'herméneutique II* et à celles de Dominique Maingueneau dans *Pragmatique pour le discours littéraire*), il s'agit qu'il « déplie » des interprétations et enjeux plus seconds, souvent plus latents, possiblement plus métaphoriques, mobilisant vraisemblablement des concepts et des savoirs de divers ordres. Si le jury n'a pas constaté cette année de

problèmes de compréhension majeurs des extraits donnés, il a en revanche été amené souvent à regretter une interprétation trop sommaire voire pauvre parfois. Les constats suivants émanent ainsi de plusieurs commissions : « le candidat se contente de juxtaposer des observations sans véritable approfondissement ni progression interprétative ; le candidat repère ce que dit le texte mais peine beaucoup à expliquer au-delà, à expliquer comment il construit son sens et pourquoi il le construit ainsi ; le candidat en reste à une lecture de surface, correcte en soi, mais ne prend pas de recul, ne perçoit pas le sous-texte ; une explication qui n'est pas du niveau universitaire attendu, qui ne dégage pas d'enjeux interprétatifs, etc. ». Concernant par exemple l'extrait de *La Recherche du temps perdu* (plus précisément du tome *Du côté de chez Swann*) évoqué plus haut, des candidats ne décodent pas l'effet de dramatisation apporté à l'évènement de l'arrivée soudaine du père puis, restant trop approximatifs, cernent mal les contradictions de son tempérament –que le texte suggère pourtant – ainsi que le caractère en définitive très arbitraire de sa décision (étonnamment, il ne s'oppose nullement à ce que son épouse aille tranquilliser l'enfant) et ils ne voient pas la relative hypocrisie de sa parole finale. Ces méprises conduisent même certains à axer leur explication sur une bonification du père, ce qui confine au contresens. De même, pour la tirade d'Alceste dans la scène d'exposition du *Misanthrope* (« Non, je ne puis souffrir cette lâche méthode… »), percevoir l'excès du personnage dans ses déclarations passionnées peut permettre de mesurer toute l'ambivalence du personnage et de dépasser ainsi la simple paraphrase de ce qu'il proclame : l'amoureux de Célimène revendique la simplicité, le naturel des relations tout en ayant une très haute idée de lui-même ; en homme prêt, selon ses dires, à se couper complètement du monde, il laisse percer pour autant le tragique de sa situation tout en nous paraissant en même temps assez ridicule du fait de ses exagérations. Sur le plateau du théâtre, un metteur en scène pourrait choisir d'ailleurs d'accentuer l'une ou l'autre de ces orientations, l'un de ces registres (tragique / comique). Parallèlement, convoquer la notion de l'honnête Homme, idéal moral du siècle de Molière fait de mesure, de juste sociabilité, de maîtrise de soi, permet de donner une autre profondeur encore à l'analyse. Comme on le voit, on est loin, avec de telles perspectives d'ordre interprétatif, d'une lecture schématique et fautive qui ferait par exemple d'Alceste le porte-parole direct de Molière.

Notre remarque sur les possibles orientations comique et tragique de la page du *Misanthrope* est l'occasion de faire également un sort à cette notion capitale des registres (ou tonalités) littéraires, à savoir les grands types d'émotions, d'effets générés par le texte et auxquels contribuent des moyens langagiers à identifier. Des erreurs dans ce domaine ont, encore pour cette session 2026, retenu l'attention du jury et valent d'être signalées pour aider les futurs candidats. La mauvaise identification des tonalités/registres a parfois même pénalisé des candidats au point de leur faire commettre des contresens. Ainsi, la confusion entre merveilleux et fantastique a pu gauchir l'explication de la page de *Vingt mille lieues sous les mers* à laquelle on a fait allusion déjà. Dans cet extrait de Jules Verne, on peut croire d'abord, à tort, que l'apparition de la ville engloutie relève du fantastique : le narrateur découvre soudain une cité sous-marine qui semble surgir comme une vision surnaturelle, voire comme l'effet d'une hallucination, d'une résurrection prodigieuse (« Là, sous mes yeux, apparaissait une ville détruite »). En réalité, l'attention au texte montre que Jules Verne prend soin de donner une explication scientifique au phénomène. Le début du passage, par la voix du narrateur-personnage (le professeur Aronnax), décrit en effet le volcan sous-marin de manière presque rationnelle : il distingue les flammes des laves, décrit leur réaction dans l'eau et les courants qui dispersent les gaz. Ce cadre scientifique prépare alors la découverte de la ville. Lorsque le narrateur affirme que « le capitaine Nemo ressuscitait à (s)es regards » cette Pompéi sous-marine, le verbe « ressuscitait » est une image : Nemo ne fait pas revenir la ville à la vie, il la rend visible grâce à l'exploration sous-marine. L'extrait relève donc davantage du merveilleux scientifique**,** caractéristique de Jules Verne : ce qui paraît extraordinaire devient crédible grâce aux explications de la science et de la technique. L'émerveillement naît de la découverte objective d'un monde inaccessible, non de l'irruption du surnaturel. Pour ce même passage, on peut également parler de « poésie des ruines », parce que la description dépasse la simple observation scientifique afin de susciter l'émotion, la contemplation et l'imagination. Citons, entre autres procédés, le champ lexical de la destruction (« ruinée », « abîmée », « détruite », « effondrés », « abattus », « disloqués », « écroulées ») qui met en valeur la grandeur passée de la ville et inspire la mélancolie. Citons encore les nombreuses énumérations (« ses toits effondrés, ses temples abattus, ses arcs disloqués... ») qui donnent l'impression que le regard parcourt lentement les vestiges, comme dans un tableau. Tableau face auquel le narrateur éprouve des émotions personnelles soulignées par exemple par des répétitions (« *Où étais-je ? Où étais-je ?* ») et par l'accumulation de verbes (« *je voulais le savoir à tout prix, je voulais parler...* ») ; ces traits stylistiques traduisant son émerveillement et son bouleversement. Son regard, à orientation scientifique et méthodique au départ, devient en somme au fil du passage celui d'un artiste ou d'un poète : il ne cherche plus à analyser, mais à faire ressentir la beauté tragique des ruines. Jules Verne associe donc plusieurs registres qu'il est essentiel de repérer avec rigueur pour être dans une analyse juste du texte : le registre didactique ; le registre du merveilleux scientifique, qui rend la découverte crédible ; et le registre lyrique, qui transforme les ruines en un spectacle émouvant et propre à subjuguer celui qui le regarde – comme celui qui le lit. Le jury n'insistera donc jamais suffisamment sur la nécessité d'acquérir des moyens d'analyse maîtrisés, gage d'une lecture littéraire de qualité.

3- Un manque d'attention au style, aux qualités littéraires de ces textes d'auteurs.

En présence d'un extrait littéraire (type de support qui sera le plus largement utilisé par les candidats lorsqu'ils seront professeurs « de Lettres », lorsqu'ils auront responsabilité de classe et qu'ils formeront des élèves), il va de soi

que le jury attend également que chaque candidat, dans son explication, montre une vraie attention à la dimension esthétique du texte, soit en mesure de dégager les traits de style d'un auteur, se révèle un lecteur sensible. Or, si ces qualités lectorales se manifestent chez des candidats de manière très correcte, voire avec éclat quelquefois, bien des prestations déçoivent sur ce plan. Soit l'écriture est commentée avec parcimonie à de rares moments de l'exposé, soit les procédés stylistiques qui sont relevés, alors même qu'ils sont correctement identifiés, ne sont pas analysés dans leurs effets (effet d'ordre interprétatif et/ou effet de l'ordre de l'émotion produite chez le lecteur) et tournent un peu à vide, soit les faits langagiers sont complètement oubliés : la littérarité même des textes est comme esquivée. On prendra trois exemples différents en guise d'illustration. Étudiant une page des *Années* d'Annie Ernaux - œuvre que l'autrice a coutume de présenter elle-même comme « une autobiographie impersonnelle » et dans laquelle s'articulent des souvenirs de son histoire personnelle et des évènements socio-historiques, donc collectifs, de soixante années écoulées -, certains candidats, au-delà d'une sorte de description du contenu du texte, ne voient malheureusement pas la manière dont l'écrivaine, dite souvent à « l'écriture blanche » ou, comme elle le dit elle-même, à « l'écriture plate » (voir *La Place*), sacralise par sa plume les lieux de la consommation, nouvelle religion du monde moderne, en même temps qu'elle introduit une subtile ironie qui distille un regard critique. En restant aveugle sur ces ressorts du texte, on passe à côté de son sel et, même, de son sens. De même, mis en présence du « *Confiteor* de l'artiste » tiré du *Spleen de Paris,* plusieurs candidats négligent le fait que l'on ait affaire à un poème en prose, alors même que le bordereau du sujet prend le soin d'indiquer le second titre donné au recueil, à savoir *Petits poèmes en prose* ; alors même aussi qu'est légendaire la volonté chez Baudelaire de conférer à ses textes un rythme et une musicalité « assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience » (extrait de la dédicace « À Arsène Houssaye » du *Spleen de Paris*). De fait, le registre lyrique et même élégiaque s'y exprime entre autres par des reprises de mots, par des phénomènes réguliers de relance, par des allitérations (« *c*ertaines *s*ens*a*tions déli*ci*euses…intens*i*té…a*c*érée…*c*elle… »), par des assonances, par des jeux de dérivation (« sensations délicieuses / Grand délice » ; « petite / petitesse…), par des phrases proches de périodes sinueuses par moments et au rythme bien plus heurté à d'autres moments, par la présence de vers blancs, etc. Ce poème en prose, donc non versifié, méritait en somme que l'on prête une vraie attention à sa poéticité, qu'on ne le voie pas seulement non plus comme un simple texte narratif, que l'on y décode aussi les antagonismes puissants le traversant (extase contemplative, jouissances de l'artiste, prise de conscience en même temps par celui-ci des empêchements, des désenchantements qui rendent comme inatteignable l'idéal de Beauté poursuivi, impossible rédemption par l'art). Enfin, dernier exemple, la tirade du *Misanthrope* qu'on a citée déjà offre des alexandrins parfaitement cadencés, où la syntaxe, au gré d'enjambements, étire régulièrement le propos, où les rimes font résonner des mots d'importance ; autant d'éléments de versification à mettre en lien avec par exemple le ton sentencieux du personnage.

C- Concernant la séance

1- Une difficulté récurrente à prendre en compte l'ensemble du corpus donné

Dans cette épreuve, la séance doit être pensée à partir de l'ensemble du corpus qui est donné au candidat et non à partir d'un seul texte. Comme on l'a dit déjà en *I-A*, la mise en relation entre les deux textes gagne à être explicitée dès l'introduction ou sinon lors de la transition entre l'explication et la proposition pédagogique. Et elle gagne à irriguer ensuite la séance elle-même. Or, de nombreuses prestations soit se limitent à des rapprochements trop superficiels, qui ne rendent pas compte de la véritable unité du corpus et ne créent aucune dynamique de construction du sens ; soit (par facilité ? pour contourner des difficultés liées à l'un des extraits ?) elles évacuent plus ou moins l'un des deux textes pour faire reposer en réalité le cours sur un seul document. Une telle omission a été constatée par exemple avec le dossier associant l'extrait de *Du côté de chez Swann* de Marcel Proust qu'on a cité plus haut avec un extrait du *Rouge et le Noir.* Une candidate a choisi de ne traiter que le premier texte dans sa séance, reléguant l'aventure de Julien Sorel (méprisé, lui, par son père) à une séance précédente consacrée à l'étude de la focalisation. Dans un tel cas de figure, la page de Stendhal n'est donc pas commentée ; elle se trouve de plus réduite à un simple rôle de « déclencheur » thématique, sans être traitée par la candidate contrairement à la consigne donnée sur le sujet ; et elle se voit restreinte aussi à être surtout l'illustration d'un enseignement technique qui négligerait complètement l'intérêt interprétatif du texte. Le jeu d'opposition entre les figures paternelles suggéré par le corpus, que le jury était en droit de voir traité par la candidate, n'est alors pas du tout dégagé. Autre exemple : le dossier associant l'extrait des *Années* déjà évoqué et un passage du *Bonheur des Dames*. Destiné, comme le spécifie le libellé du sujet, à une classe de 3e, le corpus s'inscrit assez aisément dans l'entrée « dénoncer les travers de la société » et donne la possibilité d'imaginer par exemple un groupement de textes axé sur la représentation de la société de consommation dans des textes littéraires ainsi que dans des œuvres artistiques (cinéma par exemple de Tati, sérigraphies de Warhol, images publicitaires, etc.) ; cela de ses prémices dans la seconde moitié du XIXe siècle avec l'éclosion parisienne des Grands Magasins jusqu'à ses déclinaisons contemporaines (le livre *Les Années* date de 2008). Concernant la séance à construire avec les textes de Zola et d'Annie Ernaux, un travail conjoint sur les deux supports a justement l'avantage de confronter deux points de vue dissemblables (l'un fictionnel – celui du personnage d'Octave Mouret, animé par une domination masculine - ; l'autre relevant de la veine autobiographique d'une femme de Lettres portée également à la réflexion sociologique). Ce travail permet aussi de mettre en regard deux écritures opposées (tendance à l'épique

chez Zola *vs* style dénué de toute emphase voire affects avec Annie Ernaux) et de comparer des orientations satiriques différentes : discrète ironie dans *Les Années* ; exposé de techniques commerciales dans *Le Bonheur des Dames* dont le lecteur d'aujourd'hui, grâce à la distance qui est la sienne, sait toute la dimension mercantile.

2- Une difficulté à énoncer des objectifs intéressants et à penser des activités véritablement formatrices

Même lorsque le corpus est envisagé comme il se doit dans son entièreté et dans la complexité qui est la sienne, le jury relève aussi, chez un nombre important de candidats, une vraie difficulté à proposer des objectifs d'apprentissage clairs. Très régulièrement, les objectifs énoncés sont extrêmement généralistes et/ou seulement techniques voire méthodologiques (« comprendre des images fixes ; interpréter un texte littéraire ; faire des inférences ; devenir plus autonome en écriture… ») et les exposés restent ainsi assez muets sur les véritables enjeux du cours imaginé : que veut-on que les élèves comprennent avec ce/ces texte(s)-ci ? vers quelles interprétations entend-on les conduire ? Ce qui est présenté comme « objectifs » n'est en fait bien souvent qu'un ensemble d'activités. Cette imprécision s'accompagne également parfois de formulations censées séduire le jury car recourant à un vocabulaire didactique abondant – on évoque par exemple « l'approche actionnelle » ou « l'interculturalité » – sans que les notions ne trouvent en réalité une traduction effective dans les choix pédagogiques présentés. Ces références donnent l'impression de constituer davantage un affichage théorique qu'un véritable cadre de réflexion.

De plus, les séances présentées se caractérisent souvent par une succession d'exercices dont la multiplication semble tenir lieu de progression pédagogique, signe que le candidat ne sait pas opérer de choix. Cette logique cumulative rend parfois même difficilement perceptible le fil conducteur de la séance, tant les activités s'enchaînent sans que leur articulation ni leur contribution aux apprentissages ne soient véritablement explicitées et tant on aboutit à une fragmentation des séances propice à désintéresser le groupe. Ainsi, des propositions comprenant six ou sept activités différentes et successives - auxquelles s'ajoute de plus une tâche finale – sont prévues dans certains exposés sur une durée de deux fois cinquante minutes : les contraintes réelles de la classe ne sont donc pas du tout prises en compte en ce cas. Dans une proposition consacrée à l'extrait de *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne, un candidat a par exemple envisagé plus de sept activités relevant de surcroît de plusieurs champs de la discipline avant une tâche finale, dans un temps de toute évidence très insuffisant. Une telle accumulation nuit à la lisibilité du projet d'enseignement et empêche de percevoir ce que les élèves sont censés construire au fil de la séance, ce qu'ils apprennent, ce qu'ils comprennent ainsi que les compétences qu'ils mobilisent précisément. Les questions suivantes devraient guider toute conception de séance : que vont grâce à cette séance apprendre les élèves ? apprendre à faire ? qu'en retiendront-ils très exactement ? Une autre question s'ajoute : quels obstacles sont-ils amenés à dépasser ? Réflexion d'autant plus nécessaire lorsque la classe accueille des élèves dont la maîtrise du français est encore fragile.

Le jury rappelle en outre l'importance de donner un titre à la séance, qui en manifeste l'enjeu principal et contribue à en assurer la cohérence. De même, le travail sur la langue ne peut constituer un simple passage obligé : il doit répondre à un objectif pédagogique clairement identifié et être pleinement intégré au projet d'apprentissage.

3- Une vision souvent simpliste de la différenciation et un manque de réflexion sur ce que peut signifier « inclusion »

Les propositions des candidats témoignent également d'une réflexion régulièrement insuffisante sur la différenciation pédagogique et, plus largement, sur ce que recouvre la notion d'inclusion. Certains candidats multiplient de fait les aménagements sans que leur pertinence au regard des besoins des élèves soit véritablement démontrée. À l'inverse, la différenciation est parfois réduite à quelques dispositifs récurrents, tels qu'une lecture audio préalable du texte, une mise à disposition du dictionnaire ou une simplification quantitative des exercices. Or, le recours à un support audio, très fréquent lors de cette session, ne constitue pas en lui-même une réponse aux difficultés de lecture. Son utilisation ne prend sens qu'à la condition d'être mise au service d'objectifs pédagogiques précis. Dans bien des situations, la lecture expressive du professeur, accompagnée de sa présence, de son intonation et de sa micro-gestualité, facilite davantage la compréhension littérale puis interprétative du texte qu'un simple enregistrement écouté en autonomie. Le support audio ne saurait donc avoir pour fonction d'externaliser la difficulté ; il doit s'inscrire dans un accompagnement pédagogique pensé et assumé par l'enseignant. Quant au fait de diminuer le nombre d'exercices, une telle proposition ne doit pas faire perdre de vue que l'objectif visé est le même pour tous les élèves de la classe. *A contrario*, certains candidats ont su proposer des modalités de différenciation pertinentes. Ainsi, à partir de l'extrait de *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne, l'un d'eux prévoit, pour accompagner l'étude de la description de la cité engloutie, une banque d'indices visuels composée d'illustrations légendées (arc, temple, colonne, ruine, volcan, lave, etc.), cet aménagement permettant aux élèves allophones d'accéder plus aisément au lexique descriptif sans que les attentes de lecture pour l'ensemble de la classe soient revues à la baisse. Ensuite, les élèves sont invités à mobiliser ce vocabulaire au moment de la mise en commun. Une telle proposition permet donc de maintenir un objectif commun tout en offrant un étayage linguistique ciblé. Dans un autre dossier, consacré au *Confiteor de l'artiste* de Baudelaire associé à un poème d'Henri Michaux, un candidat propose de faire repérer les émotions éprouvées par le

poète à l'aide d'un nuancier lexical distribué à l'ensemble de la classe. Les élèves allophones disposent, quant à eux, d'une version enrichie associant pictogrammes, synonymes simples et exemples d'emploi. Cette différenciation ne modifie ni la tâche ni les attendus interprétatifs et elle facilite assurément l'entrée dans le texte pour les allophones en levant un obstacle linguistique identifié.

Le jury a de même constaté que la situation des élèves allophones – et donc leur inclusion - faisait rarement l'objet d'une réflexion approfondie. Trop peu de candidats envisagent les outils linguistiques susceptibles de permettre à ces élèves de participer effectivement aux activités de la classe, ou les modalités favorisant leur intégration au collectif. L'inclusion suppose pourtant de penser les conditions concrètes qui rendent possibles les apprentissages de tous les élèves, sans réduire la différenciation à une simple adaptation matérielle des supports. Quelques propositions ont néanmoins retenu l'attention du jury lorsqu'elles reposaient sur de véritables outils d'étayage linguistique. Ainsi, un candidat prévoit d'accompagner une activité d'écriture longue par une série de questions progressives servant d'amorces (« Où se déroule la scène ? », « Que ressens-tu ? », « Quel élément de la nature observes-tu d'abord ? », « Quelle comparaison pourrais-tu employer ? »). Ces questions guident de fait particulièrement l'élève allophone dans la construction du texte sans qu'on écrive à sa place et elles favorisent son autonomie progressive. Un autre candidat propose, lors d'une activité orale préparatoire, des formulations langagières réutilisables (« Je pense que… », « Je suis d'accord parce que… », « Ce passage montre que… »), mises à disposition de tous les élèves sous forme d'une fiche d'expressions. Ce type d'étayage encourage et soutient la participation des élèves allophones tout en bénéficiant également aux autres élèves de la classe.

4- Une tâche finale à mieux penser

La tâche finale apparaît encore trop souvent comme un exercice ajouté au terme de la séance plutôt que comme l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage. Elle gagnerait donc à être conçue en cohérence avec les objectifs poursuivis et préparée progressivement par les activités intermédiaires. Chaque étape de la séance devrait contribuer à rendre les élèves capables de réaliser cette production finale, qui constitue ainsi un moment de mobilisation des savoirs et des compétences construits au fil du travail. Quelques candidats ont cependant su montrer qu'une tâche finale peut constituer l'aboutissement naturel des apprentissages lorsqu'elle est pensée dès la conception de la séance voire de la séquence. Ainsi, à partir des textes poétiques de Baudelaire et de Michaux, telle candidate a pu envisager la rédaction d'un court poème en prose exprimant le rapport personnel des élèves à un paysage choisi. Cette production se trouvait préparée progressivement par l'identification des procédés stylistiques dans les textes du corpus, par un travail sur le lexique des sensations et des émotions, puis par des activités de réemploi portant sur les rythmes, les accumulations ou les comparaisons. Pour les élèves allophones, un support récapitulatif des différents outils à exploiter pour l'écrit final était construit au fur et à mesure et mis à leur disposition pendant l'activité. La tâche finale apparait alors comme une véritable mobilisation des connaissances construites au cours de la séance et non comme un exercice indépendant. De même, à partir du corpus réunissant Jules Verne et Nicolas Bouvier, une proposition invitait les élèves à rédiger un court carnet de voyage dans lequel ils devaient décrire un lieu extraordinaire en combinant observation précise et expression des émotions suscitées par la découverte. Cette production permet de réinvestir les caractéristiques respectives du récit d'exploration fictionnel et du récit de voyage autobiographique étudiées au cours de la séance. Pour les élèves allophones, les outils d'étayage lexical mis à disposition pendant la séance demeurent sur la table, complétés par l'accompagnement individualisé du professeur selon les autres besoins apparaissant.

C- Le moment essentiel de l'entretien

Il est important d'avoir à l'esprit que le candidat a tout à gagner à rester engagé voire combatif lors de la phase d'échange avec le jury puisque ce dernier a fixé une note plancher en-deçà de laquelle il ne descendra pas et qu'il ne pourra donc que monter ou laisser telle quelle. Il faut avoir à l'esprit aussi que l'entretien constitue aux yeux du jury avant tout un temps de dialogue à visée réflexive, à dimension professionnalisante et non une simple vérification des connaissances ou un moment destiné à tendre des pièges. Les candidats qui réussissent cette seconde partie de l'épreuve sont ainsi ceux qui prennent en considération les questions posées, les remarques formulées et qui savent accueillir les questions comme une occasion d'expliciter leurs choix, d'approfondir leur réflexion et, le cas échéant, de faire évoluer leur proposition, de revenir sur des erreurs initiales. À l'inverse, une attitude défensive ou une simple répétition de l'exposé initial ne permet pas d'engager un véritable échange. Le jury fait en sorte, précisons-le aussi, d'interroger autant sur l'explication de texte que sur la séance exposée en partie 2.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ[19]

Le cas présenté ci-après est inspiré de la prestation d'une candidate. Il illustre une proposition de traitement considérée comme conforme aux attentes de l'épreuve de leçon. Ce document ne constitue pas une leçon entièrement rédigée, mais une mise en forme de notes élaborées à partir du travail de la candidate.

DOSSIER

–**Texte à expliquer :** Charles BAUDELAIRE, *Le Spleen de Paris* (1869), Section III, « Le *Confiteor* de l'artiste ».

–**Document associé :** Henri MICHAUX, *Mes Propriétés* (1929), « Emportez-moi ».

SUJET

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Troisième, incluant des élèves allophones de niveau A2 / B1** dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

Introduction, présentation du dossier et problématique

Les impressions de Claude Monet mettent en avant le caractère transitoire de la nature, qui n'est pas incompatible avec l'effet profond qu'elle suscite sur son spectateur. Dans la même veine, les poètes cherchent parfois en effet à représenter la puissance de cette nature fuyante.

La tension entre le Beau et la douleur de sa contemplation est au cœur du premier extrait à notre disposition. Il s'agit du poème en prose « Le *confiteor* de l'artiste », écrit par C. Baudelaire et publié dans son recueil *Le Spleen de Paris* en 1869. Le poète y confesse son impuissance face à l'immensité de la nature mais aussi face à son indifférence. Le poème naît de la difficulté, pour Baudelaire, à exprimer cette immensité sans la trahir.

Le deuxième texte proposé est également poétique ; il s'agit du poème en vers libres « Emportez-moi », tiré du recueil *Mes Propriétés* publié dans *La Nuit remuée* en 1929. D'une façon plus intime, Henri Michaux y décrit aussi son désir de se fondre dans la nature. Les deux textes sont liés par leur genre poétique et par leur thème : celui du désespoir et de la soif inassouvie d'absolu, que les poètes cherchent à travers les merveilles de la nature.

Annonce du plan et lecture expressive

A - Explication linéaire

Problématique : Comment ce poème en prose, grâce à l'exploration de la dualité, exprime-t-il la soif de Beauté insatisfaite de l'Homme face à la nature ?

Plan selon deux mouvements :

I- Tentative du poète de se fondre dans la Nature (l.1-9)

II- Révolte du poète provoquée par une saturation des sens et son incompréhension finale du Beau (l. 10-19)

[19] Le dossier complet est consultable en annexe de ce rapport.

I - l. 1 à 9 : la nature et le poète en harmonie

Le titre annonce la prise de parole du poète, souvent directe chez Baudelaire. Dans le « confiteor », nous devinons une confession, un cœur à cœur.

l. 1 : « Que » : exclamative introduite par le pronom (*la candidate aurait dû parler d'adverbe exclamatif*) « exclamatif » *que*. L'exclamative rappelle la confession ; ici il confère au texte une tonalité pathétique.

l. 1 : « les fins de journées d'automne », expression du déclin : *topos* romantique redoublé par fin journée et la saison, à même de symboliser la mélancolie.

l. 1 : « pénétrantes » : Attribut du sujet qui illustre le mouvement introspectif / descendant / de l'extérieur vers l'intérieur. La nature va prendre possession du poète. Adjectif répété juste après l'interjection « *Ah* ! » qui laisse entendre la douleur (comme si la nature était un glaive).

l. 2 : « car il est de certaines sensations délicieuses » : allitération en [s] qui illustre la sensualité ; récurrente chez Baudelaire.

La phrase se poursuit : « dont le vague n'exclut pas l'intensité » ; on note une antithèse : homonymie de « vague » = la mer, imprécis opposé à intensité. Le caractère impressionniste de l'automne, par son aspect transitoire s'imprime paradoxalement davantage dans la conscience.

l. 3 : « et il n'est pas [...] » : personnification du concept « Infini » avec usage de la majuscule + mention de la pointe (le glaive) ; c'est un double paradoxe : l'infini n'est pas mesurable, mais l'allusion à la « pointe » évoque quelque chose de fin. De plus, l'infini n'est pas personnel, or il est confronté à un individu, à savoir le poète.

Donc on note une tension permanente entre l'extérieur et l'intérieur entre le plaisir et la douleur.

l. 4 (2e paragraphe) : de nouveau accumulation de phrases exclamatives qui reflètent le lexique choisi. S'appuie sur des adjectifs : « Grand », « immensité ». On repère des phrases non verbales. Les images sont ainsi données au lecteur avec force, ce qui souligne le caractère performatif de la poésie qui tente d'illustrer ce qu'elle évoque (*cf*. Je dis « une fleur » de Mallarmé et la fleur surgit).

l. 5 : Baudelaire dit : « Solitude, silence, [...] azur ! » (Luxe, calme, volupté). On relève une énumération de trois substantifs rappelant la religiosité du *confiteor* = solitude / silence / chasteté car la nature est un monastère. Mais on est loin du *locus amoenus*. « Azur » est une métonymie baudelairienne pour le « ciel » et la « mer » : or c'est le miroir, le reflet. L'action de « noyer son regard » évoque celle de chercher son reflet dans la nature.

l. 5-9 : une seule phrase qui correspond à une seule période, mais 2 moments = 2 moments successifs : une longue protase d'abord ; puis une courte apodose qui imite la vague (qui prend plus de temps pour se former que pour se briser). « Petite voile » est une périphrase pour la vague (*?*) . Tension entre le petit / le grand, l'extérieur / l'intérieur.

l. 6 – 9 : allitération en [m] = « mélodie / monotone » (l. 7), « musicalement » (l. 9) pour traduire le bercement des vagues et leur rythme répétitif.

Pronom (*c'est en réalité un déterminant*) démonstratif : « **ces** choses pensent », « **elles** pensent » = épanorthose introduisant le discours inverse. Ce retour rappelle le vers (étymologie latine). Reconnaissance de la qualité poétique du texte grâce à ces retours qui imitent le mouvement des vagues.

« le moi se perd vite » : pronom réfléchi mettant à distance le poète de ses paroles avec présent de vérité générale permettant au lecteur de s'identifier à ses paroles.

« sans arguties / sans syllogismes, sans déductions » : anaphore conférant un rythme ternaire qui installe le registre pathétique. Rappel état similaire du mélancolique James dans *As You Like It* de Shakespeare déplorant la futilité de la vie humaine.

Transition : Malgré une tentative de fusion, on constate l'expression d'un fossé entre la nature et le poète.

II - l. 10 à 19 : le poète exprime son mal de vivre et son incompréhension de la nature.

Connecteur « Toutefois » d'opposition qui vient taire l'harmonie apparue au paragraphe précédent.

l. 10 : « ces pensées, qu'elles sortent [...] ou s'élancent » = opposition qui interroge le caractère même de la perception humaine : est-elle Idéaliste ou Matérialiste ? L'impossibilité de le savoir engendre une tension irrésolue et de la douleur. « Passion » prend tout son sens ici ; l. 11 : l'antithèse - volupté / malaise et l'oxymore - souffrance / positive. La passion a une incidence physique puisque le poète évoque son corps "nerfs" (l. 12).

l. 12 : « vibrations criardes et douloureuses » (ouïe / vue / toucher) = synesthésie négative qui montre que l'effet poétique peut également provoquer une dissonance (davantage permise par la prose qui illustre l'impuissance).

Dernier paragraphe : discours à l'opposé des louanges du début du poème. Toujours dualité avec « la profondeur du ciel » (l. 15) et non sa hauteur.

l. 16 : parallèle entre « insensibilité / immuabilité » et immensité (l. 4). Assonance en [i] permise grâce aux préfixes qui suggèrent la négation et provoquent le grincement / la colère, voire le dégoût.

l. 16-17 : il se lamente d'ailleurs : « Ah ! faut-il [...] ». 1. Chiasme à noter entre l'adverbe et les verbes « souffrir / fuir » (rime pauvre) : passage à l'élégie qui met en avant le caractère poétique et lyrique de la plainte.

l. 17 : adresse directe à la nature avec impératif « Laisse-moi ! ». Personnification de la Nature qui devient une femme (*topos* romantique). Baudelaire convoque l'imaginaire romantique avec l'impuissance de l'Homme face à elle.

Dernière phrase = moralité ? Présent gnomique exige l'universalité - grâce au terme impersonnel (« l'artiste »), périphrase pour se désigner lui-même mais également hyperonyme.

Dernier mot (l. 19) : participe passé « vaincu ». La métaphore de la Nature - bourreau se complète puisque le poème est tu (c'est à dire achevé dans les 2 sens du terme).

Conclusion

I - Le poète tente de s'assimiler à la nature grâce à une harmonie ressentie dans le poème en prose : entre extérieur / intérieur | petitesse / grandeur. Complémentarité qui s'accompagne d'une *mimèsis* (vague).

II - Cet exercice arrive à saturation - l'harmonie devient dissonance - signée par la nature prosaïque du texte qui, au contraire de « L'Albatros » des *Fleurs du mal* marche sans s'envoler.

B. Proposition didactique pour un niveau 3e

Cohérence du dossier : les deux textes sont liés par la mélancolie du poète conscient de sa petitesse face à la nature. Une vraie dualité se donne à voir : il désire embrasser ce monde, ne faire qu'un avec lui, pour mieux y mourir.

Niveau : 3ème - Différenciation à prévoir pour les EANA.

Identification de l'objet d'étude : *Regarder le monde, inventer des mondes - Visions poétiques du monde* car véritable tension entre le monde extérieur et sa perception par les poètes.

Séquence : « Habiter le monde en poète » (Hölderlin) pour une durée de trois semaines.

Question : Comment les poètes expriment-ils leur lien avec le monde qui les entoure ?

Séance : « Exprimer l'immensité de la nature » (2h).

Problématique : *Dans quelle mesure les poètes s'approprient-ils l'immensité de la nature ?*

Objectifs :

- Découvrir des écrits poétiques de formes variées (pour prose *versus* vers libres).
- S'approprier les figures de style (assonances, allitérations, rythme : accumulation, anaphores).
- Produire un écrit en prose à l'image de Baudelaire en s'appuyant sur un paysage choisi.

Dominante : Écrit mais aussi Oral (« lire avec fluidité » et « mettre en voix un texte »).

Adaptation pour les élèves EANA ?

EANA : A2 (FLE, conversationnel) / B1 (FLS, académique).

Obstacles identifiés :

1. Culturels : qui est Baudelaire ? Pourquoi « Le Spleen de Paris » ? Proposition de solution : notice biographique, exposé sur un poème de leur langue d'origine (valorisation à prévoir).

2. Linguistiques : vocabulaire poétique à donner en amont (fiche lexique illustrée, dictionnaires autorisés).

3. Pragmatiques : les figures de style ; proposition de solution : en proposer dans leur langue (virelangues par exemple) pour comparaison.

Objectifs spécifiques aux EANA :

- Comprendre le fonctionnement des figures poétiques avec lecture à l'oral.

- Décrire son ressenti face à un paysage en insistant sur ses émotions (lexique fourni) en vue d'enrichir le lexique.

Déroulement de la séance (Étapes 1 et 2)

- Étape 1 : Question intéressante (~ 15/20 min.)

Démarche constructiviste : « La nature est-elle plutôt belle ou plutôt dangereuse ? »

- Élèves FLM : engagés à formuler une réponse écrite (court paragraphe, but : donner son opinion/prendre un parti, on attend deux exemples concrets).
- Élèves EANA : regroupés ; engagés dans un dialogue à l'oral avec le professeur ; on insiste sur des exemples concrets qu'ils peuvent connaître et qui peuvent faire pencher la balance d'un côté ou d'un autre.

Brefs retours oraux au tableau : REFUGE *versus* DANGER.

- Étape 2 : Approche des textes (~ 1h15)

Lecture du premier texte (Baudelaire) puis échange de questions / réactions. Lecture directe du 2e texte. (EANA : prévoir un exemplaire au préalable + enregistrement pour se familiariser avec la diction).

Répartition en groupes (EANA inclus).

- Etape 3 : travail de Groupe et Progression

Inclusion via la mise en binôme (Théorie de la Zone Proximale de Développement de Vygotski). Division de la classe en deux (1 groupe par texte ~ 35 min.).

- Groupe Baudelaire :
  1. Tableau : Où ? (lieux) / Qui ? (personnes) / Quoi ? (sentiments).
  2. Effets de rythme : relecture à haute voix pour les répétitions de sons.
  3. Poète *versus* nature : relever les termes assignés à l'un puis à l'autre.
- Groupe Michaux :
  1. Qui / Où / Quoi.
  2. Établir 1 dessin représentatif de chaque strophe (lexique donné) :
     * v. 1-11 : caravelle = bateau = mer.
     * v. 8-12 : neige / feuilles / paysage hivernal.
     * v. 3 : les os = intérieur du corps.

Progression constatée ? réponse attendue : un enfouissement.

- Etape 4 : bilans et travail d'écriture
- Retours des élèves (~ 15 min.)

Un porte-parole par groupe pour résumer à la classe les conclusions de son binôme. Prise de notes des autres élèves (transfert de compétence). Alternance dans les présentations entre un élève FLM et un élève EANA

* Bilan Baudelaire : un poète impuissant face à une nature impressionnante.
* Bilan Michaux : la nature comme un refuge où se cacher et s'enfouir.

- Bilan par le professeur et trace écrite (15 min.)

Rappel des enjeux des deux textes et réponse à la problématique : appropriation de l'immensité *via* les effets poétiques (rythme = vagues, accumulation = grandeur). Distribution d'une carte mentale qui répertorie les figures de style, si elle n'a pas déjà été proposée en début de séquence.

- Travail à réaliser (réinvestissement des éléments vus en cours)

* FLM : rédaction d'1 paragraphe (15 lignes) détaillant l'impression de petitesse face à un paysage avec réemploi des figures de style.

* EANA : même exercice avec des segments de phrases à intégrer (« Face à un paysage, Je me sens … », « J'ai l'impression... ») et étayage grâce au lexique distribué préalablement.

Objectif de la tâche finale : mobiliser la compétence "Écrire" (dans la perspective de la rédaction du DNB).

Prolongements possibles :

- Séance suivante : travailler la compétence « Oral » (débat sur le texte préféré). Déclamations du poème de Michaux mimées par les EANA pour rendre le texte visuel.
- Autre prolongement : un travail interdisciplinaire (Arts Plastiques) sur les tableaux de paysages : Turner (la mer), Monet.

Appréciation de la prestation par le jury

L'explication littéraire est d'un bon niveau, car elle montre une véritable intelligence du texte et une culture solide. En revanche, elle souffre d'un défaut assez fréquent chez les candidats bien préparés : la volonté de tout interpréter conduit parfois à des lectures spéculatives, à des approximations grammaticales et à des références qui prennent le pas sur le texte lui-même. Pour atteindre un niveau excellent, il eût fallu resserrer l'analyse sur les formulations de Baudelaire, justifier davantage chaque interprétation par des indices textuels précis et renforcer la rigueur de l'analyse linguistique. Une explication un peu moins foisonnante, mais plus solidement étayée, serait sans doute plus convaincante aux yeux du jury. Certaines dimensions du texte auraient de même mérité une attention plus forte : le titre, qui introduit d'entrée de jeu un lyrisme élégiaque, marqué par la contrition, qui apporte également une certaine connotation religieuse à l'ensemble et qui oriente le texte sur la personne de l'artiste (ce qui amène à considérer que la problématique retenue ensuite devrait moins concerner « l'Homme » que l'artiste) ; tous les phénomènes de reprises et de relances dans les phrases, qui créent une envolée, en même temps que le style apporte régulièrement aussi des effets de brisure ; la coexistence en permanence d'émotions contraires ; la notion de l' « Infini » baudelairien, insuffisamment explicitée ; les accents philosophiques (parfois même obscurs) du texte et sa dimension tragique ; toute la réflexion sur la création artistique que porte ce poème en prose (la création est à la fois élan vital et, vouée à l'échec, elle apporte le désespoir).

Concernant la séance, la candidate y explore la relation complexe entre l'homme et la nature, oscillant entre une quête d'harmonie et un sentiment d'impuissance face à l'immensité. Une partie importante de la proposition didactique est consacrée à la différenciation pédagogique, envisageant des stratégies spécifiques pour intégrer des élèves allophones (EANA). Le projet s'articule ainsi autour d'une étude de textes rigoureuse et d'activités créatives visant à s'approprier des outils stylistiques variés. Enfin, des prolongements interdisciplinaires avec les arts plastiques sont suggérés pour enrichir la compréhension sensorielle des textes par l'étude de paysages picturaux.

CONCLUSION

À travers les observations formulées dans ce rapport, le jury souhaite avant tout rappeler que l'épreuve de leçon en français langue étrangère et français langue seconde ne consiste ni en un simple exercice d'érudition littéraire ni en une juxtaposition de dispositifs pédagogiques. Elle vise à évaluer la capacité des candidats à articuler une lecture universitaire exigeante des textes avec une réflexion didactique cohérente, adaptée aux réalités d'une classe accueillant des élèves aux parcours linguistiques variés.

Les meilleures prestations observées cette année sont celles qui ont su faire dialoguer ces deux exigences. Elles témoignaient d'une véritable sensibilité aux enjeux littéraires des œuvres, d'une maîtrise solide des outils d'analyse, mais également d'une réflexion pédagogique réaliste, fondée sur des objectifs d'apprentissage clairement identifiés et sur une prise en compte effective des besoins des élèves, en particulier des élèves allophones. À l'inverse, les prestations les moins convaincantes ont souvent révélé un déséquilibre entre ces deux dimensions : analyse littéraire insuffisamment approfondie, ou, à l'inverse, projet didactique déconnecté des apprentissages visés et des contraintes de la classe.

Le jury invite donc les futurs candidats à préparer cette épreuve dans une perspective véritablement intégrée. Une culture littéraire solide, une connaissance précise des programmes, des attendus institutionnels et des recherches en didactique du français langue de scolarisation constituent des préalables indispensables. Ils ne prennent toutefois leur pleine valeur que lorsqu'ils sont mis au service d'une réflexion pédagogique claire, rigoureuse et argumentée.

Enfin, le jury tient à souligner la qualité de l'engagement de nombreux candidats, dont plusieurs ont proposé des prestations faisant preuve d'une réelle intelligence des textes, d'une réflexion didactique prometteuse et d'une authentique préoccupation pour la réussite de tous les élèves. C'est cette articulation entre exigence intellectuelle, sens pédagogique et capacité réflexive qui constitue, au-delà de la réussite au concours, l'une des qualités essentielles du futur professeur de lettres.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Le présent rapport reprend les propositions bibliographiques très complètes du rapport de jury de la session 2025.

1. RESSOURCES EDUSCOL POUR L'ACCUEIL ET LA SCOLARISATION DES ÉL**È**VES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS (EANA)

On consultera avec profit l'ensemble du dossier accessible ici :
Et plus particulièrement :

- « Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances » ;
- « Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique » qui s'adresse tout particulièrement aux enseignants afin de les guider dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques.
- « Tableau de compétences du CECRL et exemples d'adaptations de consignes en fonction du niveau de langue française de l'élève, au collège »
- « Tableau de compétences du CECRL et exemples d'adaptations de consignes en fonction du niveau de langue française de l'élève, au lycée général et technologique »

2. DES PARCOURS MAGISTERE

Plusieurs parcours en autoformation sont disponibles dans m@gistère sur la thématique de l'accueil et de l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés.

- Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ? (CANOPÉ Paris)
  https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation#offer=358
- Accompagner un élève allophone arrivant (CANOPÉ Besançon)
- Enseigner la lecture à un élève allophone (CANOPÉ Nord Pas de Calais Picardie)

3. LES RESSOURCES DES CASNAV

Les candidats consulteront avec profit les sites des CASNAV qui proposent tous à la fois les textes officiels régissant l'inclusion des EANA en classe ordinaire et des exemples multiples de mises en œuvre concrètes de cette inclusion.
Les trois documents qui suivent ont été réalisés par des enseignants de collège et les équipes du CASNAV. Ils répertorient des pistes de travail concrètes pour l'inclusion des EANA en classe ordinaire.

- La ressource du CASNAV de l'académie de Lille : accéder au document
- La ressource du CASNAV de l'académie de Toulouse : accéder au document
- La ressource du CASNAV de l'académie de Créteil : accéder au document

4. *DES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE pour penser le rapport aux langues, à sa langue maternelle comme à une ou des langues d'apprentissage*

- CATALANO Valeria, *Enseigner le français aux publics adolescents*, Paris : Hachette FLE, 2025, 224 p., (Collection F)
- JUDET DE LA COMBE Pierre et WIZMANN Heinz, L'avenir des langues, Paris, Les éditions du Cerf 2004, (Collection *Repenser les Humanités*)
- KADIVAR Pedro, Petit livre des migrations, Paris, Gallimard, 2015, (Collection *Le sentiment géographique*)

ÉPREUVE DE LEÇON

DOMAINE : LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Perrine Estienne et Marlène Fraterno

INTRODUCTION

L'épreuve « Latin pour Lettres Modernes » évalue les compétences disciplinaires et didactiques requises pour enseigner le français. Elle s'adresse à des candidates et candidats qui, sans être spécialistes du latin, s'intéressent à la langue et à la culture latines. Elle leur permet de montrer qu'ils savent mettre en regard un texte de littérature française et un texte latin, ainsi que de traduire un extrait d'une cinquantaine de mots issu de ce dernier. Pour l'esprit de l'épreuve et ses attendus, on pourra se référer avec profit au rapport de 2024-25, qui complète les exemples donnés dans ce rapport.

Lors de cette session, de nombreux candidats semblaient bien préparés à l'épreuve, que ce soit d'un point de vue méthodologique ou disciplinaire : le jury a pu apprécier la qualité de plusieurs propositions démontrant leur aptitude à problématiser un texte français et un texte latin pour offrir une riche réflexion littéraire et didactique sur le dialogue entre la modernité et l'antiquité.

Le sujet donné apparaît sous cette forme :

> *Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.*
> *Vous proposerez une traduction du passage en italique dans le document associé (l. … à l. …).*
> *Puis, prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de …, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux*.

Les exemples cités dans ce rapport sont extraits des leçons des candidats, parfois reformulés ou complétés par les rapportrices.

1. LES ÉCUEILS MAJEURS ET QUELQUES CONSEILS POUR LES ÉVITER

1. Les catégories d'analyse et les spécificités d'une unité textuelle.

La leçon, quelle que soit la spécialité choisie, doit prendre appui sur de solides connaissances littéraires qui constitueront le socle de l'enseignement au lycée tout autant qu'aux cycles 3 et 4. Dans ce cadre, le jury veut relever quelques points d'étonnement pour lui, et donc de vigilance pour les candidats. Par exemple, une candidate voit dans un corpus liant le poème d'André Chénier intitulé « Liberté » (1788) et un extrait des *Bucoliques* de Virgile un ensemble dont l'unité serait le dialogue au théâtre, inscrivant explicitement le corpus de poésie pastorale dans l'objet d'étude « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle ». La lecture du paratexte et l'identification des titres du recueil, *Bucoliques*, et de la pièce, « La Liberté », ne lui permettent donc pas d'identifier le genre des textes.

Des candidats ont par ailleurs été gênés dans leur analyse par une forte propension à appliquer sur les extraits une superposition de filtres (placage de connaissances vagues sur un contexte historique, puis sur un auteur, puis sur le courant littéraire...), engendrant, au mieux, une saisie pauvre des enjeux spécifiques du texte, au pire, des contre-sens.

Plusieurs candidats font aussi preuve d'imprécision voire d'impropriété dans l'emploi de certains termes : là où la « circularité » du sonnet devient le « cercle vicieux », les sensations extrêmes opposées dans le poème de Louise Labé « Je vis, je meurs... » sont exprimées voire comprises comme une « vision *manichéenne* ». De même, le jury a noté à plusieurs reprises des superpositions synonymiques entre genre et tonalité : « tragédie » et « tragique », par exemple, ne sont pas synonymes et leurs emplois ne sont pas interchangeables.

2. Interroger l'unité du dossier.

Le dossier proposé au candidat forme un corpus cohérent : le texte français et le texte latin sont donc à embrasser conjointement, de manière précise et approfondie, en tenant compte à la fois de leurs rapprochements et de leurs

écarts. Loin de se réduire à une opposition ou une binarité, c'est sur le dialogue entre les supports que s'inscrit la démarche des candidats. Ainsi la confrontation des deux textes du dossier peut aider à élaborer le projet de lecture et le projet didactique. Ces textes, souvent distants de plusieurs siècles, donnent lieu à une analyse s'inscrivant dans une perspective diachronique, en observant l'évolution d'un thème, et dans une perspective littéraire, en comparant la sensibilité de deux auteurs face à un même motif.
De cette façon, sur le dossier comportant le sonnet VIII de Louise Labé extrait des *Œuvres* publiées en 1555, et les pièces 11 et 12 des *Élégies* (livre II) de Properce, une candidate s'est avec pertinence interrogée sur la dualité formelle des deux textes du corpus, montrant que la souffrance du poète porte à la création littéraire. C'est alors ainsi qu'elle a construit la problématique de sa séance didactique.

3. La leçon sur le dossier : explication de texte et proposition didactique

a. Expliquer et analyser le texte français

La réussite de l'explication de texte réside avant tout dans la qualité de la problématisation du texte. Cela nécessite de prendre du recul sur le texte et ses enjeux, en pensant par exemple à la dimension métalittéraire et créatrice, afin d'éviter des développements paraphrastiques. Les deux exemples suivants de problématiques du sonnet VIII de Louise Labé, « Je vis, je meurs … », proposées par des candidats illustrent notre propos. Le premier exemple, « Comment la poétesse exprime-t-elle un sentiment amoureux qui n'est pas partagé ? », est davantage une glose du poème qu'un questionnement sur les enjeux. De ce fait, l'explication s'est bornée à décrire l'expression de l'amour et de la douleur sans en étudier la visée créatrice. L'autre exemple choisi, « Comment les manifestations physiques du corps conduisent-elles à une plainte élégiaque, réponse d'un amour déçu ? » interroge l'acte d'écriture et le genre choisi, prenant ainsi de la hauteur sur le message littéral, qui est l'expression d'une souffrance. Ainsi la douleur est étudiée comme une *energeia* engageant la création littéraire.
Autre clé de l'analyse, l'organisation de l'explication était cette année bien maîtrisée : les candidats ont introduit les textes en les situant dans l'histoire littéraire. Cependant, certains d'entre eux n'ont pas su s'appuyer sur ces ressources pour entrer plus précisément dans le sujet. Une candidate a par exemple introduit son exposé en mentionnant les enjeux de la poésie de la Renaissance et plus particulièrement de l'élégie dans le contexte de création linguistique de la Renaissance, inspirée par l'élégie antique. Mais elle a ensuite réduit sa problématique ainsi : « Comment ce poème met-il en relief le pouvoir de la passion sur les individus lorsque celui-ci n'est pas réciproque ? », alors que ses connaissances sur la période de la Renaissance et particulièrement l'œuvre de Louise Labé lui auraient permis de dépasser la glose et d'inscrire sa réflexion sur le dépassement de soi que permet l'écriture poétique. De plus, l'unité du corpus, le dialogue entre le sonnet de Louise Labé et l'élégie de Properce, dialogue entre modernité et Antiquité qui est le creuset de la réflexion de la Renaissance, bien qu'identifié, n'a pas été exploité.
Les candidats ont par ailleurs su proposer des lectures expressives et mettre en valeur les mouvements de l'extrait. Il convient également d'expliciter le lien entre la problématique à la structure de l'extrait telle qu'elle a été perçue. En effet, certains candidats n'articulent pas ces deux analyses, ce qui rend inutile d'exposer un plan du texte, puisqu'il ne soutient pas la lecture analytique. Le sonnet VIII permettait justement de voir la circularité du poème, résolu dans la *volta*. Or un plan de texte descriptif, tel que « dans une première partie, nous verrons le premier quatrain sur les sensations », « dans une deuxième partie, le deuxième quatrain sur les sentiments », « dans une troisième partie, les deux tercets sur la tristesse », ne permet pas d'étudier la circulation des idées dans le poème.
Ainsi, si la méthode d'analyse est le plus souvent linéaire, il est donc primordial d'identifier un axe de lecture, servant de fil conducteur à l'analyse, pour éviter un "racontage" du texte. Le relevé de figures de style et de champs lexicaux n'a d'intérêt que s'il est intégré à un projet de lecture. Un candidat, par exemple, a identifié un usage explicatif des deux points aux vers 2, 4, 7 et 9, une diérèse au vers 8 qui accentuent la douleur et le rythme rapide du dernier quatrain composé d'une seule phrase. Si ces remarques sont pertinentes, elles n'étaient pas rattachées au fil conducteur de la problématique, qui était : « Comment le poème traduit-il l'incertitude du sentiment amoureux ? ». De plus, les considérations morales sont à proscrire, un candidat ayant expliqué que la souffrance aidait la poétesse à grandir. En revanche, après avoir procédé à une lecture expressive du sonnet, une autre candidate s'est attachée tout au long de son explication à souligner le lien entre l'expression de la douleur et la jouissance de la création poétique, s'appuyant sur les assonances en « é » du vers 3 pour dire le paradoxe du sentiment amoureux. Cette antithèse, opposant les sens dès le premier vers, « je me brûle et me noie », et portée à travers tout le sonnet, a pu être commentée avec finesse dans une perspective riche, ne se contentant pas d'une simple opposition, mais la dépassant pour en démontrer la finalité : la création poétique. Une lecture attentive des jeux de sonorité et des rimes a rendu très efficace l'explication de la construction du sonnet : « noie / joie », « larmoie / verdoie », « heur / malheur ». Dans cette

perspective, l'emploi du pronom « me » dans le dernier vers, complément d'objet du verbe « remet » dont le sujet est l'Amour, peut se lire comme l'évocation d'une poétesse soumise au bon vouloir d'un sentiment qui la dépasse et la bouleverse. Ce retournement trouve sa place dans la *volta* du sonnet, lieu propice à cette expression.
Les conclusions, enfin, rassemblant les idées principales de l'explication ne doivent pas se limiter à rappeler ce qui a été dit mais doivent ouvrir sur le texte latin du corpus et la séance didactique. Pour cette étape aussi, il est fondamental d'avoir recherché la cohérence du corpus proposé, afin de s'en saisir pour proposer une problématique didactique appropriée.

b. La séance didactique

Il convient de ne pas négliger cette seconde partie de l'épreuve qui permet de penser la posture du candidat relativement à l'activité des élèves, ce qui constitue une compétence essentielle du futur enseignant.
La priorité, tout d'abord, consiste à mettre en œuvre une séance explicitant la construction des apprentissages des élèves dans le cadre d'un projet précis et explicite. Pour cela, le jury considère comme pertinent de viser l'alignement pédagogique, c'est-à-dire un ensemble cohérent d'activités visant les mêmes apprentissages, ce qui semble plus efficace que de viser un ensemble disparate de compétences. Cette entrée en matière s'avère par ailleurs d'autant plus cohérente que le temps d'une séance (1 à 2 heures) ne peut vraisemblablement pas être allongé indéfiniment pour viser un nombre pléthorique d'objectifs. Nous conseillons subséquemment au candidat de construire cette séance autour d'une problématique, d'un ou deux objectifs clairs, de quelques compétences à travailler avec les élèves, et d'un nombre réduit d'activités. La problématique, comme pour l'explication du texte français, doit s'attacher aux documents du corpus, et ne pas chercher à plaquer des connaissances historiques ou génériques larges qui ne permettent pas d'entrer dans la perspective spécifique du dialogue entre deux textes. Ainsi, une candidate propose de travailler sur les *Bucoliques* d'André Chénier et celles de Virgile en se demandant : en poésie, « comment la nature est-elle propice à l'expression de soi ? » Si cet angle ne constitue pas un contresens à proprement parler, il est loin d'épuiser la portée politique des deux textes en écho. De nombreux candidats proposent aussi une séance irréalisable, contenant trop d'activités. Par ailleurs, certains candidats ne précisent pas concrètement comment ils mettraient en place les activités suggérées. Par exemple, un candidat envisage, après un premier temps de recherche sur les guerres napoléoniennes pour entrer dans la séance, de demander à un élève de « lire sur un ton glorieux et l'autre sur un ton bouffon » le poème satirique de Victor Hugo. Il n'anticipe cependant pas la manière dont les élèves se saisiront de ces tons et le lien entre lecture expressive et interprétation.
Par ailleurs, les jurys ont regretté le caractère parfois artificiel du traitement du point de langue dans les séances proposées, révélant une tendance à repérer des points de langue à la fois désincarnés et trop copieux, qui n'offrent pas aux élèves des clés d'entrée ou d'interprétation du texte. La difficulté de certains candidats à choisir un point spécifique d'étude de la langue à analyser semble éclairer ce propos. Lorsqu'un candidat propose de travailler avec les élèves sur les temps du passé et l'impératif et les fonctions de l'adjectif dans la *Seconde Verrine* au cours d'une seule et même séance, la multiplication des objets ne semble pas raisonnable eu égard au temps d'une séance et n'en semble pas mieux éclairer l'interprétation de l'un ou l'autre des deux textes du corpus. Ainsi, un candidat interrogé sur un corpus faisant dialoguer un extrait des *Premiers pas de l'univers*, « La création des animaux », de Jules Supervielle, avec un extrait du livre premier des *Métamorphoses* d'Ovide, propose de faire travailler les élèves sur les adjectifs car il les considère comme des prérequis à la 6e dans le cycle 3. Cependant, cette proposition n'est pas étayée par le candidat du point de vue du sens du texte ou de l'objectif de séance, seule la fréquence des adjectifs dans l'extrait justifiait le choix du candidat.
Enfin, dans le cadre de sa réflexion didactique, le candidat pourra utilement convoquer des notions telles que le tissage, le modelage, la consolidation ou la didactique dite du sujet lecteur. Certains candidats se sont engagés dans cette voie cette année, parfois à bon escient, et la convocation de ces connaissances a été dans ce cas appréciée. Néanmoins, le jury regrette que d'autres candidats usent d'un vocabulaire didactique sans réellement maîtriser le sens et la portée des termes qu'ils utilisent au regard du projet pédagogique. De cette façon, une candidate convoque le dispositif de la « classe puzzle » pour évoquer un travail en groupes sans en considérer voire connaître les enjeux en termes de reconstruction individuelle et collective des savoirs. Un candidat évoque aussi, pour lier « Le création des animaux » de Jules Supervielle et l'extrait des *Métamorphoses* d'Ovide, de « partir de leurs impressions », sans donner plus de détails concrets quant à la manière d'organiser cette prise d'hypothèses ni comment le professeur les exploitera dans la suite de la séance ; rappelons ici qu'il est essentiel que les productions des élèves servent d'appui authentique à l'avancée de la séance pour soutenir la motivation des élèves et leur engagement dans les activités. De la même manière, une candidate propose de prendre en considération le sujet lecteur en partant d'une première

expression des élèves. Cependant, en cherchant « à quoi renvoie, dans l'imaginaire des élèves [de Seconde], pour vérifier leur compréhension », le mot « bucolique », les élèves sont invités à réfléchir sur un mot rare dont ils ignorent peut-être le sens; à l'inverse, s'appuyer sur leur lecture sensible du poème pourrait en revanche permettre de construire le sens de ce mot. Une autre candidate, sur le texte d'André Chénier en écho aux *Bucoliques* de Virgile, propose de faire réaliser aux élèves des *marginalia* pour en faire ensuite une lecture à haute voix sans expliciter ce que font les élèves en les réalisant et en quoi ces écrits de travail favorisent une lecture expressive.

3. La traduction

Le jury a bien conscience que les candidats ne sont pas des spécialistes de la langue latine ; il s'agit plutôt ici de vérifier la connaissance des structures fondamentales de cette langue, en vue de traduire un court extrait dont les difficultés morphologiques ou syntaxiques ont été soigneusement mesurées. On attend du candidat qu'il propose une lecture fluide du texte puis une traduction littérale, dans un geste juxtalinéaire, c'est-à-dire par syntagmes. Le candidat doit tout d'abord se montrer attentif aux délimitations du texte à traduire signalées par une typographie différente et précisées p. 1 du sujet. Pendant l'épreuve, le candidat gagne à faire part de ses doutes sur l'analyse d'un mot ou d'un tour de phrase. Il peut arriver qu'il n'ait pas réussi à traduire un passage : il peut alors le signaler et passer à la suite de la traduction. De manière générale, les candidats investissent la traduction et n'hésitent pas à faire état à haute voix du cheminement de leur pensée pour expliciter leur démarche de traduction, ce qui est un réflexe positif.

Il a semblé pertinent au jury de mettre en avant quelques points de langue fondamentaux pour le candidat. Il s'agira notamment :

- d'identifier le mot dans le dictionnaire et de discriminer, en cas de doute, par sa connaissance des déclinaisons. Par exemple : dans « *astra tenent caeleste solum* », *solum* ne peut venir de *sol, solis*, « le soleil », dont l'accusatif singulier serait *solem ;*
- d'identifier l'accord dans le GN, et donc les liens nom-adjectif, notamment dans le cas où les formes sont disjointes. Par exemple, certains candidats ont hésité à faire porter le participe *proiectus* sur *uos* ou sur *ego* (« *non ego uos posthac, uiridi proiectus in antro* »). Dans ce cadre, le candidat pourra être attentif à l'identification des adjectifs de la 2e classe, notamment lorsqu'ils sont déclinés à l'ablatif (« uiridi […] in antro »), à ne pas confondre avec un datif ou avec une première forme du parfait ;
- d'identifier des formes verbales conjuguées (« *canam* » devenu « peigne » ou, à l'inverse, l'adjectif « *amaras* » à l'accusatif pluriel devenu une forme verbale non identifiée en latin et traduite par « que tu aimasses », par allitération semble-t-il) ;
- de connaître la valeur adverbiale du neutre (« *etiam planius* »),
- de connaître les structures syntaxiques idiomatiques, telles que *nihil* + génitif (« *nihil* […] *priuati*... »), proposition infinitive (« *[dico] nihil istum reliquisse* »), ablatif absolu (« *me pascente* »),
- ainsi que l'emploi du subjonctif, dans la proposition relative (« *nihil istum quod ad oculos animumque acciderit […] reliquisse* »).

4. L'entretien

D'une durée de vingt minutes, l'entretien intervient après la fixation d'une « note plancher » : cette partie de l'épreuve a donc vocation à stabiliser ou augmenter la note du candidat, et non à la diminuer. Le jury y revient sur la traduction, l'explication littéraire et la séance didactique. Les questions posées doivent être comprises comme des occasions de préciser, corriger ou approfondir la prestation, et non comme des critiques. Le candidat est invité à adopter la posture d'un futur enseignant, capable de répondre avec recul et de se remettre en cause, en manifestant une certaine ouverture d'esprit pour accueillir des idées qui n'étaient pas toujours siennes. Enfin, la qualité de l'expression est essentielle. Ainsi les expressions familières sont à proscrire, l'enseignant de lettres se devant d'être irréprochable quant à son langage afin de servir d'exemple pour ses élèves.

5. La culture générale du candidat.

Une culture solide de l'histoire et de la littérature antiques, comme modernes et contemporaines, est indispensable à la lecture des textes. Nous avons pu constater que par méconnaissance de la culture antique, des candidats ont fait des contresens sur les textes des corpus. Interrogés par exemple pendant l'entretien sur des auteurs tels qu'Ovide et Properce, certains candidats n'ont su dire à quelle période historique et dans quelles intentions culturelles ces poètes se situaient. Ainsi l'interprétation des textes a donné lieu à des contresens, par exemple la souffrance d'Ovide a été

attribuée à une déception amoureuse alors qu'il souffre d'un exil politique. Concernant la leçon sur Cicéron, situer l'auteur sous le règne d'Auguste a rendu inintelligible son propos républicain dans l'extrait du corpus.

II. UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ[20]

Le sujet retenu comme exemple était composé de deux documents. Le texte en langue française était extrait des *Châtiments* de Victor Hugo, en l'espèce le poème VI, intitulé « Chanson ». Publié en 1853 pendant l'exil de Victor Hugo à Jersey, *Les Châtiments* est un recueil satirique dirigé contre Napoléon III, accusé d'avoir trahi la République par le coup d'État du 2 décembre 1851. Le poème « Chanson » adopte une forme légère et populaire pour dénoncer la misère du peuple et l'injustice du régime impérial. Le document associé était tiré de la *Seconde Action contre Verrès,* (« Les œuvres d'art », livre IV) et était accompagné de la traduction établie par G. Rabaud (Paris, Les Belles Lettres, 1991). L'extrait proposé à l'étude était centré sur une attaque contre la moralité de Verrès avant même de passer aux faits, qui ne sont évoqués que plus tard. Par une rhétorique de l'*indignatio* particulièrement véhémente dans les deux textes de manière à faire réagir le lecteur, Victor Hugo et Cicéron dénoncent les abus d'hommes de pouvoir, individus dont la personnalité même est dénigrée (amoralité, turpitude, avarice, lâcheté).

Nous exposerons ici la prestation très réussie d'une candidate en explicitant comment elle a répondu aux attendus précis de l'exercice. Dès l'introduction, la candidate a situé le poème de Victor Hugo dans son contexte historique précis, expliquant que le XIXe siècle fut marqué par une grande instabilité au cours de laquelle l'Empire et les monarchies se sont succédé. Le printemps de 1848 avait laissé entrevoir l'espoir d'une république que défendait Victor Hugo. Mais le coup d'État de Louis Napoléon, dit Napoléon III, met un terme à ces rêves démocratiques. Opposant politique farouche, Victor s'exile alors à Jersey où il écrit *Les Châtiments* qui dénoncent le coup d'État, la politique et les vices de Napoléon III, surnommé *Napoléon le petit*, par comparaison satirique avec Napoléon 1er. Cette introduction permet à la candidate, tout en situant le texte du corpus, de mettre en relief les enjeux de son écriture : la dénonciation d'un homme politique à travers ses perversions.

La problématique était la suivante : « Nous nous demanderons comment la forme aussi bien que le contenu servent une double perspective : une perspective encomiastique puisqu'il s'agit de faire l'éloge de Napoléon Ier, une perspective satirique puisque le poète raille Napoléon III. » Elle a ensuite procédé à une lecture qui mettait en exergue le refrain de la chanson : « Petit, petit », faisant ainsi apparaître une caractéristique formelle et satirique qui serait exploitée dans l'explication.

Le plan du texte s'inscrivait alors logiquement dans les enjeux précédemment mentionnés : la première partie était constituée de la première strophe sur la figure héroïque de Napoléon 1er, la deuxième partie, des strophes 2 à 4, opposant le général à l'homme dévoyé, la troisième partie, constituée de la strophe 5, annonçant la chute de Napoléon III et l'apothéose de Napoléon Ier.

Dans une première partie, la candidate a démontré que la composition des strophes, comportant une alternance d'octosyllabes et de tétrasyllabes, oppose la figure de Napoléon Ier à celle de Napoléon III, décrit dans les deux derniers vers de chacune. Cette analyse macroscopique de la structure de la « chanson » permet d'en donner les enjeux. Le groupe nominal avec le déterminant possessif, « sa grandeur », met dès le début du poème en exergue celui qui ne sera nommé que dans la strophe suivante. C'est l'image du dieu soleil ou Apollon qui est ici convoquée avec le lexique de la lumière, « éblouit », dont la vue est insoutenable, comme l'est celle des dieux. Guidé par les grandes valeurs (« grandeur », « victoire ») qui le définissent, Napoléon 1er apparaît en général fort d'un *imperium* incontesté. L'allégorie « l'Europe […] se débattit », figure reprise pour les villes prises dans la troisième strophe, en fait un général non seulement vainqueur mais irrésistible. Le tutoiement, « toi, son singe » et l'impératif « marche derrière » qui conclut la première strophe dénonce une imitation dégradée d'un noble modèle. Enfin, le refrain « petit, petit » vient rythmer par une ritournelle à petits pas l'avancée ridicule de Napoléon III. Cette chute burlesque de la strophe crée par contraste avec le style épique de la description de Napoléon Ier un décalage, sur lequel repose l'ironie de Victor Hugo. Dès cette première partie, la candidate a embrassé les enjeux du poème, elle continuera ensuite à tirer ces fils donnant toute la cohérence de son propos. Ainsi les strophes suivantes, la deuxième partie de l'explication, par le jeu sur les matériaux, « airain » / « or », vont opposer les valeurs des deux Napoléon, la gloire militaire à l'avidité du pilleur, la conquête des villes à celles des femmes, à la luxure, enfin les attributs du pouvoir, « la palme, la foudre, les rênes », dont se repaît son imitateur grotesque. Enfin, la dernière strophe met en scène l'isotopie de la chute du héros. La rime

[20] Le corpus est reproduit en Annexe.

« archange » / « fange » résume l'objet de la chanson, construite en miroir inversé pour dénoncer Napoléon III en faisant l'éloge de Napoléon Ier, annonçant une apocalypse.
Dans sa conclusion, la candidate a finement rappelé comment dans ce jeu satirique d'opposition prenait corps l'alternance du grotesque et du sublime. Elle a alors proposé une ouverture sur la dénonciation des travers de la politique et de la société, se rapprochant ainsi de l'objet d'étude de la classe de troisième.

Elle a en effet choisi d'ancrer la séance didactique dans l'objet d'étude « Dénoncer les travers de la société », en classe de 3ème. Un autre objet, « Agir dans la cité », aurait aussi convenu. La séquence est intitulée : « Railler pour dénoncer ». La proposition de séance, de 2 heures, s'articule selon la problématique : « Comment le registre satirique permet-il de dénoncer les travers de la société ? ». La dominante de la séance est la lecture, par un projet de lecture sur la grandeur et la décadence, l'effet de grossissement produit par la satire, ou la manière dont les jeux hyperboliques procèdent à un grossissement des vices.
La lecture met en exergue la construction de l'extrait du *De Signis* de Cicéron, fondée sur l'énumération en rythme binaire, ce qui n'est pas sans rappeler le goût hugolien pour l'antithèse.
La traduction, d'un passage à la fin du texte, d'une cinquantaine de mots, était tout à fait satisfaisante. « Soyons encore plus clair. Je déclare que rien *dans les sanctuaires consacrés à quelque divinité que ce soit, ni dans les habitations*, ni dans les lieux publics, ni même dans les temples, rien chez le Sicilien, rien chez le citoyen romain, enfin aucune chose qui ne soit tombée sous ses yeux et qui n'ait frappé son attention, qui soit privée ou publique, qui soit profane ou sacrée, n'a été laissée dans toute la Sicile ». Lors de l'entretien, le jury a demandé de reprendre le passage mal traduit, « *dans les sanctuaires consacrés à quelque divinité que ce soit, ni dans les habitations* », que la candidate a rectifié avec justesse : « ni dans la demeure de quiconque, ni même dans celle d'un hôte ». Elle a pu démontrer sa solide maîtrise de la langue latine en expliquant la construction du passage : « *in aedibus* » est complété par le génitif « *cuiusquam* », il est sous-entendu ensuite, « *ne in [aedibus] hospitis quidem* » et complété parle génitif « *hospitis* ».
La candidate a choisi d'entrer dans la séance par l'observation du tableau le *Printemps* de Botticelli dans lequel un personnage grotesque magnifie le sublime. Après une lecture magistrale, les élèves travaillent à la mise en voix du poème de Victor Hugo, par binôme, avec changement de locuteur au moment jugé opportun et en le justifiant. Le texte de Cicéron est ensuite donné pour une recherche sur les figures d'abondance et les effets de celles-ci. Il s'agit de mener une comparaison entre les personnages de Verrès et Napoléon III, en observant en particulier les matériaux symbolisant la cupidité, « *argenteum* », « *marmoreum* », « *eburneum* », « *ullam gemmam aut margaritam* » ; cette énumération hyperbolique du matérialisme des objets participe au ton satirique du passage. Les élèves doivent ensuite se questionner sur la méthode la plus efficace pour dénoncer les vices, à savoir le genre de la chanson ou celui du réquisitoire. S'ensuit une écriture d'appropriation visant à rédiger une satire de Verrès dans une strophe, à l'imitation de Victor Hugo avec outils linguistiques et stylistiques étudiés, cette activité de bilan permettant de travailler les compétences suivantes : enrichir son vocabulaire, mettre les mots en réseau, savoir lire à haute voix. Le jury a pu apprécier la qualité de la réflexion didactique de la candidate qui s'est appropriée les compétences du programme de cycle 4.
En conclusion, un prolongement est présenté avec les textes suivants : un extrait de l'épisode de la pièce montée dans *Madame Bovary* de Gustave Flaubert et du Sorbonnard de *Pantagruel* de Rabelais ; ils seront mis en écho à ce corpus dans le carnet de lecteurs.
Lors de l'entretien la candidate, interrogée sur le lien entre le genre de la chanson et la période historique, a complété son propos en mentionnant la référence possible à des chansons révolutionnaires populaires, comme source d'inspiration possible de Victor Hugo.

CONCLUSION

Cette année encore, le jury a pu apprécier l'enthousiasme des candidats et la richesse de leurs propositions, parfois très innovantes. Nous les encourageons à poursuivre leurs lectures des textes antiques et à parfaire leurs connaissances culturelles afin de se saisir complètement des enjeux littéraires et idéologiques portés par les auteurs. Enfin, nous souhaitons aux candidats de la prochaine session une heureuse préparation par la fréquentation des œuvres antiques que nous aimons tant.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Hubert Zehnacker, Jean-Claude Fredouille, *Littérature latine*, PUF, 1993
- J.-P. Néraudau, *La littérature latine*, Hachette, 2000

- R. Martin, J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Nathan, 1990
- M. Bordet, *Précis d'histoire romaine*, Armand Collin, rééd. 2021
- Site Odysseum : https://odysseum.eduscol.education.fr/

ÉPREUVE DE LEÇON

LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Julien Alibert et Nicolas Ghiglion

L'épreuve de leçon est, parmi les épreuves du CAPES de lettres classiques, celle à laquelle est attribué le coefficient le plus élevé. Cette place éminente reflète la diversité des compétences qu'elle mobilise : analyse de textes ou de documents iconographiques, maîtrise des langues anciennes, connaissance des cultures grecque et latine, élaboration d'une proposition didactique cohérente et pertinente. 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.

Cette année encore, certaines prestations ont particulièrement convaincu le jury par la justesse avec laquelle elles articulaient ces différentes exigences : nourries d'une lecture précise des œuvres, elles proposaient une interprétation solide des textes et une transposition didactique ambitieuse, sans jamais perdre de vue les finalités de l'enseignement. D'autres exposés ont cependant mis en évidence des difficultés récurrentes 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.

Rappel de la nature de l'épreuve

L'épreuve de leçon s'organise en deux temps distincts. Le candidat doit d'abord analyser un extrait d'une œuvre antique – grecque ou latine – accompagné de sa traduction, puis concevoir une séance pédagogique destinée à un niveau scolaire précisé par le sujet, et inscrite dans l'une des entrées du programme de Langues et Cultures de l'Antiquité applicable au collège ou au lycée.

La préparation dure trois heures. L'épreuve à proprement parler s'étend sur une heure. L'exposé du candidat, limité à quarante minutes, se répartit équitablement entre l'analyse du texte antique et la proposition didactique élaborée à partir du dossier. Le jury délibère ensuite brièvement en l'absence du candidat, avant d'engager un entretien de vingt minutes – quelle qu'ait été la durée effective de l'exposé.

Le dossier soumis au candidat réunit un extrait littéraire antique, grec ou latin, de quinze à vingt lignes ou vers, accompagné d'une traduction, un texte littéraire en français, ainsi qu'un ou plusieurs documents iconographiques. Les références de ces différents documents figurent sur le bordereau que le candidat signe et remet au jury en début d'épreuve.

L'exposé : conseils et écueils à éviter

Structure de l'exposé et rôle de la présentation de corpus

Le jury invite les candidats à veiller à un équilibre satisfaisant entre les deux temps de leur présentation. L'exposé étant limité à quarante minutes, il est préférable de ne pas consacrer plus d'une vingtaine de minutes à l'explication de texte. Certaines prestations, manifestement plus assurées sur le terrain de l'analyse littéraire que sur celui de la réflexion didactique, ont accordé une place excessive à cette première partie, au détriment de la proposition de séance. Il convient pourtant de rappeler que ces deux dimensions de l'épreuve font l'objet d'une répartition égale des points : une explication particulièrement brillante ne saurait donc pallier les insuffisances d'une proposition didactique trop sommaire ou mal construite. La gestion du temps constitue ainsi une compétence à part entière, que les candidats doivent acquérir par une préparation adaptée. À cet égard, ceux-ci veilleront à se munir d'un dispositif personnel de mesure du temps – qui ne soit pas un objet connecté –, le jury ne pouvant garantir la présence d'une horloge dans les salles d'interrogation. Signalons ici que si le candidat n'utilise pas les quarante minutes dont il dispose, les examinateurs lui indiqueront le temps restant et l'inviteront à compléter son exposé s'il le souhaite.

Certaines prestations font le choix de commencer par l'explication quand d'autres préfèrent présenter d'abord le corpus. Si le jury n'a pas de doctrine en la matière, il invite néanmoins à ne pas négliger cette dernière étape.

La présentation de l'ensemble des documents est nécessaire et doit mobiliser les candidats : ils doivent prendre le temps suffisant pour réfléchir à la cohérence interne du corpus, telle qu'elle a été pensée par les concepteurs du sujet. Sans cette vision d'ensemble, il est difficile d'exposer une proposition didactique pertinente. Cette présentation doit toutefois rester sommaire et se contenter de montrer une bonne compréhension de chaque élément du corpus comme des liens qui les unissent : afin de préserver l'équilibre de l'épreuve, il n'est en effet pas raisonnable d'y consacrer plus de trois ou quatre minutes – des éléments supplémentaires d'analyse sur le texte français et le document iconographique pourront évidemment être ajoutés au cours de la présentation de la séance didactique.

Les candidats doivent avoir conscience que leur réflexion sur la cohérence du corpus est susceptible d'aiguiser leur regard sur le texte ancien et de les aider à mieux problématiser leur lecture. C'est pourquoi, même si cette réflexion n'a pas nécessairement vocation à ouvrir l'exposé – comme nous l'avons dit précédemment –, le jury conseille de la mener avant d'entreprendre l'explication du texte, cela afin d'éviter de laisser échapper un enjeu important.

À titre d'exemple, de nombreuses prestations, qui avaient peiné à dégager les enjeux du texte de Lucien, auraient ainsi pu tirer parti de la photographie de la NASA *Lever de terre*, présentant une planète bleue aux dimensions réduites par contraste avec la surface lunaire massive depuis laquelle elle était prise : ce document était en effet susceptible d'aider à la compréhension des idées défendues par Lucien de façon comique, à savoir le caractère relatif des jugements et la nécessité d'un décentrement pour questionner l'échelle des valeurs humaines. De même, la dimension métapoétique des textes d'Homère et de Zola, rarement perçue, même par d'excellents candidats, pouvait être suggérée par le tableau de Vermeer *L'Art de la peinture*, où la mise en abyme réflexive était plus évidemment lisible.

Exemple d'une présentation de corpus[21]

Les textes d'Ovide et de Vigny, comme le dessin de Charles Le Brun, s'intéressent tous trois à la figure du loup, investie d'une valeur tantôt négative (Ovide et Le Brun), tantôt positive (Vigny). Si le travail littéraire et artistique contribue bien entendu à esthétiser cette figure animale, les trois documents lui confèrent surtout une portée morale : loin d'être appréhendé pour lui-même, le loup devient un truchement pour penser l'homme.

Dans le texte d'Ovide, l'impiété et la cruauté de Lycaon provoquent sa déchéance et son exclusion de l'humanité à travers sa métamorphose en loup : l'aspect et le comportement de l'animal manifestent l'être moral du roi d'Arcadie, de sorte que nous assistons moins à un changement de nature qu'à la révélation de son essence profonde. Cette association entre la figure du loup et la violence se retrouve, sous une autre forme, dans le dessin de Charles Le Brun. Relevant de la physiognomonie zoologique, celui-ci établit en effet une correspondance entre certains traits humains et les caractéristiques traditionnellement attribuées au loup, notamment l'agressivité et la cruauté ; l'animal fournit ainsi un modèle permettant de déchiffrer les passions et les dispositions morales de l'homme.

Le poème de Vigny opère au contraire un renversement. Là où Ovide et Charles Le Brun font du loup le signe d'une humanité dégradée et violente, Vigny confère à l'animal une valeur exemplaire. Largement anthropomorphisé, le loup n'est plus l'incarnation de la bestialité, mais une figure héroïque dont la noblesse contraste avec la sauvagerie des hommes. Face à des chasseurs animés par le goût du sang et de la destruction, il fait preuve d'un courage silencieux et d'une dignité stoïcienne qui en font un véritable modèle moral. L'animalité devient ainsi non plus le révélateur des vices humains, mais un réservoir de vertus et une source d'inspiration éthique, conduisant le poète à interroger la prétendue supériorité de l'homme et à faire du loup le miroir critique d'une humanité dévoyée.

Malgré leurs divergences axiologiques, les trois documents se rejoignent donc en ce qu'ils refusent de considérer le loup comme une simple réalité zoologique : investi d'une signification symbolique et morale, l'animal devient une figure médiatrice à travers laquelle artistes et écrivains interrogent la nature humaine elle-même.

L'explication de texte

L'introduction

De nombreuses prestations passent trop rapidement sur l'introduction, quand celle-ci doit constituer un moment essentiel de l'exposé : loin d'être un préalable formel, elle engage déjà l'interprétation du texte, la

---

[21] **Texte antique à expliquer :** Ovide (43 av. J.-C. - 17/18 ap. J.-C.), *Les Métamorphoses*, I, v. 221 à 239. **Traduction :** O. Sers, Les Belles Lettres, 2011. **Texte littéraire français :** Alfred de Vigny (1797 - 1863), *Les Destinées*, 1864, « La mort du loup », vers 37-60. **Document artistique :** Charles Le Brun (1619 - 1690), *Deux têtes de loups et trois têtes d'hommes en relation avec le loup*, 1671, pierre noire, sur papier blanc jauni et taché (longueur : 0,295 m, largeur : 0,233 m), Paris, Musée du Louvre.

caractérisation, le découpage et la formulation de la problématique déterminant largement la cohérence de l'explication qui suivra.

Commençons par un premier écueil que les candidats sauront éviter : les nombreuses analyses paraphrastiques entendues par le jury lors de cette session procédaient souvent de problématiques trop descriptives, dont voici deux exemples : « Comment Ovide nous présente-t-il la métamorphose de Lycaon de manière poétique ? » ; « Comment Homère nous présente-t-il le travail de l'artiste Héphaïstos ? »[22]. Des questions si générales ne favorisent pas la lecture précise et stimulante d'un texte.

La contextualisation et la caractérisation précise de l'extrait, en tête d'introduction, sont des étapes décisives susceptibles de faire émerger un projet de lecture fécond. Elles supposent une solide culture littéraire ainsi que la maîtrise de certains outils d'analyse fondamentaux, qui constituent autant de clefs de lecture potentielles. Des notions génériques, rhétoriques ou poétiques pertinentes – l'étiologie, l'*ekphrasis*, le registre épique ou tragique, par exemple – ont ainsi été convoquées à bon escient par certains candidats.

À l'inverse, d'autres prestations se sont appuyées de manière excessive sur les dictionnaires mis à disposition pour élaborer leur introduction. Une candidate, qui reprenait manifestement un article consulté pendant la préparation, présentait avec raison Lucien comme un grand représentant de la satire, mais faisait du registre satirique l'axe principal de son explication, alors même que cette dimension n'apparaissait qu'à la marge dans le texte proposé à l'étude.

On a parfois pu regretter que le manque d'outils conceptuels ne permette pas à un candidat de donner toute sa portée à une analyse pourtant pleine de promesses : ainsi, un excellent candidat mettait-il en valeur, dans le texte d'Homère, le glissement de sens du verbe *ποιεῖν*, de « fabriquer » à « représenter ». Il évoquait également un autre sens possible de ce verbe, celui de la création littéraire, que l'on retrouve dans les termes *ποίησις* ou *ποιητής*. Avec tant de clefs en main, sa proposition de lecture restait la suivante : « Comment Homère donne-t-il à voir une représentation de ce qu'est la *τέχνη* grecque, à savoir l'alliance de l'artisanat et de l'art ? » Nous voyons que, faute de connaître cette notion – comme devait en attester l'entretien –, le candidat laissait sous silence la dimension métapoétique du texte, qui aurait pu le conduire à une problématique beaucoup plus stimulante : « Comment Homère donne-t-il à voir, à travers une représentation de ce qu'est la *τέχνη* grecque, une réflexion sur son propre art littéraire ? »

Après la caractérisation du texte, les candidats doivent en effectuer une lecture oralisée[23] : si le jury attend bien entendu dans cette phase fluidité et assurance de la part de futurs enseignants de langues anciennes, il valorise ceux qui, témoignant d'une compréhension fine du texte dans sa langue originale, en proposent une interprétation subtile et expressive.

Deux démarches sont admises pour articuler la problématique et le découpage du texte. La première consiste à dégager d'abord les grands mouvements du passage, puis à faire émerger la question directrice qui en découle. Cette démarche paraît la plus naturelle et demeure celle que le jury recommande prioritairement, car elle invite à partir du texte lui-même et limite le risque de lui imposer une lecture artificielle. Certains candidats préfèrent toutefois annoncer leur projet de lecture avant de présenter la structure du passage. Le jury admet cette pratique à condition que le lien entre ces deux moments de l'explication apparaisse clairement.

L'identification de la structure textuelle ne doit en effet pas être un exercice formel indépendant de l'analyse. Issue de la caractérisation du passage et étroitement liée à la problématique, l'identification des mouvements naturels du texte constitue déjà un premier geste d'interprétation. Elle fournit l'armature de l'explication à venir et en oriente le développement.

Prenons l'exemple du texte d'Homère, qui suit une progression en trois mouvements :

1. vers 474-483 : fabrication matérielle du bouclier par Héphaïstos ;

2. vers 484-489 : représentation du *κόσμος* sur le bouclier ;

3. vers 490-493 : représentation de la vie humaine sur le bouclier.

Héphaïstos façonne le bouclier d'Achille puis y fait figurer un ornement qui embrasse successivement les dimensions cosmique et humaine. La progression du passage conduit ainsi naturellement à une lecture métapoétique : la *ποίησις* d'Héphaïstos n'est-elle pas le reflet de celle d'Homère, qui ambitionne une représentation du monde dans sa totalité ?

Le corps de l'explication

---

[22] **Texte antique à expliquer :** Homère (VIIIe siècle avant notre ère), *Iliade*, chant XVIII, v. 468-493. **Traduction :** P. Mazon, Les Belles Lettres, 1967. **Texte littéraire français :** Émile Zola (1840 - 1902), *L'Œuvre*, Hachette, « Le Livre de Poche », 1996. **Document artistique :** Johannes Vermeer (1632 - 1675), *L'Art de la peinture*, 1665 - 1670, huile sur toile, 120 x 100 cm, Vienne, Kunsthistorisches Museum.

[23] Le jury indiquera au candidat si cette lecture doit être intégrale ou non, cette deuxième situation étant la plus fréquente.

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. Bien qu'elle suive la progression du texte, elle suppose au contraire de dégager de véritables unités textuelles, au sein desquelles des éléments de sens et des phénomènes stylistiques peuvent être mis en relation. N'excluant ni les anticipations ni les retours en arrière, elle invite à circuler à travers des ensembles cohérents afin de faire apparaître la dynamique du passage et de construire une interprétation véritablement articulée.

Le jury tient à souligner que l'épreuve requiert une explication du texte en langue ancienne, et non de sa traduction. Les citations sur lesquelles s'appuie l'analyse doivent ainsi être faites dans la langue originale, ce qui suppose que le candidat évolue avec aisance dans le texte grec ou latin. La traduction fournie reste un document complémentaire, proposé à titre indicatif, dont les choix peuvent, le cas échéant, être discutés. Une excellente candidate a ainsi proposé, pour le vers 17 du texte d'Ovide (*Fit lupus et ueteris seruat uestigia formae*), sa propre traduction (« Il devient loup mais conserve les traces de son ancienne forme »), différente de celle d'Olivier Sers (« Loup, sans avoir encor dépouillé le vieil homme »). Plus proche de la lettre du texte, cette proposition faisait apparaître avec davantage de netteté les enjeux d'un vers décisif et amenait naturellement la candidate à formuler une problématique particulièrement stimulante : « Comment Ovide présente-t-il ici une métamorphose qui n'est pas tant une transformation que l'extériorisation de l'essence du personnage ? »

Les meilleures prestations ont montré que la culture littéraire, lorsqu'elle est correctement mobilisée, permet d'éclairer les enjeux du texte et d'en affiner l'interprétation. Ainsi, un excellent candidat, travaillant sur la dimension auto-réflexive de la poésie d'Homère, voyait dans les δαίδαλα (v. 15) dont Héphaïstos orne le bouclier d'Achille une évocation cryptée des célèbres comparaisons homériques. Poursuivant cette lecture métapoétique, il interprétait également la triple bordure ceignant le bouclier (*ἄντυγα τρίπλακα* v. 13-14) comme une possible mise en abyme de la circularité constitutive de la composition des épopées homériques. Une autre candidate, tout aussi excellente, percevait à travers les occurrences multiples de l'expression de la permanence dans les vers évoquant la métamorphose de Lycaon (*nunc quoque* v. 15, *idem* v. 19, répétition de *eadem* v. 18-19) une marque de la *uariatio* si caractéristique de l'écriture ovidienne.

L'explication doit être précise et technique : il faut notamment expliquer de la poésie comme de la poésie. Les remarques de scansion ont ainsi été particulièrement appréciées lorsqu'elles contribuaient de façon pertinente à l'analyse. Il est attendu des candidats qu'ils soient capables d'identifier et de scander l'hexamètre dactylique comme le distique élégiaque. L'analyse métrique des trois premiers hexamètres du texte de Virgile aurait ainsi permis de mettre en évidence leur dominante spondaïque, qui confère une solennité particulière à l'aveu de Didon. Cette impression est encore renforcée par les deux élisions présentes dans ces trois vers, qui semblent prolonger le mouvement même de la confidence (*suspens(am) insomnia* au vers 9 et *ses(e) ore* au vers 11). Dans le texte d'Homère, le début du travail d'Héphaïstos sur le bouclier d'Achille est souligné par cinq syllabes longues successives (deux spondées suivis du début d'un dactyle) comme si le rythme ralentissait pour marquer l'importance de ce moment de l'épopée : *ποίει δὲ πρώτιστα* (v. 11). L'anaphore de *ποίει* revêt d'ailleurs une importance capitale, Homère jouant ici sur le sens même de la notion de *ποίησις*, comme nous l'avons déjà souligné.

De même que l'introduction, la conclusion ne saurait être négligée. Le jury a ainsi regretté que de nombreuses prestations se soient achevées sur un simple résumé des analyses proposées, sans qu'une véritable réponse soit apportée à la problématique formulée en ouverture, ce qui révélait souvent la fragilité de celle-ci. Loin de constituer un appendice formel, la conclusion représente l'aboutissement du travail herméneutique engagé tout au long de l'explication : elle doit permettre de récapituler les acquis essentiels de l'analyse, mais surtout de montrer en quoi la progression suivie a permis de dégager la cohérence et les enjeux profonds du texte.

Présentation de séance

Comme nous l'avons souligné en introduction, la proposition de séance doit faire l'objet du plus grand soin car, dans l'appréciation du jury, elle revêt une importance égale à celle de l'explication de texte.

Si le volet didactique ne suit pas forcément immédiatement la présentation de corpus, il procède forcément de cette dernière, et les prestations peu convaincantes étaient bien souvent issues d'une compréhension insuffisante des œuvres proposées à l'étude comme des liens qu'elles entretenaient.

C'est en effet dans la présentation de la séance que le candidat montre sa capacité à transformer sa lecture des œuvres en un véritable projet d'enseignement. Il ne s'agit pas d'énumérer des activités possibles, mais de construire un parcours d'apprentissage cohérent, adapté aux élèves, fidèle aux programmes et orienté vers des objectifs clairement identifiés. Les meilleurs exposés donnaient ainsi le sentiment qu'une nécessité pédagogique gouvernait chacun des choix effectués, tandis que les prestations les plus fragiles se réduisaient souvent à une succession d'exercices dont l'enchaînement demeurait arbitraire. Cette exigence de cohérence constitue l'un des principes essentiels de la proposition didactique.

La première étape consiste à inscrire explicitement la séance dans le cadre fixé par le sujet. Le candidat ne choisit pas librement son angle d'étude : il doit partir de l'entrée de programme indiquée et montrer en quoi le corpus permet d'en éclairer les enjeux. Cette entrée n'est pas un simple intitulé administratif ; elle constitue le fil directeur de la séance. Une démarche qui s'en éloigne, même intéressante sur le plan littéraire, risque de perdre de vue les apprentissages attendus des élèves.

Cette cohérence suppose également de définir un titre, une problématique et quelques objectifs d'apprentissage clairement formulés. Ces éléments ne relèvent pas d'un formalisme artificiel mais permettent de donner une unité au parcours et d'expliciter ce que les élèves devront avoir compris ou acquis à son terme. Les compétences mobilisées – lire, interpréter, comparer, argumenter, s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, mobiliser des connaissances linguistiques et culturelles – gagnent elles aussi à être annoncées lorsqu'elles éclairent les choix pédagogiques plutôt qu'à être énumérées de manière mécanique.

Le jury regrette ainsi que les candidats aient régulièrement proposé des titres purement descriptifs (« La figure du loup » ; « L'art en Grèce ») ou sans aucun rapport avec la problématique retenue. Voici deux exemples d'articulation possible entre titre et question directrice :

- À propos du corpus organisé autour du texte d'Ovide : Le loup, miroir de l'homme ? Comment la représentation de l'animal permet-elle d'interroger l'humanité ?
- À propos du corpus organisé autour du texte d'Homère : Mettre l'artiste en scène. Comment la représentation de la création devient-elle une réflexion sur l'art lui-même ?

De la nécessaire unité entre titre, problématique et objectifs découle naturellement l'organisation des activités. Une séance ne saurait être conçue comme une juxtaposition d'exercices indépendants, chaque étape devant préparer la suivante et contribuer progressivement au traitement de la question posée au début du cours. Il importe donc que les documents dialoguent véritablement entre eux et que leur confrontation fasse progresser la réflexion des élèves, au lieu de donner lieu à des commentaires successifs sans véritable articulation.

Cette exigence de cohérence conduit également à s'interroger sur les modalités de lecture proposées. Le jury observe fréquemment que les candidats recourent à des questionnaires destinés à vérifier la compréhension du texte. Si cette pratique peut avoir quelque chose de rassurant pour l'enseignant, elle présente le risque de fragmenter la lecture en une multitude de détails et d'empêcher les élèves de construire une interprétation d'ensemble. Il paraît souvent plus fécond d'ouvrir l'étude d'une œuvre par une ou deux grandes questions de réception, invitant les élèves à formuler une première compréhension globale de l'œuvre avant d'engager une analyse plus précise. Une question telle que *« Le terme de métamorphose vous semble-t-il bien correspondre au sort de Lycaon ? »*, ou *« Quelle vision de l'amour Didon nous donne-t-elle dans cet extrait ? »*, offre aux élèves un véritable horizon de lecture et permet ensuite de revenir aux indices du texte pour étayer les hypothèses formulées. Cette approche rejoint les travaux consacrés à la lecture littéraire, qui invitent à faire de la réception des œuvres le point de départ de l'interprétation plutôt qu'à conduire les élèves par une succession de micro-questions[24].

Le document iconographique peut constituer une excellente entrée dans la séance : de même que, nous l'avons dit, les images sont susceptibles d'accompagner les candidats dans leur compréhension des textes du corpus, elles peuvent également éclairer la lecture des élèves. Le jury a ainsi regretté de trouver dans certains projets didactiques des œuvres visuelles – dont la lecture était pourtant beaucoup plus accessible que celle des textes - exploitées en fin de séance. Dans le corpus 5, par exemple, le tableau de Vermeer intitulé *L'Art de la peinture* pouvait constituer un point de départ particulièrement pertinent. En effet, comment ne pas voir que le peintre réfléchit à la création artistique à travers une œuvre qui représente sa propre fabrication ? Le tableau pouvait ainsi naturellement amener les élèves à comprendre qu'Homère et Zola mettent en abyme l'acte créateur pour réfléchir à leur propre démarche d'auteur.

La dimension linguistique constitue un autre volet essentiel de la séance. Bien que les rapports des sessions précédentes en aient souligné l'importance, le point de langue est encore parfois oublié ou traité de manière trop superficielle. Il arrive également que certains candidats choisissent d'aborder une notion qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment, avec des conséquences préjudiciables. Ainsi, proposant une séance destinée à des élèves de Seconde et consacrée au système hypothétique à partir du texte de Lucien, un candidat se révélait hésitant sur l'expression de l'irréel du présent et incapable d'expliquer celle du potentiel. Il convient par ailleurs de veiller à adapter le point de langue au niveau de la classe retenu, dont de nombreuses prestations ne tenaient pas compte. Ainsi, dans le cadre de l'exploitation du corpus 4, conçu pour une classe de Seconde, une candidate proposait un repérage suivi d'une classification des prépositions de base, démarche qui aurait davantage trouvé sa place dans les premières années de l'apprentissage du latin au collège.

---

[24] Voir notamment : AHR Sylviane, *Former à la lecture littéraire*, Paris, Réseau Canopé, coll. « Maîtriser », 2018 ; DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 3e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2015.

Plus généralement, les candidats semblent souvent méconnaître les acquis que l'on peut raisonnablement attendre des élèves aux différents niveaux du secondaire, ainsi que les pratiques effectives de l'enseignement des langues anciennes. Ce décalage conduit parfois à formuler des objectifs d'apprentissage peu réalistes, notamment en matière de traduction. Ainsi, proposer à des élèves de Terminale de traduire sans aide une dizaine de vers d'Homère constitue un objectif difficilement atteignable. La surestimation des compétences des élèves est d'autant plus frappante quand les candidats eux-mêmes éprouvent des difficultés à traduire le passage retenu. Il importe donc que les propositions didactiques prennent davantage appui sur une juste appréciation du niveau des élèves, de leurs acquis et des pratiques ordinaires de la classe.

Lorsque la traduction est retenue comme objectif d'apprentissage linguistique, les modalités de sa mise en œuvre sont souvent insuffisamment précisées. Les candidats se contentent fréquemment d'indiquer que l'activité choisie consiste en une traduction, sans en définir les conditions de réalisation. Il est pourtant indispensable de spécifier les outils mis à la disposition des élèves : dictionnaire, lexique, notes grammaticales ou culturelles ou encore traduction d'appui. De même, les différentes formes que peut prendre l'exercice doivent être clairement distinguées et choisies en fonction des objectifs poursuivis. On pourra ainsi proposer une traduction guidée, accompagnée d'un appareil de notes et d'un apport lexical ; une traduction comparée, fondée sur l'étude d'une ou plusieurs traductions françaises ; ou encore une traduction de reformulation, dans laquelle les élèves élaborent une version française élégante à partir d'une traduction juxtalinéaire fournie en amont. La connaissance précise de ces différents dispositifs, de leurs finalités et de leurs conditions d'emploi constitue un élément essentiel de la préparation à l'épreuve de leçon.

Avant de proposer une activité de traduction, le candidat doit donc s'interroger systématiquement sur plusieurs points : quel texte choisir, tant du point de vue de sa difficulté que de sa longueur ? Quels outils mettre à la disposition des élèves (notes, lexique, traduction d'appui, traduction juxtalinéaire) ? Enfin, quels objectifs d'apprentissage cette activité poursuit-elle (compétences grammaticales, stylistiques, lexicales ou culturelles) ?

Entretien

L'entretien constitue la dernière étape de la leçon : il ne doit pas être appréhendé comme une épreuve distincte de l'exposé, dont il est au contraire le prolongement naturel.

Après sa présentation, le candidat quitte quelques instants la salle afin de permettre au jury de procéder à une première évaluation de la prestation. Cette note initiale constitue une note plancher : l'entretien ne peut que confirmer cette première impression ou l'améliorer. Les candidats ont donc tout intérêt à aborder cet échange avec confiance, disponibilité et esprit de dialogue.

L'entretien permet de revenir durant vingt minutes sur la totalité de l'exposé du candidat, mais il est aussi l'occasion d'évaluer ses capacités à traduire quelques lignes de latin ou de grec accompagnées de leur traduction.

En pratique, les cinq premières minutes sont consacrées à la traduction d'un passage du texte antique, quand environ sept à huit minutes le sont à l'explication de texte, et une durée comparable à la proposition didactique. Cette répartition demeure toutefois souple, et peut être aménagée par le jury s'il le juge pertinent pour permettre au candidat de progresser et valoriser sa prestation. Cette situation concerne le plus souvent la proposition de séance, qui demeure, pour de nombreux candidats, le volet le moins maîtrisé de l'épreuve.

Le temps consacré à la traduction revêt une importance particulière, puisqu'elle permet au jury d'évaluer la capacité du candidat à comprendre rapidement un texte grec ou latin en s'appuyant sur une traduction de référence. Le passage proposé correspond généralement à deux ou trois lignes de prose, ou trois ou quatre vers, choisis de manière à ne présenter aucune difficulté majeure. Le candidat est ensuite invité à traduire le texte par groupes de mots, en prenant appui, si nécessaire, sur la traduction mise à sa disposition. Le jury peut également guider le candidat par quelques questions simples visant à vérifier l'identification de formes ou de faits de langue : reconnaissance du cas d'un nom, de la fonction d'un groupe de mots, du mode d'un verbe, etc. Les examinateurs ont parfois été surpris de constater l'existence de lacunes importantes, en particulier en grec. Trop de candidats éprouvaient des difficultés à repérer le ou les verbes d'une phrase, à identifier des formes au nominatif ou encore à reconnaître des conjonctions pourtant très fréquentes. Comme l'illustre la répartition des sujets de cette session, où les textes grecs étaient plus nombreux que les textes latins, les candidats ne peuvent espérer réussir le concours avec une maîtrise très insuffisante de l'une des deux langues anciennes. Le jury les invite donc 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 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.

Enfin, l'entretien est bien souvent l'occasion de vérifier la capacité des candidats à circuler entre les langues et les cultures latines et grecques. Dans le cadre de l'étude du texte d'Ovide, il leur a ainsi par exemple été demandé d'identifier le mot grec à l'origine du nom de Lycaon ou d'expliquer la notion d'*hybris.* À partir du texte d'Homère, les

candidats ont été invités à mettre en relation le bouclier d'Achille avec celui d'Énée au chant VIII de l'*Énéide*. De telles questions ont permis aux meilleurs candidats de faire valoir l'étendue de leur culture littéraire, à l'image de celui qui a montré avec justesse que, si l'arme du fils de Thétis offre une représentation du monde, celle du fils de Vénus déploie une vision prophétique de l'histoire de Rome.

……..

Exemple de traitement d'un sujet[25] :

L'exemple de traitement proposé ci-après n'a pas vocation à constituer un modèle attendu du candidat dans le temps imparti de trois heures de préparation. Il offre plutôt une illustration de ce que ce sujet permettrait de développer dans des conditions idéales, afin de mettre en lumière les principaux enjeux du texte et les choix didactiques qu'il autorise.

Explication du texte antique

Au chant I de l'*Énéide*, Énée est jeté sur les rivages de Carthage par une tempête qu'a suscitée Junon. Afin de s'assurer que Didon lui fera bon accueil, Vénus charge son fils Cupidon de lui inspirer une passion irrésistible pour le héros troyen. Les chants II et III prennent la forme d'une longue analepse au cours de laquelle Énée raconte à la reine la chute de Troie puis les errances qui l'ont conduit jusqu'en Afrique. Le chant IV reprend le fil de la narration : il s'ouvre sur l'aveu de l'amour naissant de Didon, qui choisit de confier à sa sœur Anna le trouble qui l'habite.

Le passage s'organise en quatre mouvements :

a. Dans un premier temps (v. 9-14), Didon célèbre Énée dans une suite d'exclamations qui révèlent la naissance de sa passion.

b. Dans les vers 15-19, la reine tente de reprendre le contrôle d'elle-même : n'a-t-elle pas pris en haine le mariage depuis la mort de Sychée, son premier mari ?

c. C'est dans les vers 20-23 qu'intervient l'aveu à proprement parler (*fatebor enim*) : Didon reconnaît qu'Énée est le premier homme à avoir ébranlé sa résolution depuis la mort de Sychée.

d. Mais les derniers vers du passage (v. 24-30) montrent la violence du déchirement intérieur de la reine. Elle y réaffirme solennellement le serment prêté à Sychée et, comme pour se contraindre davantage, assortit cette promesse d'auto-imprécations, appelant sur elle-même les plus terribles châtiments si elle venait à la trahir.

Tout le passage est ainsi construit sur une tension entre deux forces contraires : l'élan irrépressible d'une passion suscitée par Vénus et l'exigence de fidélité envers Sychée. Cette oscillation constante entre désir et renoncement, entre *furor* et *pudor*, annonce déjà la tragédie qui se déploiera tout au long du chant IV.

En quoi l'aveu amoureux de Didon contient-il déjà en germe le destin tragique du personnage ?

1.1. L'éveil de la passion (vers 9-14)

Le discours de Didon s'ouvre sur une succession de phrases exclamatives qui donnent immédiatement à entendre la passion qui l'habite.

Dès le vers 9, le participe passé *suspensam* exprime l'état de tension intérieure dans lequel se trouve la reine : elle apparaît suspendue, tiraillée entre deux amours, celui qu'elle ressent toujours pour son mari mort, auquel elle veut rester fidèle, et celui qu'elle commence à concevoir pour Énée. Ce terme annonce déjà le conflit tragique qui domine l'extrait mais aussi tout le chant IV de l'*Énéide*.

Le substantif *insomnia*, employé au sens de « songes » ou de « rêves », retient également l'attention. Il s'agit vraisemblablement de la première occurrence du mot dans la littérature latine : Ernout et Meillet y voient un « calque du grec *ἐνύπνιον*, (forgé) pour obtenir un mot noble à la place de *somnium*, dégradé dans l'usage vulgaire[26] ». Ce

[25] **Texte antique à expliquer :** Virgile (70 - 19 av. J.-C.), *Énéide*, IV, v. 1-30. **Traduction :** Paul Veyne, Les Belles Lettres, 2012. **Texte littéraire français :** Racine (1639-1699), *Phèdre*, 1677, I, 3, v. 269-306. **Document artistique :** Augustin Cayot (1667 - 1722), *La Mort de Didon*, 1711, statuette en marbre (hauteur : 0,868 m, largeur : 0,55 m, profondeur : 0,59 m), Paris, Musée du Louvre.

[26] A. Ernout et A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, 4e éd. revue, corrigée et augmentée d'un index, Paris, Klincksieck, 1959, s.v. « insomnia », p. 635.

néologisme, qui permet d'insister sur la douleur morale d'une Didon en proie à des cauchemars, (*insomnia terrent)* introduit une tonalité tragique, la reine pressentant, de manière encore voilée, le destin funeste qui sera le sien.

L'adjectif *nouos* (v. 10) souligne l'irruption d'Énée dans l'univers de Didon. P. Veyne le traduit par « surprenant » mais on pourrait le gloser davantage en lui donnant le sens de « différent des hôtes ordinaires [27] ». Nous voyons que l'adjectif exprime moins la nouveauté chronologique que le caractère singulier du héros, suggérant, dès les premiers mots de la reine, la soudaineté d'un coup de foudre. Elle n'a jamais vu d'homme comme Énée, qu'elle considère comme extraordinaire au sens étymologique du terme.

Didon détaille ensuite les qualités qui l'ont séduite chez son hôte. Élément remarquable, elle n'évoque d'abord que son apparence : la noblesse de son visage (*quem sese ore ferens*), puis sa poitrine et ses épaules (*quam forti pectore et armis*). Notons qu'il est préférable, avec Paul Veyne, de comprendre ici *armus, i, m.* (« le bras, les épaules ») plutôt qu'*arma, orum, n. pl.* (« les armes »), comme le font pourtant la plupart des traducteurs. Ce choix éclaire en effet la nature du sentiment de Didon : il s'agit d'abord d'une passion physique. Le rythme lent de ces trois premiers vers – qui présentent une nette dominante spondaïque, chacun d'eux comptant quatre spondées – traduit l'attachement presque hypnotique de Didon à l'image d'Énée, sur laquelle son esprit demeure fixé même après son départ. La métrique donne ainsi un équivalent sensible au *suspensam* du vers 9 : le souvenir du héros et de ses attraits demeure suspendu, pour ainsi dire, dans la conscience de la reine. L'effet est encore renforcé par le traitement phonétique du mot lui-même, encadré de voyelles longues et comme prolongé par l'élision qui l'affecte (*me sus/pens(am) in/somnia*).

Cette contemplation fascinée conduit Didon à une conclusion dans laquelle culmine l'admiration amoureuse (*Credo equidem, nec uana fides, genus esse deorum*) : pour elle, Énée ne peut appartenir qu'à la race des dieux. Virgile joue ici de la connivence avec le lecteur, qui sait que cette hyperbole est une vérité littérale : fils de Vénus, Énée est bien issu d'une lignée divine.

La *sententia* du vers 13 (*Degeneres animos timor arguit*, « La peur dénonce les âmes sans noblesse »), soulignée par l'usage du présent gnomique, définit Énée à rebours en s'opposant aux deux vers précédents (*degeneres* répondant à *genus deorum*, et *timor* à *forti*) et en introduisant les deux dernières phrases du mouvement, qui évoquent les épreuves bravées par le prince troyen. L'admiration se déplace ici du plan physique au plan moral : l'amour de Didon n'est pas seulement une attirance physique, il lui est inspiré par l'idéal de *uirtus* qu'incarne Énée.

Ce premier mouvement s'achève par une double phrase exclamative (*Heu, quibus ille iactatus fatis ! quae bella exhausta canebat !*). L'interjection *Heu* montre que Didon ne s'émerveille plus seulement devant Énée, mais qu'elle fait siennes ses souffrances. Le verbe *canebat* rappelle en outre le long récit des chants II et III : Didon a été profondément émue par les paroles d'Énée, comme Virgile espérait sans doute que son propre auditoire le serait à l'écoute de son poème. Notons que, si Didon reconnaît le *fatum* à l'œuvre dans les épreuves du héros troyen, elle demeure aveugle à son action dans sa propre existence : les efforts qu'elle entreprendra, dans les vers suivants, pour résister à l'amour sont d'avance voués à l'échec.

2- Une résolution fragile (vers 15-19)

Après l'élan passionné des premiers vers, le discours de Didon semble en effet témoigner d'une tentative de retour à la raison. La syntaxe se fait plus ample et plus complexe, comme si la réflexion succédait à l'exaltation. La reine ne célèbre plus les qualités d'Énée : elle rappelle le serment qu'elle s'était imposé après la mort de Sychée, celui de ne plus jamais contracter une nouvelle union (*ne cui me uinclo uellem sociare iugali*, v. 16). Cette résolution se veut inébranlable, comme le souligne la redondance expressive *fixum immotumque* (v. 15) ; mais la fermeté affichée s'exprime presque exclusivement par la négation : *non* (v. 15), *ne* (v. 16), puis de nouveau *non* (v. 18). Le refus du mariage n'est donc pas l'expression d'une conviction profonde ; il est l'effort désespéré par lequel Didon tente de contenir une passion déjà victorieuse.

La période hypothétique des vers 15 à 19 donne toute son ampleur à ce déchirement. Aux deux propositions subordonnées introduites par *si*, traduisant la résistance de Didon, répond la proposition principale *huic uni forsan potui succumbere culpae*, qui renvoie la possibilité de céder dans l'irréel du passé. Mais la formulation de cette hypothèse révèle moins une résistance assurée que la reconnaissance d'une tentation, ce que montre la conscience qu'a la reine de la dimension unique de ce qu'elle est en train de vivre (*huic uni […] culpae, v. 19*). Se confirme alors une situation profondément tragique : elle lutte contre un amour dont elle n'est pas véritablement maîtresse, puisqu'il lui a été inspiré par Vénus elle-même. Le « dégoût du lit conjugal et de la torche nuptiale » (v. 18) ne résistera pas bien longtemps à l'amour d'Énée, et Didon finira par succomber (*succumbere*, v. 19).

La progression même du texte confirme le caractère vain de cette résistance : la tentative de maîtriser la passion est immédiatement suivie de l'aveu qui en consacre le triomphe.

---

[27] Comme le font Frédéric Plessis et Paul Lejay dans leur édition des *Œuvres* de Virgile – texte latin publié avec une introduction biographique et littéraire, des notes critiques et explicatives, Paris, Librairie Hachette, 1913, p. 392.

3- L’aveu (vers 20-23)

La composition de ce mouvement fait déjà sentir combien il sera difficile à Didon de demeurer fidèle à sa résolution. Après l’annonce de l’aveu (*Anna, fatebor enim*), Virgile ménage un long détour par le souvenir de Sychée et du drame fondateur qui a bouleversé l'existence de Didon (*miseri post fata Sychaei coniugis et sparsos fraterna caede penatis)* avant de faire surgir, avec une force saisissante, la figure d'Énée : *solus hic inflexit sensus animumque lauantem impulit*. La disposition de la phrase épouse le mouvement même de la conscience de Didon et traduit la lente capitulation d’un cœur qui croyait pouvoir résister.

L'aveu est adressé à Anna (*Anna, fatebor enim*), mais cette confidence vaut avant tout comme une prise de conscience : pour la première fois, Didon reconnaît explicitement la force du sentiment qui l'attache à Énée. L'emploi du futur *fatebor*, renforcé par l'adverbe *enim* — que P. Veyne traduit de façon fort expressive par « oui » — donne à entendre une pensée qui s'élabore au moment même où elle se formule.

Le souvenir de Sychée continue néanmoins d’habiter profondément Didon. L'évocation des *sparsos fraterna caede penatis* au vers 21 fait resurgir toute la violence d’un meurtre qui est aussi une profanation. Pour un Romain, l'image des Pénates, l’espace sacré du foyer, souillés de sang, devait posséder une force particulière. Le rejet de *coniugis* au début du vers 21 souligne encore l'attachement de Didon au souvenir de son premier époux.

C’est pourtant Énée qui finit par s’imposer dans la conscience tourmentée de la reine. L’adjectif *solus*, placé en tête du vers 22, répond au *nouos* du vers 10 et présente le fils de Vénus comme l'unique homme capable d'ébranler une fidélité que Didon croyait définitive. La structure de la phrase montre que son histoire traumatique semble s'effacer devant cette rencontre exceptionnelle.

L'arrivée d'Énée a produit sur Didon un bouleversement qui affecte son être tout entier, son corps (*sensus*) et son âme (*animum*). Le verbe *inflectere* (v. 22), « courber » ou « fléchir », suggère déjà l'abandon progressif d'une volonté qui se croyait inébranlable. Plus énergique encore, *impellere*, mis en valeur par son rejet au début du vers 23, exprime l'idée d'une force qui la pousse et la déstabilise. Cette progression sémantique trouve son aboutissement dans le participe présent *labantem*, « chancelant », « vacillant », qui donne à voir une héroïne dont la résolution est désormais en train de céder. Virgile ne décrit donc pas seulement un trouble amoureux, il met en scène l'effritement progressif de la résistance morale de Didon.

L'aveu culmine dans cette magnifique formule, devenue célèbre : *Agnosco ueteris uestigia flammae* (« j'y reconnais les traces d'une flamme d’antan »). Sa brièveté, contrastant avec le développement qui la précède, lui confère une force particulière. Les nombreuses allitérations et assonances, renforcées par la paronomase qui rapproche *ueteris* et *uestigia*, associent étroitement l'idée d'ancienneté à celle de trace. L’amour est évoqué comme une réminiscence, et le choix du verbe *agnoscere* est, à cet égard, décisif : Didon ne découvre pas en elle une passion inédite, elle reconnaît un sentiment qu'elle a déjà éprouvé et qu’elle pensait à jamais éteint.

4- Renouvellement du serment à Sychée (vers 24 à 30)

L'aveu de la reine ne la conduit pourtant pas à renoncer au serment de fidélité prêté à Sychée. Bien au contraire, comme pour se contraindre à sa résolution, Didon renouvelle ce serment en introduisant, avec le subjonctif *optem*, une série d'auto-imprécations destinées à s'accomplir si elle venait à manquer à sa parole. Structurées autour de deux propositions parallèles introduites par *uel* (v. 24 et 25), elles confèrent au discours un rythme aussi solennel qu'implacable.

La première imprécation (*Sed mihi uel tellus prius ima dehiscat*, « Mais plutôt voir les abîmes de la terre s’ouvrir devant moi »), qui convoque l’imaginaire d’un engloutissement dans le monde souterrain, n’est pas sans rappeler l’antique pratique romaine de la *deuotio*, sacrifice volontaire qu’un individu fait de sa propre personne aux divinités infernales. Mais ce qui est habituellement un acte héroïque pour le salut collectif est ici envisagé comme une punition sanctionnant l’oubli de la *fides* et du *pudor* (v. 27).

La seconde imprécation est plus terrible encore (*uel pater omnipotens adigat me fulmine ad umbras*) : Didon appelle Jupiter à la frapper de sa foudre et à la précipiter dans le royaume des morts si jamais elle bafoue son serment. Le verbe *adigat* (« qu’il frappe »), qui appartient au vocabulaire rituel des imprécations et des serments solennels, inscrit les paroles de la reine dans une sphère profondément religieuse : trahir Sychée ne constituerait pas seulement une faute morale, mais une transgression telle qu’elle appellerait un châtiment divin.

Les Enfers sont ensuite évoqués à travers une accumulation particulièrement expressive : *pallentis umbras, Erebo noctemque profundam* (v. 26). La succession des « ombres pâles », de l'« Érèbe » et de la « nuit profonde » donne l'impression d'une descente progressive vers les profondeurs du monde infernal, d’un enfoncement graduel dans l’au-delà. Céder à l’amour d’Énée conduirait directement Didon dans le monde obscur des Enfers.

Le cœur du serment réside dans la section *ante, pudor, quam te uiolo aut tua iura resoluo* (v. 27) car elle formule la transgression qui déclencherait la réalisation des imprécations. Les deux verbes qui la composent se complètent remarquablement puisque *resoluo*, emprunté au vocabulaire juridique, évoque la dissolution d’un

engagement contractuel, quand *uiolo* possède une portée profondément religieuse et suggère la profanation d'un lien sacré. Didon ne présente donc pas son serment comme une simple promesse personnelle : il s'agit d'un contrat dont les dieux eux-mêmes sont les garants. L'adresse au *pudor*, personnifié et probablement divinisé, renforce encore cette dimension sacrée.

Enfin, les vers 28 et 29 semblent consacrer définitivement le serment. Le rejet d'*abstulit*, au début du vers 29, qui mime presque l'arrachement, est particulièrement expressif : avec Sychée aurait disparu toute possibilité d'aimer à nouveau. Une telle affirmation révèle toutefois moins une certitude qu'un effort désespéré pour raffermir une résolution désormais vacillante, ce que traduisent les deux subjonctifs jussifs *habeat* et *seruet* au vers 29. Le dernier terme du discours, *sepulcro*, résonne avec une force prophétique particulièrement sinistre : le tombeau auquel Didon entend demeurer fidèle est précisément celui vers lequel sa passion pour Énée la conduira.

Cette dernière partie confère au discours toute sa portée tragique. Les vers précédents laissaient déjà pressentir que Didon menait une lutte impossible, mais on peut ici parler d'ironie tragique : alors que Didon envisage ses imprécations comme un ultime garde-fou contre la passion, elle referme autour d'elle-même le piège de la fatalité, car elle appelle le châtiment des dieux sur une transgression que les dieux ont eux-mêmes rendue inévitable. Les larmes abondantes qu'elle verse au vers 30 (*sinum lacrimis impleuit obortis*) semblent déjà annoncer l'issue fatale. Didon ne pressent-elle pas elle-même qu'elle vient de sceller son destin ?

Ainsi, ce passage ne constitue pas seulement l'aveu de l'amour naissant de Didon : il met en scène le moment où la reine prend conscience d'une passion qui échappe déjà à sa volonté. Tout au long de son discours, Virgile oppose l'élan du *furor*, inspiré par Vénus, à l'exigence du *pudor* qui commande à Didon de rester fidèle à Sychée. Cette tension traverse aussi bien l'exaltation avec laquelle elle célèbre Énée que les efforts désespérés qu'elle déploie pour réaffirmer son serment. Mais cette résistance est d'emblée vouée à l'échec, car les dieux ont déjà décidé de son destin. Dès lors, les imprécations finales prennent une profonde dimension d'ironie tragique : en appelant sur elle-même les châtiments divins si elle trahit sa parole, Didon prononce sans le savoir la condamnation d'une faute que les dieux l'ont eux-mêmes contrainte à commettre. Derrière l'aveu amoureux se dessine déjà toute la tragédie du chant IV, où la passion conduira inéluctablement la reine de Carthage à sa perte.

Analyse du corpus :

Ce corpus réunit trois œuvres appartenant à des époques, à des genres ou à des arts différents : un extrait du chant IV de l'*Énéide* de Virgile, composé à la fin du Ier siècle avant J.-C., un passage de *Phèdre* de Racine (1677) et une statuette en marbre d'Augustin Cayot, *La Mort de Didon* (1711). Malgré cette diversité, les trois documents mettent en scène une même figure tragique : celle d'une femme dépassée par une passion qui la conduit à sa perte.

Le texte de Virgile ouvre le chant IV de l'*Énéide*. Après avoir entendu le récit des aventures d'Énée, Didon avoue à sa sœur Anna l'amour qu'elle éprouve pour le héros troyen. Cet aveu révèle un profond conflit intérieur : la reine est déchirée entre le *pudor*, qui lui commande de rester fidèle au souvenir de son époux Sychée, et le *furo*r, passion irrésistible suscitée par Vénus. Ce déchirement donne au texte sa dimension tragique : Didon tente encore de résister, mais le lecteur sait que ses efforts sont voués à l'échec.

Le texte de Racine, extrait de *Phèdre*, entre en résonance étroite avec celui de Virgile. Le personnage éponyme révèle à sa confidente Œnone l'amour à la fois adultère et incestueux qu'elle éprouve pour Hippolyte, le fils de son mari Thésée. Comme chez Virgile, le discours fait apparaître la dimension physique de l'amour ainsi que le conflit entre passion et devoir. Toutefois, Racine radicalise la dimension tragique du modèle virgilien : là où Didon tente encore de résister et croit en son libre arbitre, Phèdre a abandonné la lutte et reconnaît la fatalité à l'œuvre en confessant un amour qu'elle sait sans issue et destructeur. L'aveu ne marque donc plus le commencement d'un glissement tragique, mais révèle une héroïne déjà enfermée dans une nécessité dont elle ne peut espérer s'affranchir.

En figurant le suicide de Didon, désespérée du départ d'Énée auquel elle s'était offerte, la sculpture d'Augustin Cayot *La Mort de Didon* donne à voir l'issue fatale que le texte de Virgile laissait déjà pressentir. La sensualité de la reine, perceptible dans le traitement du visage et du corps, contraste avec la violence de son destin et rappelle que la passion amoureuse est indissociable, chez Virgile, de la destruction.

L'unité profonde du corpus réside donc dans la représentation de la passion féminine comme une force dévastatrice. Les trois documents interrogent ainsi les rapports entre désir et devoir, liberté et fatalité, tout en montrant comment la littérature et les arts ont fait de Didon un modèle de l'héroïne tragique, dont Racine reprend et renouvelle plusieurs traits dans le personnage de Phèdre.

Présentation de séance

Le sujet invitait à exploiter l'ensemble du corpus dans le cadre de l'enseignement optionnel de latin en classe de Première, plus particulièrement au sein de l'objet d'étude « Masculin, féminin ». La séance proposée ici pourrait

s’inscrire dans une séquence consacrée aux figures féminines de la littérature latine, dont l'objectif serait d'interroger les modèles de féminité construits et transmis par les textes antiques.

Cette séquence ferait dialoguer des héroïnes tragiques incarnant les excès de la passion, telles que Didon ou Médée, avec des figures exemplaires comme Lucrèce ou Cornelia, mère des Gracques. Il s'agirait de montrer que les personnages féminins sont les réceptacles privilégiés des passions violentes et que, même lorsqu’ils sont considérés comme positifs, ils demeurent enfermés dans des rôles et des vertus précisément définis : fidélité conjugale, pudeur, maternité ou dévouement familial. La séquence pourrait s'achever sur une figure plus singulière, celle de Sulpicia, dont la poésie fait entendre l'une des très rares voix féminines de la littérature latine. En revendiquant son désir, jusqu'à « se réjouir de sa faute[28] », la poétesse renverse les codes de la poésie amoureuse : la femme n'est plus seulement l’objet désiré et chanté par les poètes érotiques latins mais devient sujet de sa parole et de son désir.

Intitulée « Héroïnes tragiques », la séance proposée à partir de ce corpus chercherait à répondre à la problématique suivante : comment la passion féminine est-elle représentée en force destructrice ?

Les compétences travaillées relèveraient à la fois de la lecture, au sens de la compréhension et de l’interprétation de textes littéraires et d’œuvres plastiques ; de l'oral, à travers une lecture expressive et des échanges argumentés ; mais également de la maîtrise de la langue latine grâce à une pratique guidée de la traduction.

La séance s'ouvrirait avec la statuette d'Augustin Cayot, *La Mort de Didon*, qui serait projetée au tableau. Afin de faire émerger les premières hypothèses d'interprétation, le professeur proposerait une activité d'écriture individuelle à partir d'une consigne volontairement ouverte : « Que représente cette œuvre ? Quels éléments du mythe reconnaissez-vous ? Sur quels aspects de l'histoire le sculpteur a-t-il choisi d'insister ? » Cette première étape aurait pour objectif de placer les élèves dans une posture d'observation active, en les invitant à justifier leurs interprétations par des éléments précis de l'œuvre.

Les élèves, qui connaissent le mythe virgilien depuis la classe de Cinquième, identifieraient sans difficulté le bûcher et l'épée d’Énée avec laquelle la reine se donne la mort. La sensualité de l’expression faciale et du corps à demi dévoilé ferait apparaître le lien étroit entre amour et mort qui caractérise le destin de l'héroïne. Les yeux levés vers le ciel pourraient donner lieu à des interprétations diverses : certains y verraient une référence aux imprécations qu’adresse Didon à Junon et à Hécate au moment de mourir, d'autres l'expression d'une impuissance et d’un désespoir absolus. Lors d’une reprise collective, le professeur guiderait les échanges afin que soit mise en évidence la dimension profondément tragique du personnage. Didon est en effet aux prises avec une double nécessité : d’un côté, la passion que Vénus lui a inspirée ; de l'autre, le destin d'Énée, appelé à quitter Carthage pour accomplir sa mission fondatrice. Cette première activité permettrait ainsi de réactiver les connaissances mythologiques des élèves tout en faisant émerger les notions de passion, de fatalité et de tragique qui constitueront le fil directeur de la séance.

Le travail sur le texte antique commencerait par une première lecture silencieuse. Après cette découverte de l’extrait, les élèves, répartis en petits groupes de trois ou quatre, disposeraient d'une trentaine de minutes pour en préparer une traduction menée groupe de mots par groupe de mots. Afin que cette activité soit accessible à tous, plusieurs outils complémentaires seraient à leur disposition : un dictionnaire latin-français, une traduction juxtalinéaire fournie par le professeur, qui viendrait compléter celle de Paul Veyne, ainsi que quelques notes lexicales et grammaticales ciblées. L'objectif ne serait pas de conduire les élèves à produire une traduction littéraire achevée mais plutôt à observer et comprendre le fonctionnement de la langue latine : délimitation des propositions, valeur des temps et des modes, fonction des groupes syntaxiques ou encore polysémie de certains termes.

Une mise en commun permettrait ensuite de reprendre collectivement la traduction. Le professeur guiderait les échanges afin de confronter les propositions et de lever les ambiguïtés éventuelles. Les remarques linguistiques formulées au cours de cette reprise seraient systématiquement mises au service de la compréhension du texte, montrant ainsi que la traduction constitue déjà un travail de lecture.

Une fois cette phase consacrée à la traduction et à la compréhension littérale terminée, les élèves disposeraient d'une dizaine de minutes pour préparer individuellement une lecture expressive du passage en langue latine, qu’ils devraient accompagner d'un véritable projet de lecture explicitant et motivant les choix retenus : variations d'intonation, rythme, pauses, accentuations ou encore effets de contraste. Cette activité dépasserait le seul travail de diction mais constituerait déjà une interprétation du texte : choisir, par exemple, de ralentir le débit, d'insister sur certaines exclamations ou de marquer les ruptures du discours suppose que l'on ait identifié des éléments de sens comme des stratégies d’écriture. Cette approche sensible permettrait ainsi d’aborder le texte latin de façon plus experte.

Les élèves seraient ensuite réunis en groupes de trois ou quatre pour une activité collaborative durant laquelle ils confronteraient leurs projets pour aboutir à une proposition commune. Certains groupes présenteraient alors leur lecture devant la classe, chaque prestation s’accompagnant d'une explicitation des choix d’interprétation puis des réactions de la classe. La confrontation des lectures, d’abord au sein des groupes puis entre les groupes, constituant

---

[28] *Pecasse iuuat*, élégie III, 13.

la classe en communauté interprétative, ne manquerait pas de faire progressivement apparaître les principaux enjeux du texte, et la lecture expressive deviendrait ainsi un véritable outil de réalisation collective d'un commentaire littéraire.

Les échanges conduiraient en effet les élèves à mettre en évidence les ruptures qui structurent le discours de Didon. Ils seraient progressivement amenés à expliciter le mouvement d'oscillation qui traverse le texte, sensible tant dans sa composition que dans la syntaxe même des phrases, entre l'élan de la passion et le rappel du devoir de fidélité envers Sychée. Cette tension permanente, donnant tout leur relief aux différentes lectures expressives proposées, permettrait de comprendre que le tragique naît ici moins de l'enchaînement inexorable des événements que du combat intérieur, voué à l'échec, que livre l'héroïne contre une passion imposée par les dieux.

L'étude du texte de Racine prolongerait cette réflexion en invitant les élèves, à travers une activité écrite, à comparer les deux héroïnes. Ils reconnaîtraient aisément plusieurs points communs : Didon comme Phèdre éprouvent une passion irrépressible qui les bouleverse et les conduit à se condamner elles-mêmes. Toutefois, la comparaison ferait également apparaître des différences essentielles. Chez Racine, Phèdre avoue une passion déjà pleinement assumée, son discours étant celui d'une héroïne qui ne se dissimule plus la violence de son désir. Chez Virgile, au contraire, Didon cherche encore à concilier l'amour naissant pour Énée avec la fidélité qu'elle doit à la mémoire de Sychée. Son discours demeure traversé d'hésitations, de reprises et de contradictions qui traduisent une résistance encore vive à une passion dont elle mesure progressivement les conséquences. Là où Phèdre paraît déjà consumée par son amour, Didon est encore engagée dans un combat intérieur dont le lecteur comprend, mieux qu'elle-même, qu'il est voué à l'échec.

Cette comparaison permettrait ainsi de mieux saisir l'originalité de l'écriture virgilienne et de renforcer les choix de lecture expressive élaborés au début de la séance : les élèves comprendraient encore plus nettement pourquoi la lecture du texte de Virgile exige de restituer avec subtilité les inflexions successives de l'âme de Didon. Cette activité pourrait également être menée en parallèle de l'étude de l'extrait de Virgile si les élèves éprouvaient des difficultés à en saisir les enjeux. Le contraste avec le texte de Racine, où la passion éclate d'emblée dans toute sa violence, constituerait alors un détour fécond pour faire apparaître, par effet de comparaison, les hésitations et les oscillations qui font toute la singularité du discours de Didon.

Ainsi conçue, la séance fait cheminer les élèves d'une première approche sensible de la figure de Didon vers une interprétation de plus en plus approfondie de son discours. L'étude de l'œuvre d'art, le travail de traduction, la lecture expressive et la confrontation avec le texte de Racine se répondent sans jamais se juxtaposer, chacune de ces activités éclairant les autres et contribuant à construire une même lecture : chez Virgile, la tragédie naît avant tout du combat intérieur d'une héroïne déchirée, dans les hésitations mêmes de sa parole, entre le devoir et une passion fatale.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Isabelle SAFA et Fabrice CARNET

INTRODUCTION

La session 2026 confirme une tendance déjà relevée lors de la session précédente : la grande majorité des candidats connaît désormais le format de l'épreuve d'entretien et s'y est préparée avec sérieux. Le jury se réjouit de constater que ces derniers tirent souvent profit de la formation dispensée dans le cadre d'un Master MEEF et des stages qu'ils ont réalisés, que ce soit les stages d'observation et de pratique accompagnée ou ceux en responsabilité à tiers temps en tant que contractuels. Leurs expériences comme professeurs contractuels dans un établissement scolaire, parfois après un parcours professionnel ne relevant pas de l'Éducation nationale, ou en tant qu'assistants d'éducation, s'avèrent également fructueuses.

Le jury est en revanche plus mesuré quant à la connaissance par les candidats de l'enseignement des Lettres - ses enjeux, ses contenus et ses modalités -. Leur capacité à convoquer la littérature pour soutenir leur raisonnement et répondre aux enjeux actuels de l'enseignement dans le secondaire, notamment en lien avec les parcours éducatifs, demeure fragile. Si cette épreuve ne vient pas directement évaluer des compétences disciplinaires, elle est en effet conçue pour sonder la motivation des candidats à exercer le métier de professeur de Lettres et vérifier la qualité de leur projection. Les connaissances littéraires, comme le rôle de la langue et de la littérature dans la formation des élèves ne sauraient rester étrangers à leur prestation.

Le jury a été frappé cette année par le nombre significatif de candidats en situation de reconversion professionnelle. Ces parcours atypiques constituent un atout réel quand les candidats sont capables de partager le sens de leur projet, de montrer sa cohérence, même singulière, et de transposer des compétences acquises dans leur domaine professionnel actuel en problématiques d'enseignement. Ainsi, lors de la présentation de son parcours, une candidate a su montrer de manière pertinente comment sa connaissance experte de la bande-dessinée pouvait être mise au service des entrées de culture littéraire et artistique des programmes de cycles 3 et 4, que ce soit dans le cadre de lectures comparées ou d'œuvres proposées en lecture cursive. Lors de l'échange avec le jury, une autre candidate qui a travaillé dans une société de production de courts et longs métrages de fiction a su expliquer de quelle manière elle mettrait en relation des extraits littéraires et filmiques pour aborder l'entrée de culture littéraire et artistique « La fiction pour interroger le réel » en classe de 4e.

Le présent rapport abordera dans un premier temps les principaux écueils rencontrés par les candidats lors de cette session et formulera des conseils utiles pour tous ceux qui prépareront la session prochaine qui sera la dernière pour le concours en fin de M2. Dans un second temps, un exemple de prestation d'une candidate de la session 2026 permettra d'illustrer les attentes du jury.

On se reportera avec profit au rapport de 2025[29] ainsi qu'à ceux des précédentes sessions[30] pour l'esprit de l'épreuve et ses attendus. Pour rappel, l'épreuve d'entretien dure 35 minutes ainsi réparties :

- quinze minutes dédiées à la « présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat, des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours » suivie d'un « échange avec le jury » de dix minutes ;

- vingt minutes dédiées à l'examen successif de « deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire » d'une durée de dix minutes chacune.

I- ÉCUEILS MAJEURS DE LA SESSION 2026 ET CONSEILS POUR LES ÉVITER

1. Se projeter dans le métier d'enseignant

Il est attendu des candidats une projection dans le métier d'enseignant. Il s'agit d'être capable de transposer des compétences acquises en compétences d'enseignement et de connaître les missions du professeur,

---

[29] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18001/download

[30] Rapports de jury de la session 2023 : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/10668/download et de la session 2024 : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/14727/download

les conditions d'exercice et la déontologie du métier ; d'identifier la dimension problématique d'une situation d'enseignement et de vie scolaire et de formuler des propositions d'action permettant d'y remédier ; de montrer des connaissances sur le système éducatif et ses enjeux, l'appropriation des valeurs de la République et le sens des responsabilités. L'épreuve nécessite donc que les candidats maîtrisent ces différentes compétences afin de démontrer leur capacité à se projeter dans les diverses missions d'un professeur.

Il importe que les candidats valorisent leur formation, leur parcours et montrent de quelle manière les compétences acquises peuvent être transposées en problématiques d'enseignement. Le jury constate qu'un grand nombre de candidats procède à un exposé chronologique, qui se limite le plus souvent à la restitution orale des étapes de leurs parcours et à la juxtaposition de leurs formations et expériences, reproduisant ainsi peu ou prou la fiche individuelle de renseignement dont dispose le jury. Il s'agit *a contrario* de présenter un ou des éléments nouveaux significatifs qui n'apparaissent pas dans la fiche ou éventuellement d'éclairer d'un nouvel apport le parcours présenté afin d'éviter toute redondance. Il est alors intéressant de souligner les apports d'un cursus, d'une formation universitaires (mémoires de recherche ou de didactique) ou d'une expérience professionnelle en montrant de quelle manière les compétences acquises sont transférables au métier de professeur. Ainsi, une candidate dont le mémoire de Master portait sur les prescriptions orthographiques dans les débats du XVIIe au XVIIIe siècle a mené une réflexion sur l'enseignement actuel de l'orthographe. Elle a évoqué la mise en œuvre de dispositifs, de situations, d'activités issus des recherches de Danièle Cogis et de Catherine Brissaud[31], renouvelant ainsi l'approche de son enseignement en classe. Il convient donc de s'engager dans un travail réflexif consistant à interroger son parcours et à en identifier, analyser et mettre en perspective les éléments saillants afin de rendre sa prestation efficace et convaincante.

Le jury attend des candidats qu'ils démontrent leur motivation à enseigner. Il est utile de rappeler, dans la continuité de la remarque précédente, que la présentation liminaire du parcours doit consister en une démonstration. Il s'agit donc, pour les candidats, de décider de l'organisation, de la structuration et de la forme de leur exposé les plus à même de rendre compte des compétences acquises, le jury n'attendant ni forme ni organisation prédéfinies. Cette démonstration requiert un certain sens du concret : les discours abstraits ou mécaniques sont rarement convaincants. Ainsi, une candidate, interrogée sur la manière dont elle se projette concrètement dans un premier poste, évoque la « circulaire de rentrée 2025 » et la « compétence 14 » qu'elle ne nomme pas. Son propos n'est pas étayé par un élément issu de son expérience professionnelle alors même qu'elle dit avoir réalisé des stages d'observation et de pratique accompagnée en classe. Il s'agit donc d'incarner et de personnaliser le discours, d'expliquer avec sincérité les raisons qui conduisent à souhaiter devenir enseignant et de montrer avec conviction que l'expérience acquise, qu'elle soit universitaire et/ ou professionnelle, a contribué à forger des compétences attendues pour le métier de professeur. En ce sens, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[32] peut constituer un bon outil de préparation : le candidat peut identifier avec discernement les compétences acquises et préparer une argumentation qui montre comment telle expérience – y compris lorsqu'elle semble éloignée du monde de l'École – a contribué à construire des compétences transposables dans le domaine de l'enseignement. Enfin, la présentation liminaire doit être naturelle et dynamique, enthousiaste et engagée, et ne pas se résumer à une récitation d'éléments préparés pouvant engendrer hésitations et stress quand une idée est oubliée.

Les candidats peuvent anticiper avec profit les temps d'échanges avec le jury lors de leur préparation. Ce dernier fait encore le constat cette année, à l'instar de celui établi par le rapport de la session 2025, que nombre de candidats se limitent à une préparation formelle de leur exposé liminaire sans anticiper les questions qui pourraient leur être posées. Il s'agit d'ajuster le contenu de leur présentation aux seuls points qu'ils sont réellement en capacité d'aborder le jour de l'épreuve pour éviter des silences embarrassants à l'image de ce candidat qui évoque la transposition de la méthode visuelle et intellectuelle de Daniel Arasse appliquée aux œuvres d'art à la lecture littéraire des textes et des œuvres mais qui n'est pas en mesure de citer un exemple précis de texte littéraire travaillé en classe donnant lieu à cette méthode d'enquête. Les candidats doivent également garder à l'esprit qu'ils pourront être amenés à préciser, nuancer ou compléter certaines idées présentées et qu'ils pourront faire l'objet d'un questionnement plus large les invitant à dépasser leur propos initial. Le rapport 2024[33] donne à ce titre plusieurs exemples auxquels ils pourront se reporter avec profit. Il s'agit dans tous les cas qu'ils montrent leur capacité à interagir avec le jury, à se saisir des pistes suggérées et à les exploiter.

Les candidats sont amenés à convoquer des références maîtrisées lors de l'épreuve. Les différents temps d'échanges sont l'occasion de mobiliser des œuvres littéraires, des travaux scientifiques et didactiques, des textes institutionnels. Il convient de montrer non seulement leur connaissance mais également leur appropriation en les convoquant à bon escient lors des différentes parties de l'épreuve. Ainsi, dans le cadre d'une mise en situation professionnelle d'enseignement portant sur le refus d'un élève de lire une œuvre patrimoniale, arguant « qu'elle ne parle pas d'eux », une candidate a su judicieusement prendre appui sur *Le Cid* de Corneille et montrer en quoi cette œuvre peut susciter l'intérêt actuel des élèves. Elle a su évoquer l'épreuve morale que doivent surmonter les deux

---

[31] Brissaud C., Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
[32] BO n°30 du 27 juillet 2013 : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm
[33] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18001/download

personnages incarnant la jeunesse et qui place au cœur de l'étude la question de la transmission et de l'héritage du passé, perspective d'étude formatrice pour des élèves de 4e qui cherchent leur place dans la société et parfois aussi des modèles.

Par ailleurs, cette session du concours, comme la précédente, a permis de constater une connaissance des grands principes qui organisent notre système éducatif (l'égalité des chances, l'inclusion, la lutte contre le harcèlement et les discriminations…) ainsi que d'un certain nombre de textes cadres (par exemple, des articles du Code de l'Education ou de la Charte de la laïcité) que les candidats ont su convoquer pour nourrir une argumentation convaincante, pragmatique et de bon sens, évitant toute récitation artificielle. Cet effort d'illustration du propos démontre leur capacité à développer une réflexion personnelle, en futurs professionnels de l'éducation, conscients des principes qui régissent leurs futures missions, et confirme en même temps le sérieux de la préparation au concours. À l'inverse, des références approximatives aux contours flous, des concepts cités sans réelle connaissance et qui en restent à des formules creuses (on pense notamment aux « valeurs de la République » régulièrement convoquées sans qu'elles ne soient véritablement incarnées ni précisées) n'apporteront aucune plus-value à la démonstration et nuiront à l'impression globale de la prestation du candidat. Les futurs candidats pourront lire avec profit l'exemple de prestation réussie d'une candidate de la session 2026 dans la seconde partie de ce rapport.

Trois points de vigilance spécifiques à la session 2026 méritent d'être abordés.

1.2. Adopter la bonne posture et trouver la juste distance avec le jury

Si la majorité des candidats se montre particulièrement respectueuse du cadre et respecte les temps impartis pour la présentation liminaire et l'analyse personnelle des situations, **le jury a fait le constat de postures qui interrogent**. **Des candidats peuvent faire preuve d'une trop grande familiarité avec le jury,** telle cette candidate qui avoue s'être renseignée sur le programme limitatif des Épreuves Anticipées de Français sur internet juste avant de se présenter aux oraux, croyant que « les professeurs qui obtiennent le CAPES n'enseignaient que jusqu'en seconde », et qui ne mesure ni la portée ni les effets de son propos. Cette même candidate, évoquant une œuvre de Virginia Woolf, s'étonne ensuite ouvertement que le jury lui demande un exemple de texte de langue française. Sa réaction traduit une difficulté à comprendre les enjeux de la question posée et les attendus du jury. D'autres candidats ont adopté envers le jury une posture de connivence, voire de confidence, incompatible avec le cadre du concours. Ainsi, une candidate juge certaines œuvres du programme « trop onaniques » *(sic)* puis s'avoue incapable de citer des poétesses en réponse à une question portant sur la sensibilisation à la thématique de l'égalité fille-garçons dans le cadre de l'enseignement du français, ajoutant « [qu'elle est] nulle en cela ». L'entretien ne consiste pas en une conversation amicale. Certaines révélations personnelles nuisent immanquablement à l'impression d'ensemble et pénalisent les candidats qui en sont les auteurs**.** Un candidat qui s'épanche sur ses difficultés personnelles, aussi sincère soit-il, ne démontre pas sa capacité à assumer une responsabilité professionnelle. Il convient de garder à l'esprit que la posture adoptée lors de l'entretien préfigure celle que le candidat adoptera dans ses classes, face aux élèves.

Un autre écueil a été observé : **celui du candidat performeur**. Certains candidats, particulièrement à l'aise à l'oral, ont donné l'impression de se mettre en scène plutôt que de réfléchir aux conditions et aux modalités d'une relation pédagogique réussie avec des élèves. Il importe qu'un futur professeur de Lettres démontre qu'il sera à leur écoute et non qu'il occupe la scène à leur place, telle cette candidate issue du milieu du théâtre qui n'envisage la plupart des activités avec les élèves qu'à partir de ce qui peut « l'épanouir » ou la « frustrer »**.** Ainsi que l'a formulé très justement quoique maladroitement cette autre candidate, « on n'est pas professeur pour faire du divertissement ». L'entretien consiste donc à démontrer ce que l'on fera avec les autres (les élèves, ses collègues enseignants, les autres personnels de l'établissement) et non ce que l'on est pour soi-même. Des discours très autocentrés (par exemple, « ce qui est important pour moi, c'est… ») sont rarement le signe d'une aptitude à prendre en compte un groupe d'élèves. A l'inverse, le jury a valorisé la prestation d'un candidat qui a proposé une réflexion personnelle sur le rôle de l'enseignant dans le service public : en partant de considérations sur la « République des savoirs » et la « République des libertés », il a articulé de façon très convaincante « l'enseignement des lettres » et « l'initiation à la citoyenneté ».

Les candidats sont invités à faire preuve d'ouverture au dialogue lors des temps d'échanges et doivent se garder de toute posture qui pourrait sembler « défensive ». Le jury n'ignore pas l'enjeu d'une réussite au concours et le stress qui peut en découler mais apprendre à le gérer sera de bon augure pour enseigner dans une classe. Il ne cherche jamais à piéger les candidats et ses questions visent le plus souvent à les aider à davantage mettre au jour les points forts de leur parcours, à préciser, approfondir ou nuancer certaines idées émises lors des deux parties de l'épreuve. Ainsi, un candidat, professeur contractuel en lycée professionnel, a mis à profit l'échange avec le jury pour expliciter son choix de passer le CAPES de Lettres modernes plutôt que le CAPLP Lettres-histoire, mais également pour montrer concrètement tout l'intérêt de cette expérience et son transfert dans le cadre d'un travail sur l'histoire

littéraire et de projets interdisciplinaires menés avec les professeurs d'histoire-géographie en lien avec l'histoire des arts.

1.3. Montrer la cohérence de son projet dans le cadre d'un parcours de reconversion professionnelle

Le jury n'attend pas de parcours type ou exemplaire. Un nombre significatif de candidats en reconversion professionnelle s'est présenté à la session 2026. L'intérêt réside dans le fait que ces parcours peuvent enrichir considérablement la manière d'aborder le métier d'enseignant. Encore faut-il savoir les présenter et les expliciter. Trop de candidats ont soit minimisé leur expérience antérieure, comme si elle se révélait non conforme par rapport à une norme attendue, soit au contraire surestimé les transferts de compétences possibles, à l'instar de ce candidat qui évoque « la gestion d'équipes en entreprise comme une préparation naturelle à la gestion d'une classe », sans percevoir ce que cette analogie a de superficiel (on ne peut « gérer » des élèves comme des salariés). Les parcours non linéaires ne doivent pas être passés sous silence ni présentés comme un handicap : il s'agit pour les candidats d'assumer leur parcours, d'expliquer le sens de leur projet et de montrer une projection concrète dans le métier d'enseignant. Ainsi, un candidat, après une expérience de commercial et d'enseignant contractuel de Français Langue Étrangère a justifié son désir d'enseigner en banlieue parisienne comme un « choix du cœur » appuyé sur son propre parcours d' « enfant de la banlieue et de l'école publique » et sur sa bonne connaissance d'un public scolaire qui pâtit selon lui d'un « regard biaisé ». Un autre candidat, qui a une formation initiale en musique, envisage de travailler sur le rythme dans la poésie et sur la mise en voix des textes. Il est également tout à fait bienvenu d'expliciter les démarches entreprises pour se former, comme cette candidate qui, après une expérience professionnelle en milieu carcéral, s'est formée en s'intéressant particulièrement à l'enseignement de la langue et a évoqué avec précision les chantiers de grammaire. Un autre candidat, diplômé de Sciences Po, a su mettre en évidence la manière dont son cursus et ses expériences antérieures ont contribué à la construction de son projet. Son intérêt pour l'enseignement s'est progressivement nourri des cours particuliers donnés durant sa scolarité, puis d'une activité de consultant dont il dit qu'« elle lui a donné le goût de la transmission », enfin de son engagement dans des dispositifs de politique de la ville auprès de publics très jeunes. Son choix, qu'il qualifie de « longuement mûri », s'est concrétisé par une expérience d'enseignant contractuel.

Ce qui importe, en définitive, **ce n'est pas l'expérience en elle-même mais bien le regard distancié que le candidat porte sur elle.** Un candidat capable d'analyser avec discernement les apports de son parcours en termes de compétences transférables, d'en identifier lucidement les limites et de prendre conscience de ce qu'il lui reste à acquérir pour enseigner les Lettres sera toujours plus convaincant qu'un candidat disposant d'une expérience d'enseignement mais qui éprouve des difficultés à en dresser un bilan réflexif.

1.4. S'exprimer dans une langue correcte et adaptée

Sur ce point, le jury renvoie aux développements des rapports 2024 et 2025[34]. On se contentera de rappeler que des candidats qui se destinent à l'enseignement de la langue française doivent faire preuve d'une expression exemplaire. Les mots tronqués, les sigles non explicités, les anglicismes (« challengeant ») et les formulations relâchées (« ouais », « vachement », « prof »), parfois même les accords ou les constructions fantaisistes (« je l'ai acquéri » ; « ce que j'aimerais leur faire prendre conscience », « ce que j'avais peur avec la littérature ») constituent des maladresses d'autant plus fâcheuses qu'elles vont à l'encontre de la posture professionnelle que l'épreuve vise à évaluer. On rappellera, comme dans le rapport de 2025, que le programme de français de cycle 3 stipule que *« le registre de langue des professeurs constitue une référence pour l'élève*[35] *»*. Le jury a pu regretter de devoir pénaliser des candidats enthousiastes et démontrant des compétences pédagogiques évidentes mais qui s'exprimaient dans une langue trop approximative. Cette remarque vaut également pour les candidats d'origine étrangère. Le jury a entendu des candidats de qualité, qui se projetaient dans le métier, montraient une motivation pour enseigner, possédaient des connaissances et manifestaient une sensibilité littéraire. La correction de la langue pour certains d'entre eux a pu cependant faire obstacle. Il importe, à l'instar de la candidate qui donne lieu à l'exemple réussi de sujet présenté dans la seconde partie du rapport, de maîtriser parfaitement la langue française afin de pouvoir se faire comprendre de ses futurs élèves et de pouvoir enseigner, sans approximation, l'étude de la langue français (grammaire, orthographe, lexique).

2. Faire état d'un goût personnel pour la littérature et la langue françaises et maîtriser les enjeux de l'enseignement des Lettres

---

[34] Rapports de la session 2025 : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18001/download et de la session 2024 : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/14727/download

[35] https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel620_annexe1.pdf

Il est attendu des candidats qu'ils montrent leur motivation à enseigner les Lettres. Les rapports précédents ont dressé un constat, hélas récurrent, du peu d'appétence pour la littérature que manifestent certains candidats : culture limitée aux extraits de classiques lus pendant les études (*Candide* de Voltaire et *Les Fourberies de Scapin* de Molière), ou à l'inverse sur-représentation des lectures contemporaines, étrangères ou relevant de la littérature jeunesse (*L'Ami retrouvé* de Fred Ulhman, *Un clafoutis aux tomates cerises* de Véronique de Bure) par rapport aux œuvres canoniques. Si le jury est bien évidemment ouvert à des lectures variées et éclectiques, il s'agit de rappeler qu'enseigner les Lettres consiste à transmettre des œuvres patrimoniales. On ne peut devenir enseignant de Lettres si on ne possède pas une connaissance étendue et précise de la littérature, notamment antérieure au XXe siècle. On ne peut que s'étonner de ce manque d'intérêt, voire d'appétence, et d'expertise pour ce qui est consubstantiel au métier : un professeur de Lettres doit être capable de faire des choix personnels et éclairés des œuvres qu'il étudiera dans le cadre des programmes.

Les candidats doivent faire état d'un authentique goût pour la littérature et la langue françaises. Le jury conseille aux candidats d'éviter les évocations parfois un peu naïves ou convenues d'une vocation précoce, tel ce candidat qui évoque un professeur de français qui « lui a transmis une passion » ou cet autre candidat qui mentionne qu'il « a toujours aimé lire depuis son enfance ». Il ne s'agit pas de proscrire ces affirmations mais de les inscrire dans une expérience plus réflexive à l'instar de cette candidate qui évoque le suivi de la scolarité de sa petite sœur pour témoigner de sa capacité à se mettre à la place d'un élève de cet âge et à se représenter ses difficultés dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Il convient également d'éviter les manifestations d'enthousiasme sur la lecture et la proclamation de lectures quotidiennes si elles ne sont pas authentiques, réelles et concrètes. Le jury s'étonne qu'à la suite d'un questionnement sur « une œuvre qui les a touchés » ou d'un « exemple de texte à transmettre », des candidats ne puissent donner aucun exemple concret ou mentionnent uniquement les œuvres au programme du concours ou un ouvrage qu'ils ont lu juste avant de venir, aveu d'une grande maladresse. Il attend de candidats à un concours de recrutement en Lettres qu'ils fassent état d'un goût personnel pour la littérature et la langue françaises, dans leurs formes patrimoniales et plus contemporaines, qu'ils soient capables d'expliquer la raison pour laquelle une œuvre les a marqués. Une candidate mentionne le roman *Eugénie Grandet* de Balzac et justifie son choix en mettant en exergue une tragédie de la désillusion amoureuse, familiale, sociale dont chaque personnage incarne une forme, témoignant ainsi d'une lecture authentique, fine et juste. Telle autre candidate propose d'étudier en classe ou de donner en lecture cursive *Les Mangeurs d'étoiles* de Romain Gary en écho au *Petit Prince* de Saint-Exupéry pour sa quête initiatique, ses personnages symboliques, sa poésie et son imaginaire dans le cadre de l'entrée littéraire et artistique « Imaginer, sentir, raisonner : des histoires pour plaire et instruire (récit, fiction) » en classe de 5e.

Il importe que les candidats soient en capacité de développer les références littéraires qu'ils évoquent. Ils doivent pouvoir parler des textes qu'ils mentionnent. Le jury ne peut qu'être surpris qu'un candidat affirmant avoir été « très loin dans le détail » dans le cadre d'un mémoire sur la poésie de Hugo et de Lamartine ne puisse en citer un seul vers. Maîtriser les références littéraires qu'on mentionne est un gage de sérieux et d'honnêteté intellectuelle, qualités attendues d'un futur enseignant de Lettres. Par ailleurs, l'enseignement de la discipline nécessite de mettre des textes en écho, de les situer les uns par rapport aux autres et de travailler la transtextualité[36]. Une candidate faisant appel au principe de transtextualité, a ainsi été en mesure de l'illustrer grâce à la relecture que fait Pierre Bayard du mythe d'Oedipe. Une autre candidate évoque *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino dans le cadre d'un propos pertinent sur la narratologie.

L'enseignement des Lettres est à envisager comme une invitation esthétique et sensible à penser le monde et à former la personne et le citoyen. Il apparaît essentiel, comme le rappelle le rapport de la session 2025, que les candidats connaissent les programmes de cycles 3 et 4 et de lycée[37], plus précisément les principes qui les fondent, qu'ils en comprennent l'esprit et en saisissent les enjeux afin de dépasser des représentations parfois anciennes ou des idées préconçues sur l'enseignement actuel des Lettres. Un candidat évoque, par exemple, le travail mené sur le sujet lecteur[38] en classe de 4e dans le cadre de l'entrée littéraire et artistique « La ville, lieu de tous les possibles » pour son mémoire de Master. L'échange qui s'ensuit lui a permis de souligner l'importance qu'il convient d'accorder à la prise en compte de l'expérience et de la sensibilité des élèves en tant que lecteurs dans le cadre de leur réception des textes poétiques de la séquence et la nécessité de penser et de varier les activités et les modalités de réception de ces derniers en classe. Deux autres candidates, enseignantes contractuelles qui ont participé à des

---

[36] Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.

[37] https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Programme%20de%20fran%C3%A7ais%20de%20seconde%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20et%20technologique-251862.pdf

[38] « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » Intervention d'Anne Vibert, IGESR, mars 2011 :
https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/rafrancsujetlecteur-69786.pdf
Citons également : *Le Sujet lecteur Lecture subjective et enseignement de la littérature* d'Annie Rouxel, sous la direction de Gérard Langlade, 2005, PUR.

formations sur l'oral dans chacune de leurs académies, présentent pour l'une une démarche de lecture oralisée amenant les élèves à lire le texte comme une partition afin de favoriser l'accès au sens et à l'interprétation ; pour l'autre la mise en place d'un débat à partir de la comparaison entre un extrait filmique et littéraire de la même œuvre afin de réfléchir sur les notions d'adaptation et d'interprétation. Ces exemples montrent de quelle manière l'enseignant de Lettres contribue non seulement à cultiver un rapport vivant à la littérature mais également à la formation du citoyen par la maîtrise de la langue et le développement des compétences d'expression à l'oral.

Deux écueils spécifiques à la session 2026 méritent d'être exposés.

2.1. Dépasser une vision utilitaire de la littérature

Une tendance nouvelle a été observée cette année, **celle consistant à justifier la lecture d'œuvres littéraires exclusivement par leur utilité**. Des candidats déclarent faire lire les élèves pour « apprendre à argumenter », « enrichir le vocabulaire », « développer l'esprit critique ». Si ces objectifs peuvent s'entendre, ils révèlent une vision quelque peu réduite et instrumentalisée de la littérature. Cette dernière ne réduit pas la complexité du monde mais elle l'embrasse ; elle la donne à vivre et à penser. Un texte littéraire n'a pas forcément vocation à illustrer une notion ou à transmettre une leçon de morale. Il pose des problèmes ; il résiste ; il suscite une expérience esthétique et sensible qui ne se laisse pas réduire à une finalité extérieure. Un futur professeur de Lettres qui ne perçoit dans les textes littéraires qu'un médium au service d'autres apprentissages ne parviendra que difficilement à convaincre le jury.

Dans le cadre de cette finalité propre, **la discipline français contribue, à l'instar des autres disciplines, au traitement de questions éducatives**. Sur la manière d'aborder telle problématique éducative, la réponse peut se trouver dans les textes et non uniquement dans le cadre réglementaire ou institutionnel. Les candidats qui ont su convoquer une œuvre littéraire à bon escient pour éclairer une situation professionnelle ont été valorisés par le jury. En réponse à une question sur la manière d'aborder la thématique de l'égalité filles-garçons en cours de français, une candidate évoque l'intérêt d'étudier des poèmes de Marceline Desbordes-Valmore en 4e dans le cadre de l'entrée littéraire et culturelle « Dire l'amour », de montrer la spécificité de son écriture poétique (libération de l'alexandrin et invention du vers de 11 syllabes, lyrisme de l'intime ouvert à l'autre) et les thématiques abordées (une indignation envers l'oppression et la lutte politique). Un autre candidat a présenté un projet interdisciplinaire français-histoire-géographie-EMC mené sur cette même thématique par sa tutrice en classe de 6e et qui a abouti à la réalisation d'un film, auquel il a participé lors de son stage d'observation et de pratique accompagnée. À l'inverse, d'autres candidats qui évoquent d'abord avec raison la « liberté pédagogique » pour justifier leurs choix glissent dangereusement, faute de ressources littéraires suffisantes, vers l'idée de ne pas proposer à leurs élèves de textes « directement offensants » ou évoquant des passages « trop impudiques » sans parvenir à définir précisément ce qui les caractériserait d'un point de vue littéraire.

2.2. S'interroger sur les raisons pour lesquelles on choisit la discipline Lettres

Le jury s'est questionné sur les raisons pour lesquelles certains candidats ont choisi d'enseigner les Lettres plutôt qu'une autre discipline à laquelle les amenait tout naturellement leur cursus universitaire, telle cette candidate admissible également au CAPES de philosophie et manifestement plus à l'aise dans cette discipline qu'elle avait déjà enseignée comme contractuelle. De nombreuses prestations n'ont pas permis de répondre clairement à cette question. Les qualités humaines et relationnelles mises en avant par certains candidats sont précieuses mais elles sont communes à l'ensemble des disciplines d'enseignement. Il s'agit alors de s'interroger sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement du français. Ce qui distingue le professeur de Lettres, c'est un rapport personnel, incarné et réflexif aux œuvres que le jury attend de trouver dès la présentation initiale et que les meilleurs candidats ont su manifester en reliant leur expérience de lecteur à leur projet d'enseignant. C'est le cas d'un candidat amateur de science-fiction qui a séduit le jury par la grande finesse avec laquelle il articulait sa lecture d'Asimov et de Van Vogt à un engagement à la fois comme enseignant et comme citoyen. À ses yeux, les questions des nouvelles technologies et de l'urgence écologique sont « de plus en plus complexes à traiter et à trancher dans le débat politique » en raison de la difficulté de les appréhender sur le plan purement technique. Mais leur représentation passant nécessairement par le discours et les images, elles font depuis longtemps l'objet d'une réflexion sensible de la part des grands auteurs de science-fiction. Le jury valorise ainsi les candidats qui sont capables de montrer un véritable rapport à la littérature et de l'expliciter.

3. Faire preuve de discernement dans l'analyse des situations professionnelles

Le jury rappelle d'emblée, comme cela a été le cas dans le rapport 2025 et dans ceux qui l'ont précédé, qu'**il n'existe pas une réponse unique aux deux questions mais une pluralité de pistes possibles permettant d'explorer, de manière progressive, les différentes dimensions des situations proposées.** Il s'agit bien de proposer une réponse adaptée, graduée et inscrite dans une temporalité à des circonstances spécifiques et de faire émerger des enjeux pluriels (disciplinaires, institutionnels, éthiques…). Il convient d'analyser la situation en portant son attention sur la formulation de l'énoncé (niveau d'enseignement, fonctions du professeur, termes employés, nature des déterminants - définis ou indéfinis-, présence du singulier ou du pluriel, contexte…) afin de la caractériser le plus précisément possible, évitant ainsi un étiquetage mécanique de cette dernière (par exemple, ne pas considérer que toute situation relève du harcèlement), d'en dégager les principaux enjeux et de la problématiser. Il est attendu une réponse concise (3 minutes maximum), formulant des hypothèses, hiérarchisée, nuancée et adaptée au niveau d'enseignement (on ne peut parler de « l'enfant » pour désigner un élève de lycée), évitant tout élément de langage préformaté (par exemple, « actions à court, moyen, long terme »). Les candidats pourront relire avec profit le rapport 2023[39] explicitant la démarche à mettre en œuvre. Cette réponse constitue un point de départ de l'échange avec le jury visant à aider le candidat à dépasser son analyse initiale pour saisir de manière fine la compréhension des enjeux de la situation et pour compléter, ajuster, nuancer, rectifier les pistes d'actions envisagées (par exemple, ne considérer une situation que sous l'angle du harcèlement, recourir systématiquement au dispositif pHARe avant de gérer l'élève dans sa singularité, solliciter systématiquement le chef d'établissement). Cet échange vise à évaluer la capacité des candidats d'une part à percevoir le lien entre la situation et des principes généraux, à mobiliser à bon escient le cadre réglementaire pour justifier leurs propos et à convoquer quelques ressources institutionnelles ; d'autre part à connaître le fonctionnement du système éducatif, à comprendre ses enjeux, à percevoir le rôle et les missions d'un professeur et l'inscription de son travail au sein de la communauté éducative.

Quatre difficultés spécifiques à la session 2026 méritent d'être mentionnées.

3.1. Comprendre le principe de laïcité

Comprendre le principe de laïcité a constitué l'un des écueils les plus fréquents et les plus problématiques de cette session. Deux confusions distinctes ont été observées.

La première consiste à réduire la laïcité à une forme de tolérance religieuse générale - « respecter toutes les religions » - en oubliant qu'elle constitue d'abord un principe de neutralité de l'État et de ses agents, et non un juste milieu affectif à l'égard de toutes les convictions. Cette représentation a donné lieu à des réponses inappropriées, comme ce candidat qui justifie le traitement d'un extrait de la Genèse en 6e par le fait que l'école est laïque « et donc pas pour ou contre une religion » et le démontre avec une séquence qui prévoit de traiter de « toutes les religions » comme gage de sa « neutralité ». Une réponse appuyée sur le programme de 6ème, qui prescrit la lecture d'un texte fondateur parmi les religions monothéistes, était plus adaptée.

La seconde consiste à qualifier de « problème de laïcité » ce qui relève en réalité d'une contestation d'enseignement ou d'un refus d'une activité scolaire. Lorsqu'un élève refuse de participer à la visite d'un lieu de culte dans le cadre d'une sortie scolaire obligatoire, il ne conteste pas le principe de laïcité. Il manifeste un refus d'activité pédagogique au motif qu'elle serait contraire à ses convictions religieuses. Il importe donc que l'enseignant sache traiter l'objection de l'élève et déconstruire son argument en instaurant un dialogue avec lui lors de la sortie. Par ailleurs, toute visite mettant en jeu un fait religieux doit être préparée de manière à anticiper cette situation (formulation des objectifs pédagogiques en amont de la sortie, mise en œuvre d'activités pour la préparer, information des élèves et des familles sur le caractère obligatoire de cette dernière). La réponse attendue relève du dialogue et de la relation pédagogique avec la classe, non d'une convocation du principe de laïcité. Le jury ne peut que recommander aux candidats de consulter le Vademecum *La laïcité à l'école* avant l'épreuve[40].

3.2. Manifester une capacité de jugement

Il est attendu des candidats qu'ils manifestent une capacité de jugement qui va au-delà du bon sens. Les précédents rapports ont souvent invoqué le « bon sens » comme critère de qualité d'une réponse aux mises en situation professionnelle. Cette formule mérite d'être précisée. Ce que le jury attend, ce ne sont pas les simples connaissance et application mécanique d'une règle générale à une situation donnée : c'est la capacité à l'appliquer avec discernement à une situation particulière qui ne peut être réduite à la règle elle-même. Si connaître les textes réglementaires est nécessaire, c'est le jugement - la capacité à apprécier concrètement et humainement la situation - qui distingue une réponse pertinente d'une réponse récitée. Le jury n'attend pas forcément du candidat qu'il dise « agir

[39] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/10668/download
[40] https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/vademecum-la-laicite-l-ecole-67884.pdf

en éducateur responsable » mais qu'il traduise en actes ce principe. Dans le cadre d'une situation où un élève connaît une chute importante de ses résultats, il s'agit de formuler des hypothèses sur les raisons pour lesquelles les résultats baissent puis de proposer un accompagnement adapté de l'élève en lien avec les hypothèses émises. La situation doit donc être analysée dans sa complexité afin d'éviter toute réponse simplificatrice, comme par exemple « punir l'élève ». *A contrario*, une candidate, confrontée à la demande d'élèves désireux de travailler sur des mangas et contestant l'enseignement des classiques, a su rappeler à la fois le cadre théorique - l'école constitue un socle de culture commune - et proposer une réponse de bon sens et concrète. Les élèves lisant déjà des mangas en dehors de la classe, il s'agit d'ouvrir leur horizon culturel en leur présentant d'autres types de lecture.

3.3. Faire preuve de responsabilité professionnelle

La posture professionnelle et la responsabilité morale de l'adulte dans un établissement restent des questions vives. Lorsqu'un professeur est témoin d'un incident - dans un couloir, à la cantine, ou aux abords de l'établissement -, sa responsabilité d'adulte est immédiatement engagée. Il ne saurait être question de passer son chemin, sans action de sa part, au motif que la scène se déroule en dehors du cadre strict de sa classe. Les candidats qui ont marqué une hésitation sur ce point ou qui ont proposé de « ne pas intervenir pour ne pas envenimer les choses » ont révélé une conception peu satisfaisante de leur responsabilité professionnelle. À l'inverse, un candidat qui déclare « Je ne peux pas faire comme si je n'avais pas vu » à propos d'une situation dans laquelle il est témoin d'un geste violent d'un parent envers un élève, exprime à raison, quoique maladroitement, cette responsabilité. Il s'agit de trouver la réponse la plus adaptée à la situation en tant qu'adulte investi d'une mission d'éducation. Dans le cadre d'une autre situation où un élève s'adresse de manière inappropriée à un agent de la cantine, le jury a été surpris d'entendre que la première réponse d'une candidate serait d'« ouvrir un dialogue avec l'élève » pour « lui demander ses raisons, […] par exemple si un agent a renversé de la sauce par inadvertance » alors qu'un rappel à l'ordre de l'élève consistant à lui rappeler le respect dû à tout adulte de l'établissement quelle que soit sa fonction constitue une première réponse. Être un fonctionnaire responsable, c'est donc percevoir le degré de gravité d'une situation et adopter une réaction adaptée et proportionnée à la gravité des faits. Il s'agit enfin de montrer sa capacité à mobiliser le droit, les principes et lois de la République sans faillir, comme dans cette situation où un enseignant est confronté à des élèves qui font l'apologie du nazisme sur les réseaux sociaux, ce qui constitue un délit puni par la loi. La réponse d'une candidate consistant à ne pas agir par « peur de rentrer dans un débat politique » n'est pas recevable parce qu'elle n'est pas celle imposée par la situation. Il s'agit de procéder à un signalement et de mettre en œuvre des actions conjointes de la communauté éducative pour lutter contre l'antisémitisme, le racisme et toute forme de discrimination. Les futurs candidats pourront consulter avec profit le Plan national de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine[41].

3.4. Montrer sa capacité à travailler en équipe

Il s'agit pour les candidats de montrer leur capacité à s'intégrer dans une équipe disciplinaire et pédagogique et à participer au bon fonctionnement d'un établissement. Face à des situations complexes auxquelles sont confrontées les enseignants, une des réponses consiste à travailler en équipe et à agir conjointement. Le jury s'est donc étonné de la réponse d'une candidate à une situation où un élève va voir son professeur principal pour se plaindre d'un enseignant plus sévère que les autres. Elle propose d'en discuter avec la classe entière et de demander ensuite à son collègue de revoir ses notes. La réponse apportée témoigne manifestement d'un manque d'analyse de la situation, d'une connaissance imparfaite du fonctionnement d'un établissement ainsi que des fonctions et responsabilités du professeur principal. Lors de l'échange qui suit invitant la candidate à reconsidérer l'analyse de la situation et les pistes d'action proposées, non seulement elle ne s'empare pas des nouvelles perspectives suggérées mais elle persiste dans son erreur, envisageant notamment de demander à la vie scolaire ce que pensent les élèves de cet enseignant pour en référer au chef d'établissement si les remontées confirment son « ressenti personnel ». Il s'agit donc de manifester une capacité d'écoute, d'accepter de revenir sur l'analyse initialement menée, de la nuancer, l'ajuster, la rectifier ou la compléter, d'envisager d'autres d'hypothèses et pistes d'action au travers du questionnement du jury dont le rôle est de mettre en valeur les compétences des candidats.

La qualité d'une réponse ne se mesure pas à son exhaustivité. **Avant de répondre, le candidat gagnera toujours à identifier ce qui fait réellement problème dans la situation qui lui est soumise.** Un enseignant compétent est en capacité de se poser des questions. Les candidats qui ont su manifester cette disposition

---

[41] https://www.dilcrah.gouv.fr/files/2026-07/DILCRAH_Plan%20national%20de%20lutte%20contre%20le%20racisme%2C%20l%27antis%C3%A9mitisme%20et%20les%20discriminations%20li%C3%A9es%20%C3%A0%20l%27origine%20%282026-2029%29_0.pdf

intellectuelle - en commençant par analyser avant de proposer - ont invariablement convaincu le jury. Capacité à hiérarchiser et à conceptualiser, adaptabilité, écoute sont quelques-unes des compétences attendues des candidats lors de l'entretien.

II UN EXEMPLE DE SUJET TRAITÉ

4. La présentation initiale (5 minutes) : un exposé qui articule réflexivité, motivation et engagement professionnel

La candidate ouvre sa présentation en indiquant avoir été « élevée par les livres ». Dans une langue claire et soignée, elle explique que « la littérature fut cet espace où les choses pouvaient encore tenir », en s'appuyant sur plusieurs références littéraires, notamment Hélène Cixous et André Pieyre de Mandiargues.

Elle retrace ensuite son parcours personnel et professionnel. Après avoir interrompu un doctorat consacré à Prosper Mérimée et Alexandre Kazbegui et quitté un poste d'enseignante en littérature en Géorgie, elle arrive en France en 2008 où elle explique avoir « tout recommencé ». En citant Akira Mizubayashi, elle évoque la nécessité de « rentrer de l'intérieur dans une langue qui n'était pas la [s]ienne» et souligne que cette expérience constitue aujourd'hui un atout pour accompagner des élèves allophones.

Afin de s'insérer professionnellement, elle obtient des diplômes en ressources humaines et en management tout en suivant une formation destinée à l'accompagnement de jeunes en décrochage scolaire, expérience qui lui apprend à s'adapter « à un public difficile et varié ».

Elle explique ensuite que la lecture de *La littérature, pour quoi faire ?* d'Antoine Compagnon et d'*Éloge du risque* d'Anne Dufourmantelle l'ont confortée dans son souhait de revenir vers l'enseignement de la littérature. Son expérience comme enseignante contractuelle l'a finalement convaincue qu'elle avait « vraiment [s]a place » à l'Éducation nationale.

Elle conclut en présentant ce qu'elle souhaite transmettre à ses élèves à travers l'enseignement du français et illustre son propos par une pratique de classe, le « cahier du tout et du presque rien », destiné à aider des élèves en difficulté à entrer dans l'écriture.

Analyse au regard des attendus de l'épreuve

Le propos liminaire qui respecte le temps imparti est particulièrement bien construit et maîtrisé. La candidate s'exprime dans une langue précise, élégante et fluide et réalise un exposé cohérent qui articule parcours personnel, expérience professionnelle et projet d'enseignement. Les références littéraires sont mobilisées avec pertinence et viennent éclairer son cheminement sans apparaître comme de simples marques d'érudition.

La présentation met en évidence plusieurs qualités attendues d'un futur professeur : une forte réflexivité sur son parcours, une motivation à enseigner les Lettres solidement justifiée, une capacité à donner du sens à son engagement professionnel ainsi qu'une attention portée à la diversité des élèves, notamment dans le cadre de son travail auprès de jeunes en décrochage scolaire. L'évocation d'une pratique pédagogique concrète permet d'ancrer ce discours dans l'exercice du métier et montre une préoccupation réelle pour les apprentissages des élèves.

5. L'échange avec le jury (10 minutes) : un échange qui témoigne de compétences maîtrisées dans les domaines théoriques et pratiques

Interrogée d'abord sur le « cahier du tout et du presque rien », la candidate explique avoir mis en place ce dispositif avec une classe de 5e dont les élèves étaient convaincus que « l'écriture c'est pour les autres, pas pour nous ». Ce cahier, dans lequel les productions ne sont ni corrigées au stylo rouge ni pénalisées pour les erreurs syntaxiques ou orthographiques, vise à restaurer la confiance des élèves dans leurs capacités à écrire. La candidate précise toutefois qu'elle assure un suivi individualisé grâce à une fiche pour chaque élève, ce qui lui permet d'observer leurs progrès. Elle illustre son propos en citant plusieurs formulations produites par la classe et qualifie le dispositif de « quasi thérapeutique » pour certains élèves, tout en soulignant qu'elle est pleinement consciente qu'il ne saurait se substituer à l'accompagnement d'un professionnel de santé.

La candidate présente ensuite d'autres pratiques qui témoignent de ses gestes professionnels : modalités de travail en groupe, réalisation de cartes mentales, accompagnement d'élèves allophones. Elle insiste sur la nécessité d'adapter son enseignement aux besoins des élèves et décrit précisément les démarches retenues.

Ses réponses font constamment le lien entre son expérience de terrain et des apports théoriques. Elle mentionne notamment les travaux d'Isabelle Collet[42] et indique être abonnée à *L'École des lettres* et suivre les travaux d'Anthony Soron[43]. Elle souligne également l'importance du travail collectif entre enseignants, évoquant une collaboration avec un professeur de chinois afin de mieux comprendre le fonctionnement de cette langue et d'accompagner plus efficacement un élève de 4e récemment arrivé en France.

Enfin, la candidate présente plusieurs exemples de séquences conduites en classe. À partir d'un extrait de Mérimée en classe de 4e, elle explique avoir articulé lecture littéraire et étude de la langue en travaillant sur l'implicite et l'explicite ainsi que sur les constituants de la phrase. Elle évoque également la mise en place de rituels de classe comme « la citation du jour ».

Analyse au regard des attendus de l'épreuve

Cet échange met en évidence une pratique professionnelle déjà solidement construite. La candidate fonde systématiquement ses réponses sur des situations de classe précises, qu'elle analyse avec beaucoup de recul et de réflexivité. Elle montre une réelle capacité à expliciter ses choix, que ce soit les objectifs pédagogiques, les modalités de mise en œuvre et les effets observés sur les apprentissages des élèves.

Le jury peut également apprécier sa démarche de développement professionnel continu. La candidate nourrit sa pratique par des lectures littéraires et en didactique, mobilise des références théoriques pertinentes et manifeste une volonté constante d'enrichir ses compétences. Elle souligne l'importance du travail en équipe et de la coopération entre enseignants au service de la réussite des élèves.

6. Les deux mises en situation professionnelle (2 × 10 minutes)

e. Première mise en situation professionnelle d'enseignement : « Vous êtes professeur de français au lycée. Un élève refuse de lire une œuvre patrimoniale, en disant : « ça ne parle pas de nous ». Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

La candidate déclare adopter d'emblée une posture d'écoute et faire preuve de discernement. Elle rappelle qu'il s'agit d'adolescents et qu'il convient de distinguer ce qui relève d'une réaction de provocation de ce qui traduit une difficulté plus profonde. Avant toute réponse, elle cherche à comprendre le sens de cette contestation : s'agit-il d'un refus du programme ou d'une œuvre qui ne trouve pas d'écho dans leur expérience ? Elle explique que cet échange a vocation à se tenir devant l'ensemble de la classe, dans la mesure où l'interrogation exprimée par un élève peut être partagée par d'autres et mérite une réponse collective. Elle n'exclut cependant pas un échange individuel si elle perçoit que cette prise de position recouvre une difficulté ou un besoin plus personnel.

La candidate propose ensuite plusieurs stratégies pédagogiques permettant de favoriser l'entrée dans les œuvres patrimoniales, étayées par des exemples issus de son expérience professionnelle. En classe de 4e, lorsqu'elle constate des difficultés de lecture, elle propose par exemple des nouvelles à chute afin de rendre plus accessible l'expérience de la lecture intégrale. Elle précise également qu'elle accompagne les lectures cursives et ne laisse jamais les élèves seuls face aux textes.

Elle explique qu'elle chercherait à déconstruire l'idée selon laquelle les œuvres patrimoniales « ne parlent pas de nous ». Selon l'œuvre étudiée, elle montrerait l'actualité des questions qu'elles soulèvent. Elle prend d'abord l'exemple d'Olympe de Gouges dont elle mettrait en évidence l'apport pour la littérature et l'histoire que constitue la réflexion engagée sur la condition des femmes. Elle prend ensuite celui de la femme de lettres du XVIIe siècle Gabrielle Suchon. Puis, à propos de Rabelais, en classe de 3e, elle reconnaît que les élèves peuvent éprouver des difficultés à entrer dans la pensée humaniste, mais souligne que celle-ci demeure essentielle pour comprendre le monde contemporain. Elle cite notamment la formule *« pierres vives, ce sont hommes »* pour montrer que la littérature participe depuis longtemps à la réflexion sur la dignité humaine et rappelle que nombre de nos droits et de nos conditions de vie actuelles trouvent leur origine dans ces combats intellectuels.

La candidate explique également qu'elle inviterait les élèves à préciser ce qu'ils entendent par « nous ». Elle les conduirait à s'interroger sur leur génération, leur parcours ou leur identité culturelle. Si certains élèves évoquaient

---

[42] Isabelle Collet est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Ses travaux portent principalement sur les inégalités de genre à l'école, les stéréotypes et l'inclusion dans les apprentissages. Consulter notamment *L'école apprend-elle l'égalité ?*, Belin, 2016.

[43] Antony Soron est maître de conférences HDR à l'INSPE de Sorbonne Université, agrégé de lettres modernes. Il publie régulièrement dans *L'École des lettres*, revue pédagogique de référence pour les enseignants de français.

le fait d'avoir « une culture pas française », elle rappellerait que l'école française permet précisément à chacun de découvrir des œuvres variées et « de choisir ce qu'on veut être » en élargissant leur horizon culturel.

Interrogée sur l'hypothèse d'une opposition persistante de quelques élèves, elle indique qu'elle ne resterait pas seule face à la difficulté. Elle solliciterait le professeur principal ainsi que l'équipe pédagogique afin de construire une réponse collective. Une réflexion pourrait être également engagée au sein de l'équipe de Lettres sur les activités et les modalités favorisant l'accompagnement de la lecture d'œuvres patrimoniales au lycée.

Analyse au regard des attendus de l'épreuve

La candidate apporte une réponse particulièrement équilibrée qui articule écoute des élèves, exigence pédagogique et maîtrise du cadre institutionnel. Elle refuse les réponses immédiates ou purement disciplinaires et s'attache d'abord à comprendre les ressorts de la contestation afin d'y apporter une réponse adaptée.

Sa réflexion témoigne d'une solide culture littéraire, mobilisée au service de la justification des programmes et de la transmission des œuvres patrimoniales. Les exemples qu'elle choisit montrent sa capacité à donner du sens à ces dernières en les reliant à des enjeux contemporains et à faire percevoir aux élèves leur portée littéraire, historique, culturelle et civique.

La candidate fait également preuve d'une réelle souplesse pédagogique. Elle envisage plusieurs modalités d'accompagnement des élèves selon les situations, adapte les supports lorsque cela est nécessaire et distingue clairement ce qui relève d'une réponse collective de ce qui peut nécessiter un accompagnement individuel.

Enfin, sa réponse manifeste une bonne connaissance du fonctionnement de l'institution scolaire. Elle inscrit son action dans un cadre collectif, en mobilisant différents acteurs, que ce soit l'équipe pédagogique, disciplinaire, éducative lorsque la situation l'exige. Cette approche adaptée, graduée et argumentée correspond pleinement aux attendus de l'épreuve.

f. Seconde mise en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire : « vous êtes professeur en collège. À la fin d'un cours, vous découvrez une croix gammée dessinée sur une table. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? »

La candidate identifie immédiatement la situation comme un acte à caractère antisémite et indique qu'elle en informerait sans délai le chef d'établissement dans le cadre d'un signalement. Elle précise qu'elle alerterait également l'équipe pédagogique afin que la situation fasse l'objet d'une prise en charge collective.

Elle souligne la difficulté de la situation lorsqu'il est impossible d'identifier l'auteur des faits. Dans ce cas, elle exclut toute sanction collective, qu'elle juge injuste, et privilégie une démarche de sensibilisation accompagnée d'un rappel du cadre légal. À ce titre, la candidate indique avoir elle-même demandé à bénéficier d'une formation auprès de l'équipe académique « Valeurs de la République » afin de mieux connaître les procédures et les réponses institutionnelles adaptées à ce type de situation.

Le jury émet l'hypothèse d'un élève qui reconnaîtrait les faits en affirmant : « j'ai juste voulu dessiner ». La candidate explique qu'elle reprendrait immédiatement l'élève, rédigerait un rapport et engagerait la procédure prévue par l'établissement. Celle-ci associerait notamment la famille et le Conseiller principal d'éducation. Si elle n'exclut pas qu'il puisse s'agir d'une simple provocation, elle considère qu'il appartient précisément à l'institution scolaire d'en faire comprendre la gravité. La candidate rappelle en outre que son rôle de fonctionnaire ne se limite pas à l'enseignement de la littérature : il vise aussi la formation de la personne et du citoyen et concourt à transmettre aux élèves les valeurs de la République.

Interrogée sur les réponses pédagogiques qu'elle pourrait apporter, elle souligne que les élèves ont déjà étudié la Seconde Guerre mondiale en histoire, montrant ainsi qu'elle connaît les programmes au-delà de sa propre discipline. Elle propose de mobiliser la littérature en faisant lire des textes de Charlotte Delbo. Invitée à citer d'autres textes, elle indique qu'elle solliciterait l'expertise du professeur d'histoire-géographie et envisage la mise en place d'une séance spécifique consacrée à des extraits portant sur la Shoah.

Analyse au regard des attendus de l'épreuve

La candidate apporte une réponse à la fois ferme et mesurée, conforme aux responsabilités d'un fonctionnaire de l'Éducation nationale. Elle identifie immédiatement la gravité de l'acte, connaît les circuits de signalement et inscrit son action dans le cadre des procédures de l'établissement, sans jamais céder à une logique de sanction collective.

Sa réponse témoigne également d'une bonne connaissance des principes de l'École de la République. Elle rappelle avec justesse que la mission de l'enseignant ne se limite pas à la transmission des savoirs disciplinaires mais comprend une dimension éducative essentielle fondée sur la lutte contre toutes les formes de racisme, d'antisémitisme et de discrimination et sur la formation du citoyen.

La candidate manifeste en outre une réelle humilité professionnelle. Elle souligne l'importance de la formation continue, évoque spontanément les ressources proposées par le ministère et n'hésite pas à s'appuyer sur les compétences de ses collègues lorsque leur expertise est nécessaire.

Enfin, elle montre comment la littérature peut contribuer à la compréhension d'événements historiques majeurs et à l'éducation morale et civique des élèves. En articulant les enseignements de français et d'histoire-géographie, elle inscrit sa réponse dans une logique de travail interdisciplinaire au service des apprentissages et de la transmission des valeurs républicaines.

CONCLUSION

La session 2026 confirme que le format de l'épreuve est désormais bien connu par la grande majorité des candidats qui s'y sont préparés avec sérieux. C'est précisément pour cette raison que les écueils qui ont été exposés dans ce rapport méritent d'être évités avec d'autant plus d'attention. Ils révèlent, en creux, les représentations que se font les candidats des missions et du rôle d'un enseignant, de l'enseignement du français et de la littérature.

La maîtrise du cadre réglementaire, la connaissance des missions du professeur, la capacité à structurer une réponse constituent des attendus nécessaires et globalement acquis. Ce qui fait la différence, c'est l'incarnation du propos, un rapport authentique à la littérature et à la langue, une projection réelle dans la relation pédagogique, une capacité à penser par soi-même plutôt qu'à réciter des réponses apprises, un enthousiasme à vouloir devenir enseignant de Lettres. Bien plus qu'un effort consenti pour le concours, la préparation de l'entretien constitue une étape de la mue professionnelle attendue pour devenir enseignant en démontrant qu'on s'est renseigné sur le métier et ses conditions d'exercice, qu'on possède les compétences requises et qu'on s'y projette. L'épreuve d'entretien est donc tout à fait abordable à condition d'accepter de s'y préparer comme pour n'importe quel autre entretien professionnel. Les meilleures prestations de la session 2026 ont toutes eu en commun cette qualité d'incarnation : des candidats qui ne cherchaient pas à répondre correctement mais à montrer qu'ils s'étaient engagés dans une véritable démarche professionnalisante, révélant un ethos professionnel en devenir.

Il convient de souligner que, comme chaque année, d'excellentes prestations ont pu jalonner les quinze jours d'interrogations. La note maximale a été attribuée à l'issue d'entretiens exemplaires menés par des candidats aussi remarquables pour leur goût affirmé de la littérature que pour leur connaissance des réalités du métier, leur capacité d'analyse et leur bon sens.

La session 2027 du CAPES en fin de M2 étant la dernière, le jury tient à préciser que les conseils dispensés dans le présent rapport ont été élaborés en concertation avec les rédacteurs du rapport de la première session du CAPES en fin de L3 de manière à privilégier une continuité entre les deux concours, qui tient naturellement compte des spécificités de l'épreuve L3.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Code de l'éducation : article L111-1 du *Code de l'Éducation* sur la mission première de l'école (transmission des connaissances et partage des valeurs de la République), l'égalité des chances, l'éducabilité, la mixité, la relation avec les familles : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767
- Code de l'éducation : article L 912-1-1 du *Code de l'Éducation* sur la liberté pédagogique : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569
- Code de l'éducation : article L 141-5-2 du *Code de l'Éducation* sur le devoir de neutralité : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038847883
- Une synthèse des droits et devoirs des fonctionnaires : https://www.vie-publique.fr/fiches/les-fonctionnaires.
- Ressources EDUSCOL sur les principes et les valeurs de la République : https://eduscol.education.fr/1543/transmettre-et-faire-respecter-les-principes-et-valeurs-de-la-republique ; https://eduscol.education.fr/1615/laicite.
- Vademecum La laïcité à l'école : https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/vademecum-la-laicite-l-ecole-67884.pdf Référentiel des compétences professionnelles et en particulier les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation qui définit les « principes éthiques et de responsabilité » (BO n°30 du 27 juillet 2013) : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm
- Mettre en œuvre le programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité : https://eduscol.education.gouv.fr/5916/mettre-en-oeuvre-le-programme-evarevars
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir) (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement

du français : un défi pour la recherche et la formation. De Boeck, Bruxelles.
- Bucheton, D. « Les postures enseignantes », ressource EDUSCOL : https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/ra16c3fra1oralpratiqueposturesenseignantes573675pdf-76638.pdf
- Drouot B., De Mecquenem I., Roder, I. (2026). *La laïcité en 30 questions*. La Documentation française : https://www.dila.gouv.fr/actualites/presse/communiques/article/la-laicite-en-30-questions

- Laudet, P., IGESR, ressource EDUSCOL. « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », mars 2011 : http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceeGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf
- Vibert, A., IGESR, ressource EDUSCOL. « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », mars 2011 : https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/rafrancsujetlecteur-69786.pdf

ANNEXES

Domaine LETTRES MODERNES	

DOSSIER

–Texte à expliquer Charles Perrault, *Histoires ou contes du temps passé – avec des moralités* (1697), « La Belle au bois dormant ».

–Document associé : Gustave Doré, illustration de « La Belle au bois dormant » (1897), *Les Contes de Perrault.*

SUJET

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **cinquième**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Charles Perrault, *Histoires ou contes du temps passé – avec des moralités* (1696), « La Belle au bois dormant ».

Les fées conviées le jour de son baptême ont prédit que l'héroïne, s'étant percé le doigt d'un fuseau, plongerait dans un profond sommeil. Cent ans après l'enchantement, le fils d'un roi, passant un jour près du château de la princesse endormie, apprend d'un paysan l'existence de celle-ci et la prédiction selon laquelle elle sera réveillée par un prince, à qui elle est destinée.

[…] Le jeune Prince, à ce discours, se sentit tout de feu ; il crut sans balancer qu'il mettrait fin à une si belle aventure ; et poussé par l'amour et par la gloire, il résolut de voir sur-le-champ ce qui en était. À peine s'avança-t-il vers le bois, que tous ces grands arbres, ces ronces et ces épines s'écartèrent d'elles-mêmes pour le laisser passer : il marche vers le Château qu'il voyait au bout d'une grande avenue où il entra, et ce qui le surprit un peu, il vit que personne de ses gens ne l'avait pu suivre, parce que les arbres s'étaient rapprochés dès qu'il avait été passé. Il ne laissa pas de continuer son chemin : un Prince jeune et amoureux est toujours vaillant. Il entra dans une grande avant-cour où tout ce qu'il vit d'abord était capable de le glacer de crainte : c'était un silence affreux, l'image de la mort s'y présentait partout, et ce n'était que des corps étendus d'hommes et d'animaux, qui paraissaient morts. Il reconnut pourtant bien au nez bourgeonné[1] et à la face vermeille des Suisses[2], qu'ils n'étaient qu'endormis, et leurs tasses où il y avait encore quelques gouttes de vin, montraient assez qu'ils s'étaient endormis en buvant. Il passe une grande cour pavée de marbre, il monte l'escalier, il entre dans la salle des Gardes qui étaient rangés en haie, la carabine[3] sur l'épaule, et ronflants[4] de leur mieux. Il traverse plusieurs chambres, pleines de Gentilshommes et de Dames, dormants tous, les uns debout, les autres assis ; il entre dans une chambre toute dorée, et il vit sur un lit, dont les rideaux étaient ouverts de tous côtés, le plus beau spectacle qu'il eût jamais vu : une Princesse qui paraissait avoir quinze ou seize ans, et dont l'éclat resplendissant avait quelque chose de lumineux et de divin. […]

[1] Bourgeonner : « avoir des boutons au visage » (*Dictionnaire* de l'Académie, 1694).

[2] Suisses : les gardes du château.

[3] Carabine : « petite arquebuse à rouet que portaient les carabins » (*Dictionnaire universel* d'Antoine Furetière).

[4] L'Académie s'était prononcée pour l'invariabilité du participe présent dès 1768, mais la règle restait flottante.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Gustave Doré, illustration de « La Belle au bois dormant », *Les Contes de Perrault*, (1897).



DOMAINE CINÉMA-AUDIVISUEL	

DOSSIER

–Texte à expliquer : Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers* (1870)

–Document associé : Wes Anderson, *La Vie aquatique* (2004)

SUJET

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.
Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **6e** dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers,* chapitre XIV, « Le fleuve noir » (1870)

*Après que l'*Abraham-Lincoln*, le navire qui abritait sa mission scientifique, a été heurté par un mystérieux engin, le professeur Pierre Aronnax est tombé à la mer en compagnie de son domestique flamand Conseil et de l'harponneur canadien Ned Land. Recueilli avec ses co-équipiers par l'ombrageux capitaine Nemo à bord du* Nautilus*, Aronnax découvre les merveilles techniques du vaisseau sous-marin.*

Soudain, le jour se fit de chaque côté du salon, à travers deux ouvertures oblongues. Les masses liquides apparurent vivement éclairées par les effluences électriques. Deux plaques de cristal nous séparaient de la mer. Je frémis d'abord, à la pensée que cette fragile paroi pouvait se briser ; mais de fortes armatures de cuivre la maintenaient et lui donnaient une résistance presque infinie.

La mer était distinctement visible dans un rayon d'un mille autour du *Nautilus*. Quel spectacle ! Quelle plume le pourrait décrire ! Qui saurait peindre les effets de la lumière à travers ces nappes transparentes, et la douceur de ses dégradations successives jusqu'aux couches inférieures et supérieures de l'océan !

On connaît la diaphanéité de la mer. On sait que sa limpidité l'emporte sur celle de l'eau de roche. Les substances minérales et organiques, qu'elle tient en suspension, accroissent même sa transparence. Dans certaines parties de l'océan, aux Antilles, cent quarante-cinq mètres d'eau laissent apercevoir le lit de sable avec une surprenante netteté, et la force de pénétration des rayons solaires ne paraît s'arrêter qu'à une profondeur de trois cents mètres. Mais, dans ce milieu fluide que parcourait le *Nautilus*, l'éclat électrique se produisait au sein même des ondes. Ce n'était plus de l'eau lumineuse, mais de la lumière liquide.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Wes Anderson, *La vie aquatique* (*The Life Aquatic With Steve Zissou*, États-Unis, 2004)

Steve Zissou, un océanographe fantasque et rancunier, explorateur et documentariste lointainement inspiré de la figure du commandant Jean-Jacques Cousteau, part sur les traces d'un mythique requin-jaguar qu'il tient responsable de la mort de son meilleur ami lors d'une précédente expédition. Dans l'avant-dernière séquence du film, tout l'équipage plonge en bathyscaphe et se prépare à enfin rencontrer l'animal tant recherché.

Durée de l'extrait : Trois minutes et une seconde (de 01: 41 à 01: 44) Réalisation :

Wes Anderson

Scénario : Wes Anderson et Noah Baumbach Directeur de

la photographie : Robert Yeoman Montage : David Moritz

et Dabiel R.Padgett Animation et effets spéciaux : Henry

Selick

Décors : Gretchen Rau

Costumes : Milena Canonero

Distribution : Bill Murray (Steve Zissou), Michael Gambon (le producteur de Steve Zissou), Willem Dafoe (Klaus), Waris Ahluwalia (Vikram, cadreur indien), Jeff Goldblum (Alistair Hennessey, un océanographe rival), Cate Blanchett (Jane, jeune journaliste enceinte, admiratrice de Steve Zissou), Anjelica Huston (Eleanor Zissou)

Musique : Mark Mothersbaugh (ambiance) ; Sigur Ros (chanson)

DOMAINE THEATRE	Commission n°

DOSSIER

–Texte à expliquer : Guy de Maupassant, *Le Horla*, « 25 mai », 1887.

–Document associé : Extrait de la captation de *La nuit tombe*, mise en scène de Guillaume Vincent, 2012.

Avec Nicolas Maury et Florence Janas.

Le spectacle de Guillaume Vincent se déroule dans une seule chambre, un lieu hanté par trois histoires qui s'y entrelacent. L'extrait présente l'histoire de Wolfgang (Nicolas Maury), qui revit les traumas de son enfance. Wolfgang craint de s'endormir quand vient la nuit, parce qu'il pense qu'un fantôme hante la salle de bain. Il cherche à être rassuré par sa mère (Florence Janas).

SUJET

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Quatrième**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

Guy de Maupassant, *Le Horla*, « 25 mai », 1887.

Le Horla *raconte la descente aux enfers d'un narrateur hanté par un être invisible dont il sent l'emprise sur lui, de plus en plus forte chaque jour, et qui finira par le mener à la destruction et la mort. Le 25 mai, le narrateur sent déjà cette présence sans avoir eu de signe tangible de l'existence du Horla.*

Vers dix heures, je monte dans ma chambre. À peine entré, je donne deux tours de clef, et je pousse les verrous ; j'ai peur… de quoi ?… Je ne redoutais rien jusqu'ici… j'ouvre mes armoires, je regarde sous mon lit ; j'écoute… j'écoute… quoi ?… Est-ce étrange qu'un simple malaise, un trouble de la circulation peut-être, l'irritation d'un filet nerveux, un peu de congestion, une toute petite perturbation dans le fonctionnement si imparfait et si délicat de notre machine vivante, puisse faire un mélancolique du plus joyeux des hommes, et un poltron du plus brave ? Puis, je me couche, et j'attends le sommeil comme on attendrait le bourreau. Je l'attends avec l'épouvante de sa venue, et mon cœur bat, et mes jambes frémissent ; et tout mon corps tressaille dans la chaleur des draps, jusqu'au moment où je tombe tout à coup dans le repos, comme on tomberait pour s'y noyer, dans un gouffre d'eau stagnante. Je ne le sens pas venir, comme autrefois, ce sommeil perfide, caché près de moi, qui me guette, qui va me saisir par la tête, me fermer les yeux, m'anéantir.

Je dors — longtemps — deux ou trois heures — puis un rêve — non — un cauchemar m'étreint. Je sens bien que je suis couché et que je dors… je le sens et je le sais… et je sens aussi que quelqu'un s'approche de moi, me regarde, me palpe, monte sur mon lit, s'agenouille sur ma poitrine, me prend le cou entre ses mains et serre… serre… de toute sa force pour m'étrangler.

DOMAINE FLE-FLS	Commission n°

DOSSIER

–Texte à expliquer : Charles BAUDELAIRE, *Le Spleen de Paris*[1] (1869), Section III, « Le *Confiteor* de l'artiste ».

–Document associé : Henri MICHAUX, *Mes Propriétés* (1929), « Emportez-moi ».

SUJET

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **troisième, incluant des élèves allophones de niveau A2 / B1** dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

[1] Recueil également connu sous le titre *Petits poèmes en prose*.

TEXTE À EXPLIQUER

Charles BAUDELAIRE, *Le Spleen de Paris*, (1869), section III, « Le *confiteor*[2] de l'artiste ».

Que les fins de journées d'automne sont pénétrantes ! Ah ! pénétrantes jusqu'à la douleur ! car il est de certaines sensations délicieuses dont le vague n'exclut pas l'intensité ; et il n'est pas de pointe plus acérée que celle de l'Infini.

Grand délice que celui de noyer son regard dans l'immensité du ciel et de la mer ! Solitude, silence, incomparable chasteté de l'azur ! une petite voile frissonnante à l'horizon, et qui par sa petitesse et son isolement imite mon irrémédiable existence, mélodie monotone de la houle, toutes ces choses pensent par moi, ou je pense par elles (car dans la grandeur de la rêverie, le *moi* se perd vite !) ; elles pensent, dis-je, mais musicalement et pittoresquement, sans arguties[3], sans syllogismes, sans déductions.

Toutefois, ces pensées, qu'elles sortent de moi ou s'élancent des choses, deviennent bientôt trop intenses. L'énergie dans la volupté crée un malaise et une souffrance positive. Mes nerfs trop tendus ne donnent plus que des vibrations criardes et douloureuses.

Et maintenant la profondeur du ciel me consterne ; sa limpidité m'exaspère. L'insensibilité de la mer, l'immuabilité du spectacle, me révoltent… Ah ! faut-il éternellement souffrir, ou fuir éternellement le beau ? Nature, enchanteresse sans pitié, rivale toujours victorieuse, laisse-moi ! Cesse de tenter mes désirs et mon orgueil !
L'étude du beau est un duel où l'artiste crie de frayeur avant d'être vaincu.

[2] *Confiteor :* je me confesse (en latin). Le substantif a dans la langue française à la fois un sens religieux et un sens plus commun.
[3] *Arguties* : Subtilité excessive d'argumentation dont on use pour pallier la faiblesse, le vide ou la fausseté de la pensée.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Henri MICHAUX, *Mes Propriétés* (1929) « Emportez-moi ».

EMPORTEZ-MOI

Emportez-moi dans une caravelle,
Dans une vieille et douce caravelle,
Dans l'étrave, ou si l'on veut, dans l'écume,
Et perdez-moi, au loin, au loin.

Dans l'attelage d'un autre âge,
Dans le velours trompeur de la neige,
Dans l'haleine de quelques chiens réunis,
Dans la troupe exténuée des feuilles mortes.

Emportez-moi sans me briser, dans les baisers,
Dans les poitrines qui se soulèvent et respirent,
Sur les tapis des paumes et leur sourire,
Dans les corridors des os longs, et des articulations.

Emportez-moi, ou plutôt enfouissez-moi.

DOMAINE LATIN POUR LETTRES MODERNES	Commission n° :

Dossier

Texte à expliquer : André Chénier, *Bucoliques* (1788), V, « La Liberté », vers 19 à 44.

Document associé : Virgile (70 – 19 av. J.-C.), *Bucoliques*, I, vers 46 à 78, texte établi et traduit par E. de Saint-Denis (Paris, Les Belles Lettres, 1992).

Sujet

Vous proposerez une explication du premier texte figurant dans le dossier.

Vous proposerez une traduction du passage en italique dans le document associé (**vers 27 à 33**).

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de **Seconde**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

TEXTE À EXPLIQUER

André Chénier, *Bucoliques,* (1788), V, « La Liberté », vers 19 à 44.

Un heureux chevrier, venu de riches prairies, fait la rencontre d'un berger dans un lieu aride.

LE CHEVRIER.

[…]

Comment as-tu donc pu d'herbes accoutumées[1]
Nourrir dans ce désert tes brebis affamées ?

LE BERGER.

Que m'importe ? est-ce à moi qu'appartient ce troupeau ?
Je suis esclave.

LE CHEVRIER.

Au moins un rustique pipeau
A-t-il chassé l'ennui de ton rocher sauvage ?
Tiens, veux-tu cette flûte ? Elle fut mon ouvrage.
Prends. Sur ce buis fertile en agréables sons
Tu pourras des oiseaux imiter les chansons.

LE BERGER.

Non. Garde tes présents. Les oiseaux de ténèbres,
La chouette et l'orfraie, et leurs accents funèbres,
Voilà les seuls chanteurs que je veuille écouter.
Voilà quelles chansons je voudrais imiter.
Ta flûte sous mes pieds serait bientôt brisée.
Je hais tous vos plaisirs : les fleurs et la rosée,
Et de vos rossignols les soupirs caressants,
Rien ne plaît à mon cœur, rien ne flatte mes sens.
Je suis esclave.

LE CHEVRIER.

Hélas ! que je te trouve à plaindre !
Oui, l'esclavage est dur. Oui, tout mortel doit craindre
De servir, de plier sous une injuste loi,
De vivre pour autrui, de n'avoir rien à soi.
Protège-moi toujours, ô Liberté chérie,

O mère des vertus, mère de la patrie !

LE BERGER.

Va, patrie et vertu ne sont que de vains noms.
Toutefois tes discours sont pour moi des affronts.
Ton prétendu bonheur et m'afflige et me brave.
Comme moi, je voudrais que tu fusses esclave.

[1] Comprendre : des herbes auxquelles les brebis sont accoutumées.

DOCUMENT ASSOCIÉ

Virgile (70 – 19 av. J.-C.), *Bucoliques*, I, vers 46 à 78, texte établi et traduit par E. de Saint-Denis (Paris, Les Belles Lettres, 1992).

Cette première bucolique présente un dialogue entre deux bergers : l'un, Mélibée, est condamné à quitter l'Arcadie, tandis que l'autre, Tityre, peut y rester.

MELIBOEUS.	MÉLIBÉE.
Fortunate senex, ergo tua rura manebunt !	Heureux vieillard, ainsi tes champs te resteront ! Et ils te
Et tibi magna satis, quamuis lapis omnia nudus	suffisent, bien que la pierre à nu affleure partout et qu'un ma-
limosoque palus obducat pascua iunco ;	récage borde les prés de jonc limoneux ; des pâturages incon-
non insueta grauis temptabunt pabula fetas,	nus ne mettront pas à l'épreuve tes femelles pleines ; elles
nec mala uicini pecoris contagia laedent.	n'auront pas à subir la contagion malsaine d'un troupeau
Fortunate senex, hic inter flumina nota	voisin. Heureux vieillard, ici, au milieu des cours d'eau fam-
et fontis sacros frigus captabis opacum.	iliers et des sources sacrées, tu chercheras l'ombre et le frais.
Hinc tibi, quae semper, uicino ab limite saepes Hy-	D'un côté, comme toujours, à la lisière du voisin, la haie, où
blaeis apibus florem depasta salicti	les abeilles de l'Hybla butinent la fleur du saule, t'invitera
saepe leui somnum suadebit inire susurro ;	souvent au sommeil par son léger bourdonnement ; de l'autre,
hinc alta sub rupe canet frondator ad auras ;	au pied de la roche élevée, l'émondeur[1] jettera sa chanson en
nec tamen interea raucae, tua cura, palumbes,	plein vent ; ce qui n'empêchera pas cependant les ramiers[2], tes
nec gemere aeria cessabit turtur ab ulmo.	préférés, de roucouler, ni la tourterelle de gémir dans les airs,
	en haut de l'orme.
TITYRUS.	TITYRE.
Ante leues ergo pascentur in aethere cerui,	Aussi l'on verra les cerfs légers paîtreen plein ciel, et les flots
et freta destituent nudos in litore piscis,	abandonner les poissons à nu sur le rivage, on verra, dans un
ante pererratis amborum finibus exsul	exil vagabond, échangeant l'un et l'autre leur patrie, le Parthe
aut Ararim Parthus bibet aut Germania Tigrim,	boire l'eau de la Saône ou le Germain celle du Tigre, avant
quam nostro illius labatur pectore uoltus.	que Ses traits[3] s'effacent de notre cœur.
MELIBOEUS.	MÉLIBÉE.
At nos hinc alii sitientis ibimus Afros,	Mais nous, loin d'ici, nous irons, les uns chez les Africains
pars Scythiam et rapidum cretae ueniemus Oaxen	assoiffés, les autres en Scythie, vers l'Oaxès, torrent crayeux,
et penitus toto diuisos orbe Britannos.	ou chez les Bretons isolés au bout du monde. Est-ce que
En unquam patrios longo post tempore finis, pau-	jamais, beaucoup plus tard, je reverrai le pays de mes pères et
peris et tuguri congestum caespite culmen, post	le faîte de ma pauvre chaumière chargé de gazon ? Est-ce que
aliquot, mea regna uidens, mirabor aristas ?	plus tard, revoyant mon royaume, j'y retrouverai, surpris,
Impius haec tam culta noualia miles habebit ?	quelques épis ? Un soldat impie possédera ces terres si
Barbarus has segetes ? En quo discordia ciuis	soigneusement défrichées ? Un étranger, ces emblavures[4] !
produxit miseros ! *His nos conseuimus agros ! In-*	Voilà où la discorde a conduit d'infortunés concitoyens !
sere nunc, Meliboee, piros, pone ordine uitis ! Ite	
meae, felix quondam pecus, ite, capellae : non	
ego uos posthac, uiridi proiectus in antro, du-	*[Passage à traduire]*
mosa pendere procul de rupe uidebo ; carmina	
nulla canam ; non, me pascente, capellae,	
florentem cytisum et salices carpetis amaras.	

1 Tailleur d'arbre.

2 Pigeons sauvages.

3 Référence implicite à Octave, futur Auguste, qui a empêché l'expropriation de Virgile en 40 avant J.-C.

4 Terres ensemencées en céréales.

DOMAINE LETTRES CLASSIQUES	Commission n°

DOSSIER

Texte antique à expliquer : Virgile (70 - 19 av. J.-C.), *Énéide*, IV, v. 1-30.

Traduction : Paul Veyne, Les Belles Lettres, 2012.

Texte littéraire français : Racine (1639-1699), *Phèdre*, 1677, I, 3, v. 269-306.

Document artistique : Augustin Cayot (1667-1722), *La Mort de Didon*, 1711, statuette en marbre (hauteur : 0,868 m, largeur : 0,55 m, profondeur : 0,59 m), Paris, Musée du Louvre.

SUJET

Vous proposerez une explication du texte antique figurant dans le dossier.

Puis, en prenant appui sur le texte littéraire français et le document artistique, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus pour l'enseignement optionnel de latin en classe de **Première**, plus particulièrement à propos de l'objet d'étude **« Masculin, féminin »**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

Trélazé, le

Signature du candidat

Texte antique à expliquer : Virgile (70 - 19 av. J.-C.), *Énéide*, IV, v. 1-30.

Didon, éprise d'Énée, se confie à sa sœur Anna.

At regina graui iamdudum saucia cura
uolnus alit uenis et caeco carpitur igni.
Multa uiri uirtus animo multusque recursat
gentis honos ; haerent infixi pectore uoltus
uerbaque, nec placidam membris dat cura quietem.
Postera Phoebea lustrabat lampade terras
umentemque Aurora polo dimouerat umbram,
cum sic unanimam adloquitur male sana sororem :
« Anna soror, quae me suspensam insomnia terrent !
quis nouos hic nostris successit sedibus hospes,
quem sese ore ferens, quam forti pectore et armis !
Credo equidem, nec uana fides, genus esse deorum.
Degeneres animos timor arguit. Heu, quibus ille
iactatus fatis ! quae bella exhausta canebat !
Si mihi non animo fixum immotumque sederet
ne cui me uinclo uellem sociare iugali,
postquam primus amor deceptam morte fefellit ;
si non pertaesum thalami taedaeque fuisset,
huic uni forsan potui succumbere culpae.
Anna, fatebor enim, miseri post fata Sychaei
coniugis et sparsos fraterna caede penatis
solus hic inflexit sensus animumque labantem
impulit. Agnosco ueteris uestigia flammae.
Sed mihi uel tellus optem prius ima dehiscat
uel pater omnipotens adigat me fulmine ad umbras,
pallentis umbras Erebo noctemque profundam,
ante, pudor, quam te uiolo aut tua iura resoluo.
Ille meos, primus qui me sibi iunxit, amores
abstulit ; ille habeat secum seruetque sepulcro. »
Sic effata sinum lacrimis impleuit obortis.

Traduction : Paul Veyne, Les Belles Lettres, 2012.

La reine, elle, n'était que depuis trop longtemps en proie à un profond tourment. Elle nourrit cette plaie du sang de ses veines et se consume d'un feu caché. Cent fois la vaillance de ce guerrier, cent fois sa noble ascendance lui reviennent à l'esprit, ses traits et ses paroles lui restent plantés au cœur et ce tourment n'accorde pas à son corps de sommeil paisible.

Le lendemain, l'Aurore, promenant sur la terre la lampe du Soleil, venait d'écarter du ciel l'ombre humide, et Didon, l'esprit malade, s'adresse à sa sœur avec qui elle ne fait qu'une : « Anna ma sœur, quels rêves éveillés m'effraient et me tiennent en suspens ! Quel hôte surprenant est entré sous notre toit ! Quelle prestance sur son visage ! Quelle poitrine vigoureuse, quelles épaules ! Oui, je le crois, je ne me trompe pas, sa race est celle des dieux. La peur dénonce les âmes sans noblesse. Mais lui, hélas ! quelles fatalités se sont jouées de lui ! Quelles guerres il chantait, qu'il a essuyées jusqu'au bout ! Si je n'avais en moi la décision ferme et immuable de ne consentir à m'unir à personne par le lien conjugal, après avoir été trahie par la mort en un premier amour, si je n'avais pas été dégoûtée du lit conjugal et de la torche nuptiale, c'est peut-être la seule faiblesse à laquelle j'aurais pu succomber. Oui, Anna, je l'admets : depuis la mort de mon époux, le malheureux Sychée, depuis que notre foyer a été éclaboussé de sang par un frère, cet homme est le seul qui ait touché mes sens et ébranlé mes esprits chancelants ; j'y reconnais les traces d'une flamme d'antan. Mais plutôt voir les abîmes de la terre s'ouvrir devant moi, la foudre du Père tout-puissant m'envoyer rejoindre les ombres, les pâles ombres de l'Érèbe et de la nuit profonde, avant que je te viole, ô Honneur, et que je rompe tes droits ! Celui qui le premier m'a uni à lui a emporté tout mon amour ; qu'il l'ait avec lui dans sa tombe et le garde. » Ses larmes jaillirent à ces
mots et inondèrent les plis de sa robe.

Texte littéraire français : Racine (1639-1699), *Phèdre*, 1677, I, 3, v. 269-306.

Phèdre dévoile à sa nourrice et confidente Œnone le mal mystérieux dont elle est affectée : elle aime Hippolyte, son beau-fils.

Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue.
Un trouble s'éleva dans mon âme éperdue.
Mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler,
Je sentis tout mon corps et transir, et brûler.
Je reconnus Vénus, et ses feux redoutables,
D'un sang qu'elle poursuit tourments inévitables.
Par des vœux assidus je crus les détourner,
Je lui bâtis un Temple, et pris soin de l'orner.
De victimes moi-même à toute heure entourée,
Je cherchais dans leurs flancs ma raison égarée.
D'un incurable amour remèdes impuissants !
En vain sur les Autels ma main brûlait l'encens.
Quand ma bouche implorait le nom de la Déesse,
J'adorais Hippolyte, et le voyant sans cesse,
Même au pied des Autels que je faisais fumer,
J'offrais tout à ce Dieu, que je n'osais nommer.
Je l'évitais partout. Ô comble de misère !
Mes yeux le retrouvaient dans les traits de son Père.
Contre moi-même enfin j'osai me révolter.
J'excitai mon courage à le persécuter.
Pour bannir l'Ennemi dont j'étais idolâtre,
J'affectai les chagrins d'une injuste Marâtre,
Je pressai son exil, et mes cris éternels
L'arrachèrent du sein, et des bras paternels.
Je respirais, Œnone. Et depuis son absence
Mes jours moins agités coulaient dans l'innocence.
Soumise à mon Époux, et cachant mes ennuis,
De son fatal hymen je cultivais les fruits.
Vaines précautions ! Cruelle destinée !

Document artistique : Augustin Cayot (1667-1722), *La Mort de Didon*, 1711, statuette en marbre (hauteur : 0, 868 m, largeur : 0, 55 m, profondeur : 0, 59 m), Paris, Musée du Louvre.

