



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPES externe, CAFEP-CAPES, 3<sup>ème</sup> CAPES et 3<sup>ème</sup> CAFEP-CAPES**

**Section : lettres : lettres classiques et lettres modernes**

**Session 2023**

Rapport de jury présenté par :  
Madame Claude MILLET, Professeure des Universités  
Présidente du jury

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

## **SOMMAIRE**

---

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY.....	3
--------------------------------------	---

### **STATISTIQUES**

STATISTIQUES GÉNÉRALES.....	4
STATISTIQUES PAR ÉPREUVE .....	7

### **ÉPREUVES ÉCRITES**

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS .....	9
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES.....	18
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (LETTRES CLASSIQUES).....	30
ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (LETTRES MODERNES).....	40

### **ÉPREUVES ORALES**

ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – Préambule.....	68
ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES CLASSIQUES .....	71
ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES .....	83
EXPLICATION DE TEXTE.....	83
SÉANCE D'ENSEIGNEMENT .....	94
DOMAINE LETTRES MODERNES .....	94
DOMAINE CINÉMA.....	106
DOMAINE THÉÂTRE.....	114
DOMAINE LATIN POUR LETTRES MODERNES.....	122
DOMAINE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS LANGUE SECONDE	129
ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN.....	145

ANNEXE 1 – LETTRES CLASSIQUES – Sujet de Latin .....	153
ANNEXE 2 – LETTRES CLASSIQUES – Sujet de Grec .....	159
ANNEXE 3 – LETTRES MODERNES – Sujet 1 .....	164
ANNEXE 4 – LETTRES MODERNES – Sujet 2 .....	167
ANNEXE 5 – CINEMA – Sujet 1 .....	170
ANNEXE 6 – CINEMA – Sujet 2.....	173
ANNEXE 7 – THEATRE – Sujet 1 .....	176
ANNEXE 8 – THEATRE – Sujet 2 .....	179
ANNEXE 9 – LATIN POUR LETTRES MODERNES.....	182
ANNEXE 10 – FLE-FLS – Sujet 1 .....	185
ANNEXE 11 – FLE-FLS – Sujet 2 .....	188

# LE MOT DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

## Madame Claude MILLET, Professeure des universités

---

La crise du recrutement de professeurs de français et de littérature dans l'enseignement du second degré ne doit pas faire préjuger de la qualité des lauréats 2023 : comme chaque année, le concours des CAPES Lettres a eu son lot de bons, de très bons, voire d'excellents candidats. D'autres, certes, ont manifesté des fragilités, mais aussi la capacité à progresser dans le temps de leur formation professionnelle comme dans l'approfondissement de leur culture et l'affinement de leur expression. À tous nous souhaitons bonne continuation.

Insistons cependant sur ce point : le jury a pu s'étonner de voir certains candidats manifestement se satisfaire d'une expression pauvre et d'un maigre bagage littéraire, artistique, historique, quand la première mission d'un enseignant de français est de transmettre à ses élèves, avec le goût de la langue, une ouverture à la culture qui elle-même les ouvrira au monde, enrichira leur expérience et les aidera à l'exprimer, d'où qu'ils viennent et quoi qu'ils fassent plus tard, puisque c'est là l'esprit véritablement démocratique de l'école républicaine.

Dans cette perspective, nous l'avons dit dans le précédent rapport et nous le répétons : la méthodologie n'offre que des moyens pour arriver à un but, qui est d'aider les enfants et les adolescents que sont les élèves à élargir leur horizon, et à pouvoir mettre en mots cet élargissement, qui rend possible la compréhension du monde, de soi, de l'autre dans leur complexité. Trop de candidats, qui d'ailleurs la réduisent à une liste de procédés à suivre et de coquilles à remplir laborieusement, ont pris encore cette année la méthode pour un but en soi dans les exercices demandés au concours, qu'ils soient académiques ou didactiques. Aussi les candidats de la prochaine session ne trouveront-ils pas dans ce rapport un livre de recettes à appliquer mécaniquement, mais une incitation à réfléchir aux attendus de chaque exercice, et à la cohérence de ces attendus dans l'ensemble des épreuves. Celles-ci forment en effet un tout, et le concours n'est pas une construction en silos où chaque épreuve, qu'elle soit d'explication de texte, de version, de langue ou de didactique appliquée à la discipline, de composition ou d'entretien professionnel, etc., serait conçue indépendamment des autres et n'aurait d'autre finalité qu'elle-même. Cette approche du concours qui le segmente en une suite déliée d'épreuves à surmonter a conduit beaucoup de candidats encore cette année à donner l'impression fâcheuse dans la partie explication de texte de leur leçon d'avoir tout oublié de ce qu'ils avaient appris en préparant l'épreuve de composition française et de didactique appliquée à l'étude de la langue, pour ensuite tout oublier des résultats de leur explication dans leur élaboration didactique d'une séance... Ou encore, beaucoup d'autres, qui, dans les épreuves de didactique, intégraient avec soin leurs projections dans les programmes, semblaient perdre de vue ces derniers dans des entretiens où la mise en place de débats était supposée répondre à tout en toute situation, abandonnant tout souci de proposer aux élèves des séquences cohérentes... Dans leur future pratique d'enseignant, les candidats au CAPES auront à faire des liens pour les élèves entre leur discipline et les autres disciplines enseignées, mais aussi entre les différentes composantes de leur enseignement, et plus globalement devront avoir une vision claire et cohérente de ce qu'ils souhaitent transmettre, et non pas avancer ainsi pour ainsi dire par suite d'amnésies successives. Tout est lié.

Cette transmission doit être de compétences, mais aussi de connaissances. Autant dire que les lauréats de cette année comme ceux de la session 2024 auront à transmettre celles qu'ils auront acquises lors de leur préparation au concours, quelle que soit cette préparation, mais aussi celles qu'ils acquerront durant l'ensemble de leur parcours d'enseignant de français et de lettres. C'est en effet une des beautés de ce métier, et non des moindres, que de demander non pas d'appliquer mécaniquement un savoir acquis une fois pour toute dans une formation préalable, mais de mobiliser des connaissances toujours en devenir. Aux futurs candidats de la session 2024 comme aux lauréats de cette année nous souhaitons ainsi un bel avenir de curiosité intellectuelle.

## STATISTIQUES GÉNÉRALES

---

### CAPES – LETTRES CLASSIQUES

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Postes	230	183	145	145	134	134	<b>134</b>
Inscrits	266	260	210	197	163	138	<b>133</b>
Classés écrit	142	138	107	87	95	64	<b>66</b>
Admissibles	105	105	81	63	85	60	<b>47</b>
Admis	85	80	63		66	55	<b>41</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7	7.5	7	7.375	<b>7.25</b>
Barre d'admission	7	7.45	7.83	*	8	7.46	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

### CAFEP – LETTRES CLASSIQUES

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Postes	30	24	18	20	18	15	<b>15</b>
Inscrits	75	55	63	62	56	46	<b>54</b>
Classés écrit	41	27	33	28	37	31	<b>30</b>
Admissibles	28	25	27	20	30	25	<b>22</b>
Admis	25	22	18		18	15	<b>15</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7	8.12	7	8.75	<b>7.25</b>
Barre d'admission	7.58	8.5	9.67	*	11.5	11.125	<b>10.8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

**CAPES – LETTRES MODERNES**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Postes	1288	1040	843	835	810	755	<b>755</b>
Inscrits	3799	3600	3419	3180	3060	1883	<b>2036</b>
Classés écrit	1951	1877	1794	1646	1664	903	<b>1017</b>
Admissibles	1514	1390	1362	835	1301	720	<b>761</b>
Admis (liste principale)	1138	1040	843		810	598	<b>607</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7	9.7	7	7	<b>7.5</b>
Barre d'admission	7.67	7.92	9	*	8.58	7.5	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

**CAFEP – LETTRES MODERNES**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Postes	190	152	145	153	135	130	<b>135</b>
Inscrits	770	830	788	803	787	559	<b>650</b>
Classés écrit	338	399	420	400	389	249	<b>304</b>
Admissibles	249	305	335	153	305	205	<b>211</b>
Admis	190	152	145		135	130	<b>130</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7	11.2	7	7	<b>7.5</b>
Barre d'admission	7.67	10.46	10.5	*	11.17	10	<b>9.9</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

**CAPES 3<sup>ème</sup> Concours – LETTRES MODERNES**

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Postes	51	51	55	55	60	60	<b>55</b>
Inscrits	521	542	517	426	399	316	<b>331</b>
Classés écrit	133	141	137	149	123	85	<b>82</b>
Admissibles	85	93	74	51	65	47	<b>30</b>
Admis	51	51	54		40	30	<b>10</b>
Barre d'admissibilité	7	7	7	8.5	7	7	<b>7.5</b>
Barre d'admission	8	8.75	7	*	8.13	7.67	<b>8</b>

\*Pas d'oraux pour la session 2020

**CAFEP 3<sup>ème</sup> Concours – LETTRES MODERNES**

	<b>2023</b>
Postes	<b>4</b>
Inscrits	<b>105</b>
Classés écrit	<b>23</b>
Admissibles	<b>12</b>
Admis	<b>4</b>
Barre d'admissibilité	<b>7.5</b>
Barre d'admission	<b>9.6</b>

## STATISTIQUES PAR ÉPREUVE

<b>Moyenne générale des candidats admis</b>		
<b>Epreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission</b>		
Concours	Lettres modernes	Lettres classiques
CAPES Public	12,1	12,1
CAFEP CAPES Privé	13,1	14,1
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Public	12,3	-
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	12,1	-

<b>Moyenne des candidats aux épreuves écrites – Lettres classiques</b>						
	<b>Épreuve écrite disciplinaire de français</b>		<b>Épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes</b>		<b>Épreuve écrite disciplinaire appliquée</b>	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	12,8	13	10,4	10,4	13,6	14
CAFEP CAPES Privé	13,5	15,2	13	13,8	14,8	15,7

<b>Moyenne des candidats aux épreuves orales – Lettres classiques</b>				
	<b>Leçon</b>		<b>Entretien</b>	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	11,2	11,7	11,7	12,1
CAFEP CAPES Privé	12,8	14,3	10,7	12,3



<b>Moyenne des candidats aux épreuves écrites – Lettres modernes</b>				
	<b>Épreuve écrite disciplinaire de français</b>		<b>Épreuve écrite disciplinaire appliquée</b>	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	12,2	12,9	11,9	12,7
CAFEP CAPES Privé	12,2	13,7	11,8	13,3
CAPES 3 <sup>e</sup> concours	10,8	13,6	-	-
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	10,2	11,75	-	-

<b>Moyenne des candidats aux épreuves orales – Lettres modernes</b>				
	<b>Leçon</b>		<b>Entretien</b>	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
CAPES Public	10	11,2	11,5	12,5
CAFEP CAPES Privé	10,4	12,5	12,1	13,4
CAPES 3 <sup>e</sup> concours	7,1	12,5	7,5	10,4
CAPES 3 <sup>ème</sup> concours Privé	7,1	10,75	9,8	15

<b>Nombre d'admissibles par domaine – Lettres modernes (CAPES et CAFEP regroupés)</b>	
Lettres modernes	746
Cinéma	75
Théâtre	89
Latin pour Lettres Modernes	54
Français langue étrangère et Français langue seconde	55

# ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS

Rapport présenté par Céline SANGOUARD-BERDEAUX, Julien ABED et Arnaud ROCHELOIS

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve de composition française des CAPES Lettres demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

## L'épreuve et l'œuvre au programme

Depuis la session 2022 et le nouveau format du CAPES, l'épreuve écrite dite « disciplinaire » consiste en une composition sur programme.

Le programme comportait six œuvres pour cette année 2023, dont les quatre de la session 2022 qui étaient reconduites. *La Mort du roi Arthur*, œuvre sur laquelle portait la composition, figurait ainsi au programme pour la deuxième année consécutive.

L'édition de référence était celle de David F. Hult (Le Livre de Poche, « Lettres gothiques », n° 31388, 2004).

## Rappel du sujet

« Le roman dépeint un monde où toute vérité est devenue problématique. L'erreur est partout, la certitude nulle part. Les signes et le langage sombrent dans l'ambiguïté. Ils sont devenus trompeurs comme les apparences. » (Philippe Walter, *Le Livre du Graal*, Tome III, 2009)

Dans quelle mesure ce propos sur *La Mort du roi Arthur* éclaire-t-il votre lecture de ce roman ?

Le rapport du jury pour la session 2022 précise que le sujet de l'épreuve de composition française peut prendre deux formes : une question directe (cf. sujet 2022) ou une citation. Le retour à la forme de la citation, souvent usitée par le passé au CAPES, ne devait donc pas surprendre les candidates et les candidats.

## Remarques générales

- **Esprit de l'épreuve et choix du sujet**

Le sujet choisi était volontairement très ouvert et visait non à piéger les candidates et les candidats mais à permettre le déploiement d'une véritable réflexion littéraire. L'objectif était que quiconque avait fourni un véritable travail d'appropriation de l'œuvre puisse déployer à partir du sujet une pensée construite et étayée sur *La Mort du roi Arthur*. Et ce, tout en ménageant l'opportunité de remarques plus larges sur le genre romanesque, sur la littérature médiévale et sur la réception de l'œuvre littéraire. Les références littéraires et culturelles en dehors de l'œuvre étaient donc les bienvenues, à condition naturellement qu'elles ne phagocytassent pas le travail sur l'œuvre.

- **Les attentes du jury**

Le jury attend d'un candidat au CAPES qu'il soit capable de rendre compte de la lecture d'une œuvre en s'appuyant sur des exemples précis et des citations tout en prenant en considération le sujet proposé et en se détournant de la tentation de la récitation d'un cours. Ici, par exemple, les tunnels narratifs sur l'histoire des troubadours et autres jongleurs étaient fort malvenus à propos de cette œuvre en prose. La capacité à produire, dans une langue maîtrisée, une véritable argumentation qui progresse clairement tout au long du devoir et qui se fonde sur le texte aussi bien que sur des lectures critiques était requise.

Aussi les copies qui montraient clairement que le livre n'avait pas été lu (comment peut-on faire une impasse sur la lecture d'une œuvre sur les six au programme et prétendre enseigner la littérature ?), qui se contentaient de quelques clichés sur la littérature médiévale, qui ne mentionnaient pas du tout la citation proposée ou qui étaient écrites dans une langue largement fautive n'étaient-elles pas recevables.

Le jury a constaté avec plaisir que les candidats n'ont pas été déstabilisés par le fait que la dissertation porte sur l'œuvre médiévale, qui n'a pas été moins bien maîtrisée que les *Contes* de Perrault l'an dernier. La préparation de l'épreuve et de l'œuvre a souvent été sérieuse. Certaines copies ont cité fort à propos *La Mort du roi Arthur* en ancien français (sans que ce soit un attendu).

## **Compréhension et analyse du sujet**

Le sujet se présente comme une constatation : la vérité, dans *La Mort du roi Arthur*, se dérobe. Elle est « problématique » : le mot pouvait presque être entendu comme un message subliminal pour le candidat à la recherche d'une véritable problématique...

Les propos de Philippe Walter semblent se vérifier dès la première ligne de l'œuvre : Gautier Map, supposé être l'auteur, ne l'est pas (une note résume le problème dans l'édition au programme). L'œuvre se referme d'ailleurs sur le même mensonge. Il apparaît aussi très vite que ce roman, censé être la suite, dans l'ensemble qu'est le *Lancelot-Graal*, de *La Quête du saint Graal*, ne l'est pas véritablement non plus, mais constitue davantage une fin parallèle, une alternative terrestre à la fin céleste qu'est *La Quête*.

Le jeu des antonymes et le parallélisme de la deuxième phrase du sujet permettent de préciser ce que l'auteur entend par « vérité » : « certitude » s'oppose à « erreur ». Cette dernière est hyperboliquement omniprésente (« partout » vs. « nulle part ») et les termes « ambiguïté », « trompeurs » et « apparences » résonnent comme des échos dans le sillage de la première phrase. *La Mort du roi Arthur* serait le roman de la disparition des repères, du brouillage, alors même que l'on associe généralement le monde arthurien à un ensemble de valeurs déterminées. La citation incite donc à considérer le roman au programme comme un texte original au sein du cycle arthurien (la répétition du verbe « devenir », sous forme de polyptote, suggère bien une évolution) et à ne pas se contenter de lieux communs sur la littérature médiévale. Serait-ce d'ailleurs si étonnant de constater un certain « désordre » dans un roman souvent présenté comme apocalyptique (cf. l'article de Louis-Patrick Bergot qui figure dans la bibliographie) et dans lequel meurent successivement tous les personnages du cycle arthurien, d'Arthur à Gauvain et de Lancelot à Guenièvre ?

Mais pour qui ces repères auraient-ils disparu ? Pour les personnages ? Pour le narrateur ? Pour le lecteur ? Le sujet appelle à multiplier les points de vue et à engager une véritable réflexion sur l'œuvre, aussi bien dans le déploiement de son intrigue que sur le plan de sa réception et de ses enjeux.

La question de la vérité est largement présente dans l'œuvre. Le mot est employé pour la première fois après quelques pages à propos de la liaison entre Guenièvre et Lancelot. Arthur refuse alors d'entendre la vérité apportée par Agravain qui lui révèle l'adultère (p. 195). La vérité devient dès lors un moteur de l'action. Ainsi, les personnages refusent d'entendre la vérité ou même de la voir ; les personnages mentent ou cachent des informations ; les personnages sont aveugles face aux prophéties et semblent engagés sur une trajectoire dont ils pourraient dévier mais dont ils ne veulent pas dévier. La question du destin est ici posée. Jean Frappier, commentateur historique de l'œuvre (cf.

bibliographie), en fait le thème central de *La Mort du roi Arthur*. Il a notamment insisté sur l'importance de l'image de la Roue de la Fortune. L'« histoire », les sources littéraires et l'horizon d'attente du titre sont d'ailleurs autant de contraintes qui s'ajoutent : il faut aller au bout de ce monde qui part en lambeaux. Quid du libre-arbitre ? Alors même que la vérité est bien souvent sous ses yeux mais que les personnages l'évitent ou la dissimulent, le lecteur se voit confier les clés de l'interprétation du texte.

Or le sujet commence par une équivoque qui n'en est pas une. Philippe Walter évoque-t-il le roman en général ou *La Mort du roi Arthur* en particulier ? Les mots « ce propos sur *La Mort du roi Arthur* », dans la consigne, lèvent aussitôt toute ambiguïté. Mais il est intéressant de réfléchir aux rapports qu'entretiennent le genre romanesque, la fiction et la « vérité ». Les candidates et les candidats ont souvent rappelé que le roman est alors un genre fort récent et ils connaissent généralement l'histoire du mot. Certaines et certains ont pu souligner la place croissante de l'idée de subjectivité dans ce genre. Les personnages luttent dans un monde qui apparaît comme particulièrement complexe, prennent seuls des décisions lourdes de conséquences, tandis que le narrateur reste en retrait et que le lecteur contemple. Le mot « édifiant » n'était pas interdit... L'expression « dépeint un monde » peut amener à insister sur un effet de miroir : ne peut-on tirer des leçons de la tragédie qui se déroule sous nos yeux ?

Enfin, l'association entre « les signes » et « le langage » ouvre de nombreuses perspectives. Philippe Walter les montre (« sombrent ») comme pris dans ce mouvement de déliquescence généralisée et les personnages, qui ne se comprennent pas ou qui se comprennent mal, attendent des signes mais peinent à les interpréter comme il le faudrait quand ils en reçoivent ou ne leur accordent pas leur confiance. Au niveau du lecteur « les signes et le langage » renvoient au texte et à ce qu'il voudrait ou peut y trouver. La « nuit chargée de signes et d'étoiles » que semble constituer ce roman est riche d'interprétations diverses, comme le montre bien l'abondance de la critique sur l'œuvre.

Par conséquent, le sujet n'appelait pas obligatoirement un traitement dialectique. Certes, il était tout à fait possible de commencer par montrer que la vérité semble échapper sans cesse avant de rappeler que le narrateur offre souvent l'accès à ce que les personnages refusent de voir ou de montrer et d'engager une réflexion sur la place du lecteur dans ce jeu. Mais il était tout autant envisageable de réfléchir niveau par niveau (celui de l'économie interne du roman et de ses personnages, celui du lecteur...). Car finalement, l'intérêt principal n'est pas vraiment ici de se demander si le monde placé sous nos yeux est marqué du sceau du brouillage mais plutôt de s'interroger sur les enjeux de ce brouillage.

## Remarques et conseils méthodologiques

Les remarques sur les copies de la session 2023 qui suivent reviennent sur les grandes étapes de la composition et sur les attentes du jury dans le but d'éclairer l'exercice pour les candidates et les candidats des futures sessions.

- **Contextualisation du sujet**

Sans être déterminante dans l'évaluation de la copie, l'entrée en matière n'est pas à négliger pour autant, et doit être faite dans le souci de situer la citation ou l'œuvre évoquée dans un contexte (contexte historique, question littéraire, contexte littéraire, culturel, etc.) qui fasse apparaître l'intérêt du sujet. Des introductions qui s'égarent (parfois longuement !) dans des considérations sur l'histoire du genre romanesque (interdiction des romans au XVIII<sup>e</sup> siècle, liste des sous-genres romanesques) ou de la littérature médiévale (évoquant des troubadours, histoire de la chanson de geste), ne parviennent pas à établir un lien pertinent avec le sujet.

Par ailleurs, certains candidats (rares, heureusement) ont révélé d'emblée leur méconnaissance de la littérature arthurienne en général et de l'œuvre en particulier en attribuant celle-ci à Thomas Malory, ou en semblant confondre les romans de Chrétien de Troyes et ceux de la Vulgate.

L'entrée en matière la plus fréquente consistait à situer *La Mort du roi Arthur* dans le cycle du *Lancelot-Graal* et souvent, à évoquer la fin de la quête du Graal comme une, sinon la cause, de la perte

de repères sensibles dans le roman, introduisant ainsi la citation de P. Walter. Une telle contextualisation est simple mais pertinente et efficace.

- **Analyse du sujet et problématisation**

Sur ce point, les copies varient nettement, allant de l'absence totale d'analyse du sujet à des analyses très étoffées et riches. Si quelques candidats n'ont pas pris la peine de recopier le sujet, encore moins de l'analyser, d'autres l'ont cité mais sans parvenir à le reformuler ni à en faire ressortir les enjeux. La problématique consistait alors à reprendre les termes du sujet quasiment tels quels, sous forme interrogative, ou à se demander, par exemple « en quoi *La Mort du roi Arthur* suit ce propos ». Si la formulation de la problématique peut être transposable à n'importe quel sujet, c'est qu'il n'y a pas de véritable problématisation, et cela doit inciter le candidat à retravailler cette étape essentielle de la dissertation.

Parmi les copies qui s'efforçaient d'analyser le sujet, certaines n'ont pas perçu pas que la citation de P. Walter portait spécifiquement sur *La Mort du roi Arthur*, alors que l'intitulé qui la suit le précisait pourtant clairement. Le propos était alors pris comme un discours général sur le genre romanesque. Si une mise en perspective du sujet par une réflexion sur le rapport de la fiction romanesque à la vérité était bienvenue, cela ne pouvait être la seule approche adoptée, surtout si elle reposait sur une erreur de lecture. Dans son nouveau format, la composition accueille favorablement une mise en perspective de l'œuvre par des références extérieures et des éléments de réflexion plus généraux, mais elle est bien avant tout une réflexion sur l'œuvre au programme.

Par ailleurs, que ce soit suite à une lecture inattentive de l'intitulé ou non, la notion de vérité était régulièrement rapportée à celle de véracité, ce qui amenait alors le candidat à s'interroger uniquement sur le rapport que la fiction entretient avec la vérité historique. Si la réflexion se limitait à cet aspect, la copie avait tendance à développer des propos assez généraux sur la légende arthurienne, et à négliger la spécificité de l'œuvre au programme.

D'autres candidates et candidats ont bien perçu deux niveaux d'interprétation du sujet, soit une approche intradiégétique questionnant le rapport des personnages à la vérité, et une approche métalittéraire (exemple de problématique : « En quoi *La Mort du roi Arthur*, par un brouillage généralisé des valeurs, des signes et du langage, subvertit le modèle romanesque arthurien ? »). L'étude de la réception par le lecteur d'une forme de vérité sur le monde et les hommes transmise par le roman était fructueuse. Les bonnes copies ont su articuler ces deux niveaux d'interprétation clairement et de façon cohérente, d'autres ont eu plus de difficulté à le faire et ont juxtaposé ces deux questionnements sans les relier.

- **Annonce du plan**

Il est à noter que, régulièrement, l'annonce du plan en fin d'introduction manquait de clarté et manifestait des difficultés à énoncer clairement des axes de développement et à les articuler les uns aux autres. Or, l'annonce du plan est un moment important de la copie qui permet au lecteur de se repérer ensuite. Il convient donc d'accorder un soin particulier à ce passage de la copie.

- **Développement de l'argumentation**

Dans l'ensemble, le développement était structuré. Néanmoins, la cohérence interne de chaque partie était parfois faible, comme lorsque, dans une même partie, une réflexion sur la vérité au sein de l'univers fictionnel était suivie sans transition par un propos sur l'identité véritable de l'auteur du roman. Généralement, les copies gagnent en clarté en distinguant les niveaux d'analyse dans des parties différentes : cela permet une véritable cohérence interne dans chaque partie.

Dans d'autres copies était annoncé artificiellement un développement en trois parties alors que celui-ci ne comportait véritablement que deux idées directrices, ou que la troisième partie mêlait les arguments des deux premières. Attention, donc, à ne pas chercher à tout prix à sauver les apparences

d'un plan en trois parties au détriment de la progression logique du propos. Cette dernière est plus importante que le respect des formes canoniques de la dissertation.

Par ailleurs, les exemples ont parfois pris beaucoup de place dans le corps de la dissertation, au détriment de l'argumentation. Il convient d'être vigilant sur l'équilibre entre argumentation et illustration et de ne pas se contenter de simplement résumer ou raconter telle ou telle scène. Il s'agit, pour chaque exemple, de proposer une analyse appuyée potentiellement, dans ce cas, sur des notions de narratologie, sur l'interprétation symbolique ou encore sur l'intertextualité et de choisir des exemples qui non seulement illustrent la réflexion, mais participent à son argumentation.

Les copies dont la progression argumentative n'était pas purement rhétorique mais véritable, qui ne se contentaient pas d'illustrer le sujet mais parvenaient à étayer une interprétation du roman à l'aune de la citation de Walter et à discuter celle-ci ont donc été valorisées.

- **Connaissance de l'œuvre au programme**

La plupart des copies attestaient d'une connaissance correcte de l'œuvre, voire d'une connaissance très précise : de nombreuses scènes étaient alors convoquées, le détail de l'intrigue était bien maîtrisé.

Il existait néanmoins aussi des copies témoignant d'une méconnaissance manifeste de l'œuvre, parfois quasiment jamais évoquée. Dans certaines, des passages de *La Mort du roi Arthur* ou quelques personnages étaient mentionnés, mais sans précision, et sans variété dans les exemples mobilisés, laissant douter d'une lecture authentique ou du moins approfondie.

Les copies ont été notamment distinguées en fonction du degré de précision des références à l'œuvre et de leur variété. Ce sera toujours le cas dans une épreuve qui porte sur une œuvre précise.

- **Mobilisation de références littéraires ou critiques**

Des références aux autres romans du *Lancelot-Graal* ont été proposées assez régulièrement, souvent de façon pertinente. Quelques candidats ont renvoyé également au philosophe médiéval Boèce. Par ailleurs, il est appréciable de constater que certains étaient capables de mobiliser le lexique médiéval dans leur analyse du texte (senefiance, mescheance, devineor, losengier, à titre d'exemples).

En revanche, si Jean Frappier a été assez régulièrement cité, peu de copies s'appuyaient sur d'autres références critiques. On retrouvait tout de même des références isolées à Ferdinand Lot, Paul Zumthor, Christine Ferlampin-Acher, ou Dominique Boutet, par exemple.

La capacité à mettre l'œuvre en perspective dans son contexte historique et littéraire, ou à recourir de façon pertinente à des lectures critiques, est un élément valorisant.

- **Expression écrite**

Les meilleures copies ont fait preuve d'élégance dans l'expression, mais on ne peut que constater que bien souvent, le souci d'une expression correcte, d'un lexique juste et précis, d'un propos clair, passe au second plan. Rappelons qu'il s'agit d'un critère évidemment primordial lorsqu'il s'agit de recruter de futurs professeurs de lettres.

## **Pistes de réflexion et de développement du sujet**

Trois remarques préliminaires :

- *roman et fin de cycle*. « Toute vérité est devenue problématique » écrit Philippe Walter. Puisque le roman est connu pour être le dernier volet d'un « cycle » romanesque, les étudiants qui auront suivi une préparation sérieuse ne manqueront pas de le rappeler et pourront être tentés de se raccrocher à une opposition attendue entre ce dernier volet romanesque (incertain et ambigu) et les précédents (la *Questedel saint Graal* principalement). De fait, la question de l'autonomie de notre roman (le lecteur médiéval le lisait-il en connaissant l'amont ou pouvait-il le comprendre isolément ?) est une

question renvoyant aux pratiques de lecture anciennes ou contemporaines (cyclique ? tabulaire ? modulaire ?).

- *roman et fin d'un monde*. Une part des cours et des sujets de dissertation aura porté sur la question du « crépuscule de la chevalerie », sur l'idée de la « fin d'un monde », voire sur l'aspect apocalyptique du roman : cette interrogation ne manquait donc logiquement pas d'apparaître dans les copies. Il s'agissait de la rattacher au sujet de façon pertinente.

- « *vérité / erreur* », « *certitude / ambiguïté* ». Un bon nombre de syntagmes du sujet donnaient lieu à des exemples attendus, qui permettaient d'évaluer assez vite la bonne connaissance du roman. Les caractérisations faites par Philippe Walter se prêtaient à des exemples parfois convenus et assez faciles à traiter, notamment dans le rappel des épisodes mettant en scène personnages trompeurs et trompés, mais pouvaient tout autant donner lieu à des développements plus originaux, adaptés aux notions les mieux à même de désigner l'incertitude, l'apparence ou les signes dans le vocabulaire médiéval (Fortune, semblance et senefiance, mescheance, etc.).

### 1) Un monde qui a perdu sa transparence

Au premier abord une idée assez simple, et facile à illustrer : la diégèse multiplie les dissimulations, les mensonges et les erreurs de la part des personnages, qu'ils les subissent de la part des autres, les inventent et utilisent à des fins personnelles ou se trompent eux-mêmes après avoir songé les maîtriser. L'allusion aux « signes » et au « langage » permet de donner un peu plus d'épaisseur à cet aspect, et doit donner lieu à des développements plus spécifiques, qui ne recourent pas qu'à l'analyse du système des personnages, mais montrent que l'illusion est devenue reine dans le « monde » que représente le roman.

- *des personnages qui sont aveugles et ne comprennent pas* : on pense à Guenièvre qui croit Lancelot infidèle lorsqu'il porte l'emblème de la demoiselle d'Escalot – alors, on le sait, qu'il se plie au code de la politesse courtoise (le don contraignant), en se faisant le champion d'une demoiselle qui le sollicite, et qu'il est donc le contraire d'un traître ;

- *des personnages piégés par des situations qu'ils ne maîtrisent plus* : Lancelot provoque indirectement la mort de la demoiselle d'Escalot, qu'il est obligé d'éconduire car il ne veut pas être infidèle à la reine. De même, Lancelot est grièvement blessé par Bohort, alors que les deux cousins se vouent une affection et une admiration sans failles. À la fin du roman, Arthur étouffe dans ses bras son propre échanson alors qu'il croyait l'embrasser ;

- *des signes comme obstacles à la communication* : l'épithaphe sur le tombeau de Gaheriet de Carraheu déforme la vérité – la pomme qui a causé sa fin n'a pas été empoisonnée par Guenièvre mais par un dénommé Avalon. Cela est d'autant plus regrettable que les inscriptions des monuments funéraires, qui survivent aux personnages dont elles figent la destinée, sont censées former l'histoire définitive du pays tout entier. L'écrit dans *La Mort du roi Arthur* donnerait-il même naissance à une mémoire trompeuse ?

### 2) Un récit qui prétend à la clarté

Lancelot incognito est bien reconnu du lecteur ; la fausse lettre de Mordret annonçant à Guenièvre la mort d'Arthur est identifiée clairement par le lecteur ; la chambre aux images est déjà connue d'un lecteur averti qui connaît l'ensemble du cycle romanesque dont la Mort du roi Arthur n'est que l'ultime épisode. La vérité ne semble donc pas si problématique ; cependant, ce qui est incertitude au niveau des personnages peut-il si facilement se renverser en cohérence et lisibilité pour le lecteur ?

- *la mise en œuvre narrative du destin* : le roman s'appuie sur une série d'avertissements, série initiée dans les premiers romans du cycle. Maintes fois annoncée par anticipation sous forme de prophéties, songes ou pressentiments, la conclusion s'avance inexorablement en un « crescendo tragique » au sein duquel les personnages aveugles ne peuvent pas « s'arracher à l'engrenage du destin » (J. Frappier, qui a rapproché le roman de la tragédie grecque). Plus largement que ce caractère inéluctable et total du bouleversement qui va anéantir le royaume arthurien, une sombre fatalité, portée

par exemple par le terme médiéval « mescheance », est à l'œuvre dans le récit. On peut s'appuyer ici sur une analyse de la structure du roman, qui souligne l'efficacité de la mise en œuvre et la clarté des lignes narratives.

- *des présages clairs et opaques* : les exemples sont légion et font l'objet de nombreuses analyses détaillées dans la bibliographie (articles ou ouvrages parascolaires). Le traitement le plus juste et pertinent serait celui qui montre que ces présages, prophéties ou songes sont, comme leur nature le veut, à la fois clairs et opaques. Un exemple intéressant apparaît au début du chapitre 22, juste avant la bataille de Salesbières, lorsqu'Arthur voit des signes de sa déconfiture et de sa mort : prémonition avec le rêve au sujet de Fortune (p. 802), allusion à la prophétie de Merlin mentionnant le lieu de la bataille ultime (p. 806), puis lettres gravées sur la roche (p. 808). En un sens, le roi lit correctement ces signes et accorde du crédit au songe ou à Merlin (celui dont la connaissance est sûre, mais qui est justement absent du récit) ; en un autre sens néanmoins, le roi, qui voit beaucoup de « choses » (p. 810), a besoin d'un archevêque pour interpréter l'écrit et manifeste une inquiète incertitude. Les variantes (p. 810, note 4) signalent ce qu'a de flottant la notion de « signe », compris soit comme ce qui doit être interprété (car incomplet), soit comme ce qui se dit « apertement ».

- *la chevalerie à son crépuscule* : cette expression des plus convenues, un des passages obligés de la composition, devait être solidement articulée au sujet. L'idée est que, sans être univoque, une morale ou du moins une direction d'ensemble est bien décelable pour le lecteur. Le monde représenté est bien un univers qui a perdu ses repères moraux, et cette perte de repères se lit comme un éloge en creux des valeurs traditionnelles de la chevalerie. Même si les ermites, au contraire de l'univers de la Queste où ils sermonnent les chevaliers, sont devenus muets, même si le sens de l'aventure chevaleresque a disparu, et que le ressort principal du récit est la vengeance, *la Mort du roi Arthur*, en dépeignant le suicide d'une chevalerie qui s'est détournée de la foi et de son idéal céleste, ne fait que rappeler celui-ci. L'image, à la fin du chapitre 22, de Lancelot, accablé de tristesse après la perte de sa dame et de son cousin, cheminant de nuit et au hasard (« il n'aloit nule foiz droit chemin », p. 896), jusqu'à un ermitage où il retrouve Hector, arrivé là comme son frère par hasard, ainsi que la tendresse qu'ils s'échangent en cette fin de monde et de roman, peut illustrer cela.

### 3) Écriture romanesque et complexité

Doit-on en rester à cette dichotomie personnage aveugle / lecteur sagace ? Cette approche par niveau de vérité opposant un peu simplement le savoir du lecteur aux ignorances des personnages pouvait être repensée en prenant mieux en compte le genre du roman en prose, dont la complexité est l'une des nouveautés. C'est aussi peut-être un effet nécessaire de l'écriture d'un « roman de fin de cycle », qui défait ce qu'avaient construit les romans précédents : ce n'est pas tant les personnages qui sont troublés que tout l'univers narratif qui est désormais incertain.

- *des fins ouvertes* : certes l'œuvre est soignée dans ses agencements et ses chaînes causales, elle est attentive à expliciter autant que possible les actes des personnages et leurs mobiles, mais les dénouements comportent des zones d'ombre et semblent échapper à la volonté de maîtrise affichée par ailleurs. Une forme d'implicite s'installe, « la rationalité psychologique est débordée, l'inexplicable à l'indécis se joint, l'innocence se trouble » (F. Dubost, cf. bibliographie) : les épitaphes figent les personnages dans des vérités laconiques qui ne redoublent pas exactement le récit qui a été fait de leurs actions dans le roman ; quant à la double fin d'Arthur (sa disparition à l'horizon suivie de la découverte de sa tombe), elle est l'exemple parfait de l'idée que la « mort du roi Arthur » laisse encore place à l'imagination (voir la note p. 881).

- *des personnages ambigus* : on a vu qu'avec son jeu sur l'incognito (il porte les armes d'un nouvel adoubé), Lancelot se prend à son propre piège, se laisse déborder par les signes qu'il arbore et veut maîtriser. Les autres personnages tentent de démasquer l'identité du héros du tournoi. Cela peut servir de métaphore à l'échelle du récit tout entier : Lancelot peut tour à tour être perçu comme un amoureux au grand cœur perdu par ses bons sentiments, un égoïste aveuglé par sa passion, un ennemi à abattre et contraint de vivre dissimulé. On rappellera que le cycle romanesque met plutôt l'accent sur le personnage de Lancelot du Lac que sur Arthur, ou bien qu'on a pu entendre par paronomase, dans



l'ordre prononcé par Arthur qui commande de jeter l'épée Excalibur dans l'eau (« Lors la lance el lac ! »), le nom du véritable destinataire de l'épée, celui que le roi voudrait adopter comme successeur. L'épaisseur acquise au fil des épisodes par le personnage (au sein du roman comme ceux qu'il charrie sous son nom avec les précédents romans du cycle) lui confère une densité peu propice à la transparence et il devient aussi, comme tout héros romanesque, un être qui « sombre dans l'ambiguïté ». Un autre personnage qui fait miroiter la complexité des interprétations (psychologiques, politiques, religieuses) est bien sûr Arthur lui-même.

- *les ambivalences de Fortune* : l'allusion réitérée à cette figure bien connue de la littérature médiévale montre que l'histoire arthurienne a quitté le monde de la féerie et des héros pour s'inscrire dans le « siècle », le monde aléatoire de la vie réelle, où s'affrontent violemment fragilité et mensonge, mal et péché. Fortune est-elle à mettre au compte d'une mécanique bien huilée, à laquelle les héros seraient aveugles et peu adaptés, mais qui s'offrirait au lecteur comme un cadre clair régissant le récit, un modèle bien compréhensible de mouvement inéluctable de balancier ? On peut aussi penser que la métaphore de Fortune sert plutôt l'idée d'un « progressif dérèglement d'un univers démotivé » (Moran, p. 451) : *la Mort du roi Arthur* représenterait un monde souffrant de « l'absence de visée prospective » (id.), où les héros vieillissent, usés par leurs querelles et vengeances personnelles, fatigués par l'enchevêtrement de leurs rancunes, poussés par aucune autre fin que leur obstination égoïste, se désagrègent en un immense mais romanesque gâchis.

## Spécificités du texte médiéval

- *langue médiévale* : s'il n'était pas attendu que les citations de l'œuvre soient faites en ancien français, les copies qui ont fait l'effort de mentionner en ancienne langue des termes importants (« senefiance », « mescheance », « semblance ») assortis d'un commentaire sémantique (ces termes ont pu faire l'objet d'une étude précise dans le cadre de la préparation à l'épreuve de sémantique historique) ont été valorisées.

- *noms propres* : l'index des noms propres (p. 916 sq.) signalait un certain nombre de variantes propres à l'édition ; des graphies différentes pouvaient donc être acceptées, y compris divergentes de celles du texte (Iseut pour Ysel/Yseut), pour autant qu'elles fussent cohérentes au cours de la copie ; enfin, il est d'usage dans la littérature critique d'accepter la modernisation de certains noms de lieux (Winchester ou Salisbury pour Wincestre ou Salesbières).

## Conclusion

Nous espérons que le présent rapport pourra aider les candidates et les candidats des futures sessions à aborder au mieux cette « épreuve écrite disciplinaire ».

Rappelons, en guise d'ultime conseil, qu'il y a évidemment des passages obligés dans une dissertation (analyse du sujet, problématisation, annonce d'un plan...) mais qu'il faut surtout faire preuve de bon sens : il ne s'agit pas d'appliquer une recette préconçue, immuable d'un sujet à l'autre, mais de rendre compte de la lecture attentive d'une œuvre tout en faisant dialoguer sa connaissance de l'œuvre avec un sujet précis imposé le jour du concours. Le jury cherche de futurs collègues, capables de partager avec leurs pairs et avec leurs futurs élèves leur passion pour la littérature et leur réflexion sur les textes.

## Suggestions bibliographiques

- L'introduction de David F. Hult dans l'édition au programme qui propose des « esquisses d'interprétation ». Les indications bibliographiques sont elles aussi précieuses.
- L'édition de Patrick Moran, Genève, Droz, 2021.

- BERGOT, Louis-Patrick, « La Mort du roi Arthur est-il un texte apocalyptique ? », Op. cit., revue des littératures et des arts [En ligne], « Agrégation 2022 », n° 23, automne 2021, URL : <https://revues.univ-pau.fr:443/opcit/index.php?id=686>.
- DUFOURNET, Jean (éd.), la Mort du roi Arthur ou le crépuscule de la chevalerie, Paris, Champion, Unichamp, 1994. Ouvrage collectif. Cf. notamment DUBOST, Francis, « Fin de partie : les dénouements dans la Mortle roi Artu ».
- FRAPPIER, Jean, Étude sur la « Mort le roi Artu », roman du XIIIe siècle, dernière partie du Lancelot en prose, Paris/Genève, Droz, 1936.
- —, La Mort le roi Artu. Roman du XIIIe siècle [1936], Genève, Droz, 1964.
- MORAN, Patrick, Lectures cycliques : le réseau inter-romanesque dans les cycles du Graal du XIIIe siècle, Paris, Honoré Champion, 2014.
- TRACHSLER, Richard, Clôtures du cycle arthurien. Étude et textes, Genève, Droz, 1996.

# ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE DE LANGUES ANCIENNES : traduction d'un texte grec et d'un texte latin

Rapport présenté par Antoine PIETROBELLI et Alice NEUBURGER

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes du CAPES de Lettres classiques demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

L'épreuve écrite disciplinaire de langues anciennes, affectée d'un coefficient 1, consiste en la traduction d'un texte grec et d'un texte latin en 5 heures. Chaque traduction est respectivement notée sur 10 points. Les dictionnaires bilingues suivants sont autorisés :

- latin-français : Bornecque, Gaffiot (y compris la nouvelle édition 2000), Goelzer et Quicherat ;
- grec-français : Bailly, Georjin et Magnien-Lacroix.

## 1. Remarques générales sur le sujet 2023

- **Présentation des deux textes**

Les deux textes ont été choisis pour leur unité thématique, puisqu'ils évoquent tous les deux des personnages ingrats : le passage grec en prose de Démosthène évoque les mauvais traitements d'Aristogiton, un citoyen athénien, envers une étrangère dénommée Zobia, qui lui avait pourtant rendu de nombreux services, tandis que, dans l'extrait en vers des *Pontiques*, Ovide, en exil, s'adresse à un ami d'enfance, qui le délaisse et le néglige, au moment où il a le plus besoin de son aide. Le texte grec, tiré du discours judiciaire *Contre Aristogiton I* (§ 56-57), daté vers -388, s'en prend à un sycophante sans scrupules et dénonce sa cruauté envers une femme métèque, qui l'avait caché et protégé des onze magistrats judiciaires sous la tyrannie des Trente. Le texte latin est une lettre en vers extraite du livre IV des *Pontiques* (3, v. 7-30), composée entre 12 et 16 à Tomis – dans l'actuelle Roumanie –, où Ovide fut exilé de l'an 8 à sa mort. Le poète reproche à un ami intime resté à Rome de rester sourd à ses appels et à sa détresse. Les deux versions insistent donc sur le changement d'attitude de deux personnages et sur leur ingratitude.

- **Conseils et attendus**

Nous souhaitons d'abord rappeler aux candidats qu'il faut traduire les deux versions. Plusieurs copies ont fait l'impasse sur la version grecque en rendant une copie blanche : or on ne peut décemment se présenter au CAPES de Lettres classiques si l'on ignore le grec. Nous encourageons donc les étudiants latinistes mais non hellénistes à se présenter au CAPES de Lettres modernes et à choisir l'épreuve de latin pour Lettres modernes à l'oral.

Il faut préciser que l'épreuve de version de langues anciennes est aussi une épreuve de français et que les candidats reçus au Capes de Lettres classiques ont vocation à enseigner la langue française. Certaines copies comportent des erreurs d'orthographe, de conjugaison et de grammaire, notamment sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » quand le COD est placé avant le verbe, qui

interrogent au regard des missions d'enseignement auxquelles se destinent les candidats. Le jury a pénalisé les très nombreuses erreurs d'accord, de conjugaison (notamment sur les passés simples) ou sur le mode verbal attendu après « quoique », « bien que » ou « après que ». Il est aussi conseillé d'être attentif à l'orthographe des noms propres et de vérifier dans le Bailly ou le Gaffiot en cas de doute. Dans le texte d'Ovide, la traduction de *Naso* par « Nasus », qui montre un manque de familiarité avec les textes latins tout comme une méconnaissance des déclinaisons, aurait pu être facilement évitée grâce à la consultation du dictionnaire.

Pour l'exercice de traduction proprement dit, nous insistons sur le double mouvement de ce travail, qui doit s'attacher au détail du texte, s'intéresser à chaque mot, mais aussi prendre de la hauteur et veiller à rendre la tonalité du passage proposé. Ainsi, dans la version latine, on attendait que soit respecté le niveau de langue requis : il était ainsi malvenu de traduire « age » (v. 15) par « vas-y ». Une règle importante de la version est de traduire un même mot grec ou latin par un même mot français tout au long du passage (il existe bien entendu des cas où cette règle ne peut être appliquée) et de respecter les effets d'écho présents dans le texte (reprise de mots appartenant à la même famille). Il convient aussi de chercher à rendre les images présentes dans le texte mais sans en introduire là où il n'y en a pas. Ajouter des noms propres, par exemple pour remplacer des pronoms personnels, ou modifier ceux qui se trouvent dans le texte est fortement déconseillé.

Pour les textes poétiques, on n'attend pas une traduction en vers : il n'y avait donc pas lieu de présenter la version latine sous la forme d'un texte respectant la mise en page des distiques d'Ovide. Il est aussi malvenu de faire preuve d'une humilité déplacée en précisant, à l'issue de la proposition de version « Essai de traduction de Démosthène/ d'Ovide ». Il est inutile de signer le texte « Démosthène » ou « Ovide », comme s'il s'agissait d'un courrier. Toujours à propos de la présentation formelle, nous invitons les candidats à limiter l'utilisation de l'effaceur qui fait courir le risque de rendre, après numérisation de la copie, la traduction illisible. Il est donc préférable de rayer les erreurs à la règle. De manière générale, les candidats sont invités à veiller à la lisibilité graphique du propos et à soigner leur écriture. On attend également d'un futur professeur qu'il se montre attentif à la qualité de sa graphie. Enfin, le jury insiste sur la nécessité de ménager du temps pour relire sa copie en suivant attentivement les textes grecs et latins afin d'éviter les omissions, mais aussi de corriger l'orthographe du français.

## 2. Proposition de traduction et analyse de copies

- **Version grecque**

### Séquence 1

Πρὸς δὲ τοῦτοις τοιοῦτοις οὓσιν ἕτερον δεινόν, ὧ γῆ καὶ θεοί, πρᾶγγ' ἀκούσεσθε.

**Outre ces faits, qui sont si graves, vous allez entendre, terre et dieux, une autre affaire révoltante.**

La préposition πρὸς suivie du datif a le sens de « en plus de », « outre ». Il est important de rendre toute leur valeur au démonstratif τοιοῦτοις et au participe οὓσιν et de ne pas se contenter d'un simple « en plus de ces événements ». Τοιοῦτοις οὓσιν est en effet une proposition participiale apposée à τοῦτοις. Le démonstratif τοιοῦτος (équivalent de *talis* en latin) signifie « de cette qualité, tel » et le jury a valorisé la traduction du participe οὓσιν dans les copies.

Ἀκούσεσθε est un futur de l'indicatif à la deuxième personne du pluriel, qu'il fallait traduire comme tel et non comme un impératif. ἕτερον δεινόν se construit avec πρᾶγγ'(α) : « une autre terrible affaire ». Pour l'apostrophe « ὧ γῆ καὶ θεοί », il n'est pas nécessaire de traduire le « ὧ », une interpellation très fréquente et qui ne marque pas d'insistance particulière, à la différence du « ô » français.

## Séquence 2

Ὅτε γὰρ τὸ δεσμωτήριον διορύξας ἀπέδρα, τότε πρὸς γυναῖκά τιν' ἔρχεται Ζωβίαν ὄνομα, ἣ ἐτύγγανεν, ὡς ἔοικε, κεχρημένος ποτέ·

**En effet, après s'être évadé en perçant le mur de la prison, il se réfugie chez une femme du nom de Zobie, avec laquelle, à ce qu'il semble, il se trouvait qu'il avait eu une relation autrefois.**

Dans cette phrase, comme dans toute la version, il convenait de respecter le jeu des temps. Dans la subordonnée temporelle introduite par ὅτε, le verbe ἀπέδρα (du verbe ἀποδιδράσκω « s'enfuir », « s'échapper ») est un aoriste thématique, tandis que le verbe de la principale ἔρχεται est au présent.

Διορύξας est un participe aoriste actif masculin, dont le sujet est Aristogiton, comme l'indiquait la note de bas de page. Il provient du verbe διορύσσω (-ύπτω en attique) qui signifie « creuser », « percer ». Le jury a valorisé les copies qui ont ajouté « le mur » pour clarifier ou les traductions du type « lorsqu'il s'évada de sa prison en creusant une issue ». Les copies qui ont traduit par « creuser un tunnel » ont fait un choix un peu anachronique. Il s'agit plutôt ici de « percer le mur » de la prison pour s'en échapper. En grec, « cambrioleur » se dit τοιχωρύχος (littéralement, « qui perce un mur » pour s'introduire dans une maison et voler).

La relative ἣ ἐτύγγανεν, ὡς ἔοικε, κεχρημένος ποτέ dont l'antécédent est Ζωβίαν a souvent été mal comprise et mal traduite. On reconnaît tout d'abord l'incise ὡς ἔοικε « à ce qu'il semble », qui contient le verbe parfait à sens présent ἔοικα « sembler ». Le verbe τύγγανω, à l'imparfait de l'indicatif, troisième personne du singulier – le sujet est toujours Aristogiton – est construit avec un participe au sens de « se trouver justement ». Le participe complétif de τύγγανω est κεχρημένος, qui est le participe parfait du verbe χράομαι-ῶμαι, au nominatif masculin singulier. Le verbe χράομαι-ῶμαι construit avec le datif (ici le pronom relatif ἣ) est un hellénisme bien connu (cf. M. Bizos, *Syntaxe grecque*, p. 256), qui a le sens général de « se servir de, user de », mais prend dans ce contexte le sens particulier d'« avoir des relations (intimes) » (à ne pas confondre χράομαι-ῶμαι, « obtenir une réponse d'un dieu, d'un oracle, interroger ou consulter un oracle »). Certains candidats ont oublié de traduire l'adverbe de temps, indéfini et enclitique, ποτέ : « un jour », « jadis », « autrefois ».

## Séquence 3

καὶ κρύπτει καὶ διασώζει τὰς πρώτας ἡμέρας αὐτὸν ἐκείνη, ἃς ἐζήτουν καὶ ἐκήρυττον οἱ ἕνδεκα, καὶ μετὰ ταῦτα δοῦσα δραχμὰς ὀκτὼ ἐφόδιον καὶ χιτωνίσκον καὶ ἱμάτιον ἐξέπεμψεν εἰς Μέγαρα.

**Et celle-ci le cache et le protège pendant les premiers jours, durant lesquels les Onze le recherchaient et le citaient par la voix du héraut ; par la suite, elle lui donna huit drachmes pour son voyage, ainsi qu'une tunique et un manteau, puis l'envoya à Mégare.**

Κρύπτει et διασώζει sont au présent de l'indicatif et à rendre comme tels. Τὰς πρώτας ἡμέρας est un accusatif de durée « durant les premiers jours », comme le relatif ἃς qui en dépend (cf. M. Bizos, *Syntaxe grecque*, p. 85 et E. Ragon, *Grammaire grecque*, § 223, p. 155). Ἐζήτουν et ἐκήρυττον sont à l'imparfait de l'indicatif actif, leur sujet commun est οἱ ἕνδεκα. Les Onze d'Athènes sont des magistrats judiciaires, chargés, sous la tyrannie des Trente, de la police, de la surveillance des prisons et des exécutions capitales.

Dans l'expression « μετὰ ταῦτα » (« après cela », « après quoi »), la préposition μετὰ suivie de l'accusatif a le sens de « après ». Δοῦσα est le participe aoriste actif au nominatif féminin de δίδωμι ; il est apposé et a donc le même sujet que ἐξέπεμψεν (Zobia). On pouvait ici rendre la valeur temporelle d'antériorité de ce participe aoriste.

La construction « (δοῦσα) δραχμὰς ὀκτὼ ἐφόδιον » a souvent été mal comprise. L'absence de conjonction de coordination invite à construire ἐφόδιον comme un attribut du COD « δραχμὰς ὀκτὼ ».

Ἐφόδιον signifie « provision de voyage, frais de route, viatique ». On pouvait donc traduire : « après lui avoir donné huit drachmes pour viatique ». Il faut noter que le suffixe diminutif de χιτωνίσκος perd de sa valeur au IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C. et que le mot signifie dès lors « tunique ». Ἐξέπεμψεν est l'indicatif aoriste actif (3<sup>e</sup> pers. du sing.) du verbe ἐκπέμπω, « envoyer ».

#### Séquence 4

Ταύτην τὴν ἄνθρωπον, τὴν τοιαῦτ' εὐεργετήσασαν αὐτόν, ὡς πολὺς παρ' ὑμῖν ἔπνει καὶ λαμπρός, μεμφομένην τι καὶ τούτων ὑπομιμνήσκουσαν καὶ ἀξιοῦσαν εὖ παθεῖν, τὸ μὲν πρῶτον ῥαπίσας καὶ ἀπειλήσας ἀπέπεμψεν ἀπὸ τῆς οἰκίας,

**Cette femme, qui lui avait rendu de si grands services, quand il se donnait ostensiblement de grands airs chez vous, comme elle lui faisait des reproches, qu'elle lui rappelait ces bienfaits et qu'elle demandait à être bien traitée, il commença par la frapper et la menacer, puis il la chassa de sa maison ;**

Cette phrase complexe, qui se caractérise par une cascade de participes, n'est pas finie, mais on peut la découper en trois séquences (4, 5 et 6) : le τὸ μὲν πρῶτον de la principale est en corrélation avec le δὲ (ὡς δ') de la temporelle qui suit et qui dépend du verbe principal ἀπήγαγεν (séquence 5), une dernière principale a pour verbe ἐπέπρατ' (ἄν) – c'est la séquence 6 – dans un système à l'irréel du passé.

Il y a eu beaucoup de confusions dans la construction et la traduction de cette phrase, mais une bonne connaissance des formes du participe au masculin et au féminin permettait d'en comprendre le sens. Le jury invite ainsi à bien réviser la morphologie du participe et notamment des participes féminins.

Ταύτην τὴν ἄνθρωπον est le COD du verbe principal ἀπέπεμψεν. Comme l'indiquait la note, le substantif ἄνθρωπος (« homme », « être humain ») peut être aussi bien masculin que féminin et dans ce dernier cas, il peut être traduit par « femme », voire « créature », ainsi que le propose G. Mathieu dans la traduction de la CUF. Τὴν ... εὐεργετήσασαν est un participe substantivé. Il convient de ne pas oublier de rendre sa valeur au pronom démonstratif τοιαῦτα qui n'est pas l'équivalent d'un simple ταῦτα (cf. séquence 1). On peut donc traduire ce premier segment de la phrase (Ταύτην τὴν ἄνθρωπον, τὴν τοιαῦτ' εὐεργετήσασαν αὐτόν) « cette femme, celle qui lui avait rendu de tels services ».

Vient ensuite une proposition circonstancielle temporelle introduite par ὡς et qui évoque Aristogiton. La phrase ὡς πολὺς παρ' ὑμῖν ἔπνει καὶ λαμπρός est facile à comprendre mais difficile à rendre en français. Littéralement : « quand il respirait chez vous bruyamment et ostensiblement ». Elle fait allusion au retour d'Aristogiton à Athènes après sa fuite à Mégare et à la restitution de sa liberté et de ses droits de citoyens. Παρ' ὑμῖν « chez vous » s'adresse aux juges et pouvait être rendu par « dans la cité », « à Athènes ». Le traducteur de la CUF, G. Mathieu propose cette traduction : « quand il eut chez vous brise puissante et fraîche ». Toutefois, le Bailly donne également un sens figuré de πνέω avec un adverbe (πνεῖν μέγα « avoir des sentiments d'orgueil »). C'est ce sens figuré que nous avons privilégié dans la traduction proposée.

Les trois participes présents qui suivent (μεμφομένην, ὑπομιμνήσκουσαν, ἀξιοῦσαν) sont des participes apposés à τὴν ἄνθρωπον qui ont une valeur circonstancielle de cause qu'il faut rendre dans la traduction. Μεμφομένην est un participe moyen construit avec l'indéfini τι (« faire un reproche, adresser quelque reproche »). Ὑπομιμνήσκω a le sens de « rappeler » et se construit avec le génitif τούτων. Les copies qui ont tenté d'explicitier le démonstratif ont été valorisées (« ces bienfaits », « ces services », « ces faveurs »). Ἀξιώω-ῶ, au participe féminin actif signifie ici « demander, réclamer, vouloir ». L'expression εὖ παθεῖν, aoriste de εὖ πάσχειν, est un hellénisme : « être heureux, être bien traité » (cf. M. Bizos, *Syntaxe grecque*, p. 253).

Après ces trois participes apposés au féminin, vient le verbe principal qui se rapporte à un sujet masculin (Aristogiton) comme le signalaient les deux participes aoristes ῥαπίσας et ἀπειλήσας. Τὸ μὲν πρῶτον (« d'abord ») est une locution adverbiale à pas confondre avec ὁ μὲν... ὁ δὲ (« l'un... l'autre »). À ce μὲν de la première proposition principale, répond un δ', qui introduit une seconde période dont le

verbe principal est ἀπήγαγεν (l. 11). Ῥαπίσας est le participe aoriste actif de ῥαπίζω « frapper avec une baguette ou un bâton » : il n'y avait donc pas lieu de le traduire par « frapper avec une ceinture ». Les participes aoristes ῥαπίσας et ἀπειλήσας ont ici une valeur temporelle d'antériorité par rapport au verbe principal : c'est après avoir frappé et menacé Zobia qu'Ariston la chasse de la maison. Le jury a valorisé la traduction de l'article défini dans ἀπὸ τῆς οἰκίας par un possessif (« sa » ou « leur »), même si on ne sait pas à quelle maison cela renvoie.

### Séquence 5

ὡς δ' οὐκ ἐπαύεθ' ἡ ἄνθρωπος, ἀλλὰ γυναίου πρᾶγμα' ἐποίει καὶ πρὸς τοὺς γνωρίμους προσιούσ' ἐνεκάλει, λαβὼν αὐτὸς αὐτοχειρίᾳ πρὸς τὸ πωλητήριον τοῦ μετοικίου ἀπήγαγεν ...

**Mais comme la femme ne cessait pas, mais qu'elle se comportait en faible femme, en allant alerter leurs connaissances, lui-même, de sa propre main, il l'attrapa pour la conduire au bureau de perception de la taxe des métèques.**

Cette deuxième période de la phrase est constituée de trois propositions circonstancielles de temps introduites par ὡς et coordonnées par ἀλλὰ et καὶ, puis de la proposition principale dont le verbe est ἀπήγαγεν, qui est un aoriste 2 et non un imparfait. Les verbes des subordonnées temporelles sont en revanche à l'imparfait. La traduction du premier ἐπαύετο n'a pas posé de problème et a même donné lieu à une heureuse trouvaille (« comme la femme ne se calmait pas »). Dans la phrase suivante, l'expression γυναίου πρᾶγμα (litt. « affaire de bonne femme », « histoire de femmelette », « activité de faible femme ») a également suscité des traductions ingénieuses : « scandale de bonne femme », « esclandre féminin » qui rendaient de manière juste le caractère misogyne de l'expression.

La proposition suivante a entraîné des erreurs lexicales, morphologiques, et syntaxiques. Du point de vue du lexique, τοὺς γνωρίμους signifie ici « les connaissances », « les familiers », « les proches » et non « les notables » de la cité. Le jury a valorisé la traduction de l'article défini τοὺς par un possessif. Προσιούσα est le participe présent actif au nominatif féminin singulier de πρόσειμι « aller vers, s'approcher, s'avancer vers ». Ἐνεκάλει, imparfait de ἐγκαλέω-ῶ, n'a pas ici le sens fort d' « tenter une accusation », « accuser en justice », « assigner en justice » mais seulement de « reprocher », « blâmer », « accuser ». Littéralement, la phrase peut être rendue par « et que s'avançant vers leurs proches, elle proférait des accusations ». On pouvait à bon droit inverser en français les valeurs participe/verbe principal : « elle allait vers leurs proches en faisant des accusations/ pour l'accuser ».

Pour l'expression λαβὼν αὐτὸς αὐτοχειρίᾳ, la traduction proposée dans le Bailly (« prendre de sa main ») est, comme bien souvent, imprécise et incorrecte parce qu'elle ne rend pas αὐτὸς « lui-même » et le caractère redondant et insistant de αὐτὸς et αὐτοχειρίᾳ. L'idée exprimée est qu'Aristogiton se substitue aux autorités légales de la démocratie athénienne, en l'occurrence aux πωληταί, les magistrats chargés de poursuivre les métèques qui ne s'acquittaient pas de leur taxe de résidence à Athènes. Le jury a donc valorisé tout effort pour donner une traduction personnelle correcte, mais sans pénaliser l'adoption de la traduction du Bailly.

Il faut toutefois mettre en garde les candidats contre la reprise telle quelle des traductions de ce dictionnaire. Le dictionnaire Bailly est paru en 1895 : il est donc daté. Il s'adressait à des étudiants qui étaient pétris de culture latine et il a ainsi tendance à rendre des notions grecques en empruntant ses traductions au monde romain : ἡ βουλή ne doit pas être traduit par « le Sénat » comme l'indique le dictionnaire, mais comme « le Conseil ». Ce dictionnaire a été conçu pour de jeunes élèves de collège et de lycée et, bien souvent, au lieu de traduire un mot, il en donne une glose ou une explication : par exemple pour le mot Δαναοί, on trouve : « les descendants de Danaos, c'est-à-dire les Argiens, d'où les Grecs ». Or dans une version de concours, il faut traduire par « les Danaens » ou « Danaéens ». Les traductions de certains passages sont souvent trop abstraites et éloignées du sens littéral. De manière générale, il faut revenir au sens étymologique.

## Séquence 6

καὶ εἰ μὴ κείμενον αὐτῇ τὸ μετοίκιον ἔτυχεν, ἐπέπρατ' ἄν διὰ τοῦτον, ὧ τῆς σωτηρίας αὐτῆ αἰτία ἐγγέγονει.

**Et si elle n'avait justement pas déposé sa taxe de métèque, elle aurait été vendue à cause de cet individu, dont elle-même avait causé le salut.**

La troisième période de la phrase est un système conditionnel à l'irréel du passé (εἰ + aoriste dans la protase et plus-que-parfait + ἄν dans l'apodose). On retrouve dans la subordonnée hypothétique le verbe τύχωνω, construit avec un participe au sens de « se trouver justement » (cf. séquence 2) : litt., « si la taxe des métèques ne s'était pas trouvée pour elle déposée ». Le sens du verbe κείμαι prend, dans ce contexte fiscal, le sens d'« être déposé » (cf. Bailly, II, 5). Le μετοίκιον était la taxe dont devaient s'acquitter tous les étrangers résidents à Athènes, elle s'élevait à 12 drachmes pour un homme et à 6 pour une femme, une somme assez modeste puisque le salaire journalier d'un ouvrier était d'environ une drachme.

Comme indiqué dans la note, ἐπέπρατο est le plus-que-parfait passif de πωπράσκω (« vendre »). Διὰ τοῦτον a souvent été confondu avec διὰ τοῦτο. Le démonstratif renvoie à Aristogiton comme on peut le comprendre par la relative qui suit et διὰ τοῦτον signifie « à cause de lui », le démonstratif οὗτος prenant ici sa valeur péjorative.

Dans la relative qui clôt l'extrait, il ne faut pas oublier de traduire αὐτῇ (« elle-même »), à ne pas confondre avec le démonstratif αὕτη. Ἐγγέγονει est un plus-que-parfait de l'indicatif du verbe γίνομαι, dont le sujet est Zobia, comme le signale le pronom αὐτῇ. Enfin, αἰτία (« cause » et non « accusation ») est attribut du sujet et se construit avec le génitif τῆς σωτηρίας.

### • **Version latine**

Pour commencer, nous souhaitons rappeler aux candidats que le texte proposé formait une unité, que les versions les plus réussies sont parvenues à rendre : ouvrant sur la Fortune, il s'achevait sur la Fortune aussi. Elle a souri à de nombreux candidats ! Mais celle-ci n'est pas toujours favorable : Ovide, malheureux, en exil, écrit depuis les rives du Pont-Euxin, comme le précisait la brève introduction au texte. On peut attendre que soit connue dans ses grandes lignes la biographie d'un auteur aussi célèbre qu'Ovide, dont le surnom est Nason, dont le nom complet est Publius Ovidius Naso, surtout quand son œuvre a été clairement marquée par le contraste entre les textes qu'il écrivait à la cour d'Auguste, les *Amours*, les *Métamorphoses*, et les poèmes rédigés après son exil, en l'an 8 : les *Tristes* et les *Pontiques*. Nous recommandons donc aux candidats de prendre le temps, dans le cadre de leur préparation, de se familiariser avec les grandes œuvres de la littérature latine et leurs auteurs, en intégrant à leur programme de lectures celle d'une anthologie : celle de J. Gaillard et R. Martin, par exemple, ou la *Littérature latine* de H. Zehnacker et J.-C. Fredouille, sont facilement disponibles et permettent de contextualiser ensuite plus aisément l'extrait proposé en version, quel qu'il soit.

## Séquence 1

*Nunc, quia contraxit uultum Fortuna, recedis,  
auxilio postquam scis opus esse tuo.*

**Aujourd'hui, parce que la Fortune a renfrogné son visage, tu te retires, depuis que tu sais que j'ai besoin de ton secours.**

La compréhension du premier distique nécessitait de savoir que Fortune est une déesse anthropomorphe, dont le nom est un dérivé du verbe *ferre*, apporter : elle incarne ce que la vie nous apporte, de bon comme de mauvais. Ainsi, on a valorisé des traductions comme « a froncé les sourcils » ou « a fermé son visage ».



Il importait également de bien tenir compte à la fois du chapeau introductif et de la grammaire pour comprendre qu'Ovide, s'adressant à un ami, lui écrit à la deuxième personne du singulier : « tu t'éloignes » ou « tu te retires » pouvaient rendre *recedis*. Nous rappelons que la ponctuation est une aide à la compréhension du texte : on peut se laisser guider par elle. La proposition introduite par *quia* était entre virgules, ce qui guidait la compréhension de *Nunc... recedis* comme proposition principale.

On a parfois observé une confusion entre « opus, operis, n. » et « opus, indéclinable » : c'était bien ce dernier qui était employé ici, avec l'ablatif, comme l'indiquait le dictionnaire Gaffiot : « *opus est avec abl. : mihi opus est aliqua re*, j'ai besoin de qqch ». Ici, *mihi* était sous-entendu. Cette méconnaissance d'une expression fréquente, associée à un défaut de lecture du dictionnaire, a conduit à des erreurs : on a ainsi pu lire « maintenant que tu sais que l'œuvre existe par ton aide ».

Enfin, on a valorisé les traductions de *postquam* autres que « après que », ce qui était peu gracieux ici : « après que tu sais que j'ai besoin de ton aide » a bien sûr été accepté, mais « maintenant que tu sais la nécessité de ton aide » a été valorisé, par exemple.

## Séquence 2

*Dissimulas etiam nec me uis nosse uideri,  
quisque sit audito nomine Naso rogas.*

**Tu dissimules même, et tu ne veux pas paraître m'avoir connu ; « Qui est ce Nason ? », demandes-tu, en entendant mon nom.**

Concernant le lexique, le verbe *dissimulas* pouvait être rendu par « tu te caches » ou « tu te dissimules ». Cela n'a pas posé souvent problème aux candidats. En revanche, l'enchaînement de deux infinitives a pu causer une certaine gêne, et entraîner des erreurs : on a pu lire des propositions de traduction qui esquivaient cette construction, comme : « et tu ne veux ni m'avoir connu ni m'avoir vu ». Or *nec* relie *dissimulas* à *uis* ; de plus, *videri* est bien un infinitif passif, et là encore, l'aide du Gaffiot était précieuse, pour préciser l'usage fréquent de *videor* impersonnel, employé avec un infinitif, dans le sens de « paraître », si l'on n'était pas familier de cette tournure.

C'est dans ce distique qu'apparaissait le plus nettement un écart entre les copies dont les auteurs avaient facilement identifié Ovide, et les autres. Observons deux traductions : « alors que chacun a entendu le nom de Nasus, tu demandes » et « quand tu entends le nom d'Ovide, tu demandes : qui est-ce ? ». La première proposition, erronée, outre les difficultés à construire la phrase, comporte une erreur de morphologie, puisqu'il y a confusion entre la deuxième et la troisième déclinaison. Dans la seconde, on voit une autre erreur : on ne peut pas construire l'ablatif absolu *audito nomine* avec *Naso*, nominatif singulier, si bien que la traduction « le nom d'Ovide » est erronée. Le dictionnaire indiquait « Naso, onis, m. ». La seule construction possible était donc d'identifier une interrogative indirecte au subjonctif : *quisque sit ... Naso*. Plusieurs copies ont bien identifié et Nason, et l'interrogative indirecte, quitte à proposer « tu demandes, après avoir entendu son nom, qui est Ovidius Publius Naso » ! On rappellera toutefois que l'art de la traduction requiert autant de fidélité au texte que possible : traduire par « Nason » suffisait ici.

## Séquence 3

*Ille ego sum, quamquam non uis audire, uetusta  
paene puer puero iunctus amicitia,*

**Moi, je suis celui qui, même si tu ne veux pas l'entendre, te suis lié d'une amitié ancienne, quasiment depuis l'enfance.**

Ici commençait une anaphore qui se déploie jusqu'au vers 12 : les copies qui ont fait l'effort de la rendre ont été valorisées. En revanche, ont été pénalisées les copies qui interprétaient ce *ille* comme laudatif (« moi le fameux », ou « moi l'illustre ») : cela ne correspondait pas au sens du texte.

Concernant le verbe *volo*, déjà présent au distique précédent, nous rappelons ici qu'il convient de réviser les verbes irréguliers, afin d'éviter les confusions fâcheuses, heureusement peu fréquentes, entre *vis*, tu veux, et *vis*, la force. L'enjeu essentiel de ce distique n'était pas là.

Ovide, victime de l'ingratitude de son ami d'enfance, lui rappelle, sur le ton de l'élégie, tout ce qu'ils ont partagé ensemble. Comment rendre cette expression latine dense et puissante, *vetusta / paene puer puero iunctus amicitia* ? [Je suis] « presque cet enfant lié à l'enfant que tu étais par une vieille amitié », « le petit garçon joint à un autre petit garçon par une bien vieille amitié »... La plupart des propositions, même un peu lourdes, qui faisaient l'effort de rendre le sens du texte ont été acceptées, voire valorisées, quand elles étaient judicieuses.

#### Séquence 4

*ille ego qui primus tua seria nosse solebam  
et tibi iucundis primus adesse iocis,*

**moi, je suis celui qui étais le premier à être au courant de tes projets sérieux, toujours, et le premier à être auprès de toi pour tes loisirs plaisants,**

Ce distique était construit autour du verbe à l'imparfait *solebam* : le verbe *soleo* est employé de façon fréquente avec un infinitif, et il est d'usage également, si cela convient, de préférer le traduire par un adverbe comme « toujours », « d'ordinaire » ou « d'habitude » plutôt que de façon littérale. Mais on a bien sûr accepté les traductions comme : « c'est moi qui avais pour habitude d'être le premier à connaître tes affaires sérieuses ».

L'antithèse entre *tua seria* et *iucundis iocis* n'était pas aisée à rendre, les efforts pour traduire au mieux ces expressions ont donc été valorisés, par exemple « projets sérieux » et « aimables plaisanteries ». En revanche, « j'étais le premier à plaisanter à tes blagues » produisait un décalage avec la tonalité du poème. Comme à l'ordinaire, nous recommandons d'éviter de traduire le neutre pluriel, ici *tua seria*, par le mot « choses », « tes choses sérieuses » manquant d'élégance, dans ce poème.

#### Séquence 5

*ille ego convictor densoque domesticus usu,  
ille ego iudiciis unica Musa tuis,*

**moi, je partageais ta table et je faisais partie de ta maison que je fréquentais assidûment, moi, j'étais un génie incomparable, à tes yeux,**

Ce distique ne présentait pas de difficulté syntaxique, mais le lexique nécessitait que l'on s'y penchât avec soin : ainsi, *domesticus* a parfois été traduit trop vite par « domestique », et Ovide ne se présente pas en « serviteur dans le besoin » ni en « serviteur de tes besoins fréquents ». C'est plutôt du partage de la même *domus* dont il est question, et le mot *usus* renvoie à une relation forte et continue. On a pu relever une excellente traduction : « c'est moi, ton compagnon, et, de par notre fréquentation assidue, ton familier », par exemple. Le mot « compagnon », qui fait référence au partage du pain, correspondait ici très bien au nom *convictor*.

Traduire *unica Musa* impliquait de faire un choix – mais nous le savons tous, traduire, c'est choisir ! On pouvait envisager qu'Ovide fût la Muse, l'inspirateur de son jeune ami qui s'essaie aussi à la poésie, tout comme le poète pouvait se présenter ici comme une Muse, une incarnation de la poésie que son ami prenait plaisir à écouter, un pur génie. Les deux options ont été acceptées. En revanche,

l'expression *iudiciis ... tuis* est d'un emploi assez banal, même s'il est plus fréquent au singulier, avec *tuo iudicio* : « à ton avis », « à ton sens », « à tes yeux ». Les traductions qui ont convoqué ici le lexique judiciaire (« pour tes procès ») ont été pénalisées.

### Séquence 6

*ille ego sum qui nunc an uiuam, perfide, nescis,  
cura tibi de quo quaerere nulla fuit.*

**moi, je suis celui dont tu ne sais pas s'il est encore vivant, perfide, au sujet duquel tu n'as pris nul soin de t'enquérir.**

La traduction de ce distique a été valorisée dès lors que la construction « qui nunc an vivam », avec « qui » en prolepse du verbe à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier, avait été comprise. L'interrogation indirecte « an vivam » qui dépend de « nescis », a été bien rendue dans plusieurs copies, par exemple : « c'est moi dont tu ne sais pas, perfide, si je suis en vie ou pas ». La suite du distique a souvent été bien comprise.

### Séquence 7

*Sive fui numquam carus, simulasse fateris,  
seu non fingebas, inueniere leuis.*

**Ou je ne te fus jamais cher, et tu avoues que tu faisais semblant, ou tu ne feignais pas : on te trouvera inconséquent.**

Concernant ce distique, les difficultés relevaient d'une identification morphologique parfois confuse : *simulasse* était la forme contracte de *simulavisse*, et il convenait donc de rendre ce temps ; *inueniere* était un futur passif, équivalent de la forme *inuenieris*, littéralement « tu seras découvert » ou « tu seras trouvé ». Plusieurs copies ont proposé des traductions réussies, dès lors que la structure de la phrase était convenablement dégagée, mais il était dommage de ne pas aller au bout de l'effort de traduction. Ainsi, « soit tu ne mens pas, et tu te révéles superficiel » témoignait d'une bonne compréhension de l'idée générale, mais il était dommage de ne pas respecter les temps employés ici par Ovide, et ne pas écrire « soit tu ne feignais pas, et tu te révéleras superficiel », ou autre tournure rendant compte des temps verbaux.

### Séquence 8

*Aut age, dic aliquam quae te mutauerit iram.  
Nam nisi iusta tua est, iusta querela mea est.*

**Ou alors, allons, dis-moi quelle fâcherie t'a fait changer. En effet, si ta plainte n'est pas légitime, la mienne l'est !**

Ce distique a souvent été correctement traduit : par exemple : « Ou bien, allons, dis-moi quelle colère t'a changé. Car si ta plainte n'est pas juste, la mienne l'est. » Il convenait de respecter la tonalité d'ensemble du poème, en évitant les familiarités pour l'interjection *age* ; et d'éviter de traduire *querela* par « querelle » : un coup d'œil jeté au dictionnaire permettait d'éviter un faux-sens. Nous conseillons, si la phrase pose une difficulté, de vérifier d'abord le sens du mot qui pose problème dans le dictionnaire, plutôt que de la réécrire : on a ainsi pu lire « En effet, cette querelle n'est juste ni pour toi, ni pour moi. ». Une plus grande rigueur et un souci plus affirmé de s'en tenir au texte devraient permettre d'éviter ce type d'erreur.

## Séquence 9

*Quod te nunc crimen similem uetat esse priori ?  
An crimen, coepi quod miser esse, uocas ?*

**Quel grief t'interdit à présent d'être le même qu'auparavant ? Mais est-ce que vraiment tu appelles un grief le fait que je me suis retrouvé malheureux ?**

Comme pour *querela*, il était bienvenu de vérifier dans le dictionnaire en cas de doute : le mot *crimen* peut signifier « crime », mais le Gaffiot précise qu'il s'agit d'un emploi poétique et postclassique avec quelques exemples dans l'œuvre de Tite Live : c'était bien son sens principal de grief, reproche ou motif de plainte qui était exprimé ici.

Concernant *coepi quod miser esse*, des traductions comme « le fait que je sois tombé dans un état misérable », ou « le fait que je sois devenu malheureux » exprimaient de façon bienvenue l'idée d'un changement brutal de vie contenue dans *coepi*, et ont été valorisées.

## Séquence 10

*Si mihi rebus opem nullam factisque ferebas,  
uenisset uerbis charta notata tribus.*

**Même si tu ne m'apportais aucune aide, ni par tes biens, ni par tes actes, un papyrus annoté de trois mots aurait pu m'arriver.**

Ce passage a posé des difficultés aux candidats, et les copies parvenant à rendre *rebus... factisque* de façon satisfaisante ont été valorisées. Ainsi, on a eu le plaisir de lire : « si tu ne m'apportais aucune aide en ressources et en actes ».

Mais l'absence d'attention apportée au mot *tribus* a conduit certaines copies à écrire des passages absurdes : on a lu « il serait venu de la tribu des mots », « un papyrus de tribus serait arrivé », par exemple. Or, à *tribus*, le Gaffiot mentionne au traducteur distrait qu'il s'agit du datif pluriel de *tres*.

## Séquence 11

*Vix equidem credo, sed et insultare iacenti  
te mihi nec uerbis parcere fama refert.*

**Il est vrai que j'ai peine à le croire, mais la rumeur court même que tu m'insultes alors que je suis à terre, et que tes mots ne m'épargnent pas.**

En latin, les « petits mots », comme on dit parfois, ont leur importance : *et*, placé juste après *sed*, avait le sens de « même » et ne pouvait être compris comme un « et » ; quant à la corrélation *equidem ... sed*, une traduction la mettant en valeur était valorisée, par exemple : « Certes, j'y crois à peine, mais le bruit court que... ».

Concernant l'expression *nec uerbis parcere*, on a pu relever plusieurs traductions judicieuses : « que tu ne mâches pas tes mots », « que tu ne me ménages pas dans tes paroles », par exemple.

## Séquence 12

*Quid facis, a ! demens ? Cur, si Fortuna recedat,  
naufragio lacrimas eripis ipse tuo ?*

## **Que fais-tu, hélas, insensé ? Pourquoi, si la Fortune s'en allait, te privés-tu toi-même de larmes, lors de ta ruine ?**

Ce dernier distique a souvent permis aux candidats de finir leur copie sur un passage assez bien compris. Rappelons toutefois qu'il est inutile d'ajouter l'adjectif « bonne » au nom Fortune : « si la Fortune s'éloignait », ou « se retirait » suffisait amplement à exprimer l'idée d'un malheur ou d'une disgrâce. Le subjonctif *recedat* devait ici être rendu par un imparfait : c'est un potentiel, la protase étant ici fictive. En revanche, la proposition principale (ou apodose) était bien au présent : l'ingratitude de l'ami est présentée comme réelle, et son attitude envers le poète le prive de larmes. Quant à *naufragio tuo*, cette expression pouvait être traduite de façon plus ou moins imagée. Plusieurs propositions pertinentes ont été valorisées.

**En complément** : traduction de Jacques André (Les Belles Lettres, CUF, Paris, 1977).

Aujourd'hui que la Fortune a renfrogné son visage, tu te retires, depuis que tu sais que j'ai besoin de ton secours. Tu dissimules même, tu ne veux pas sembler me connaître, et, en entendant mon nom, tu demandes qui est Nason. Je suis, bien que tu ne veuilles pas l'entendre, celui qu'une vieille amitié a uni presque enfant à l'enfant que tu étais, celui qui connaissait toujours le premier tes pensées sérieuses et partageait le premier tes plaisants badinages, celui qui était ton commensal et ton familier assidu, poète unique selon toi, celui dont tu ignores, perfide, s'il vit encore et dont tu n'as jamais eu nul souci de t'informer. Ou je ne te fus jamais cher, et tu avoues avoir dissimulé, ou tu ne feignais pas et ton inconstance éclatera. Ou bien dis-moi donc quel ressentiment t'a changé. Car si ta plainte n'est pas fondée, la mienne l'est. Quelle faute t'empêche d'être aujourd'hui semblable à ce que tu étais jadis ? Ou appelles-tu faute le fait d'être tombé dans le malheur ? Sans m'apporter le secours de ta fortune et de tes actes, tu aurais pu m'envoyer trois mots sur une feuille. J'ai peine à te croire, mais le bruit court même que tu insultes à mon malheur et que tes paroles ne m'épargnent pas. Que fais-tu, insensé ? Pourquoi, si la Fortune devait t'abandonner, priver toi-même de larmes ton naufrage ?

### **3. Conseils généraux aux candidats 2024**

Pour finir, le jury invite les candidats à acquérir, en amont du concours, la culture littéraire la plus large possible. Outre l'anthologie et l'histoire littéraire mentionnées au début du corrigé de la version latine, on peut aussi conseiller la lecture de *l'Histoire littéraire de Rome* de Florence Dupont, parue en 2022 chez Armand Colin et pour la littérature grecque, la lecture de *l'Anthologie de la littérature grecque*, parue en Folio Classiques en 2020, qui offre les textes en traduction et la consultation systématique des *Lettres grecques. Anthologie de la littérature grecque d'Homère à Justinien*, publiée en 2020 aux Belles Lettres sous la direction de Luigi-Alberto Sanchi.

Nous encourageons les futurs candidats à une pratique fréquente du « petit grec » et du « petit latin » (sur cette technique d'entraînement, nous renvoyons au rapport du jury de l'épreuve de version de 2021, p. 60). La lecture des extraits canoniques des auteurs grecs et latins les plus célèbres, en langue ancienne et en traduction, rendra les candidats à même de réussir au mieux cette épreuve de version, mais aussi de se préparer à la transmission culturelle qui sera le cœur de leur futur métier.

Il importe aussi de faire régulièrement des versions en temps limité et de reprendre les corrigés en répertoriant les erreurs pour les éviter à l'avenir, mais surtout pour mémoriser le vocabulaire et les points de grammaire. L'objectif n'est pas seulement de réussir le concours mais d'être à l'aise en situation d'enseignement et de pouvoir répondre aux questions spontanées des élèves sur le vocabulaire ou la grammaire. Une connaissance approfondie des langues anciennes, des littératures et des civilisations antiques est un atout pour asseoir son autorité en classe et pour enseigner avec sérénité les langues et les cultures de l'Antiquité.

## Conclusion

« Le trop grand empressement que l'on a de s'acquitter d'une mission est une espèce d'ingratitude », disait La Rochefoucauld – c'est la maxime 226. Le thème commun aux deux extraits proposés était bien l'ingratitude ; un dernier conseil que l'on peut donner à nouveau aux candidats est de ne pas vouloir se débarrasser trop vite de l'une ou l'autre des deux versions et de prendre le temps de relire l'intégralité de la copie avant de la rendre, en vérifiant « au doigt » le texte ancien et la traduction proposée. Traduire Démosthène et Ovide, c'est aussi rendre hommage aux beaux textes qu'ils nous ont laissés. De plus, on peut légitimement attendre d'un futur enseignant de lettres classiques qu'il soit maître de ses mots et connaisse parfaitement l'orthographe. Des erreurs de grammaire et d'orthographe sont bien trop nombreuses dans trop de copies. Toutefois, le jury a eu le plaisir de lire des copies relues, cohérentes et élégantes, et tient, pour finir, à exprimer sa reconnaissance aux candidats qui ont pris le temps de soigner leurs traductions.

# ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres classiques)

Rapport présenté par Stanislas KUTTNER-HOMS et Emmanuel PICHON

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée du CAPES de Lettres classiques demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

## Présentation de l'épreuve

L'épreuve, coefficient 1, dure cinq heures.

Le corpus de textes et le document iconographique traitent d'une thématique commune, laquelle n'est cependant pas indiquée au candidat ; le sujet est composé de deux questions à traiter successivement :

- dans une première partie, le candidat étudie une notion de grammaire en appui sur un extrait du texte français ; il enrichit sa présentation d'éléments du système linguistique latin ou grec sur ce même point de grammaire, à partir du texte en langue ancienne figurant dans le corpus. Le sujet 2023 s'appuie sur le grec ancien ;
- dans une seconde partie, le candidat présente les enjeux et objectifs d'**une séquence de français pour un niveau de classe donné**, séquence dans laquelle sera inséré un projet de séance de langue portant sur la notion grammaticale étudiée dans la première partie ; cette séance doit intégrer les apports du système linguistique dans la langue ancienne du texte du corpus, latin ou grec, qui paraissent pertinents au candidat.

Chacune des deux parties est évaluée sur 10 points.

## 1. Pistes de réflexion sur le sujet

Le corpus est composé comme suit :

Texte français : Jean Racine, *Andromaque*, acte IV, scène 4, v.1255-1274, édition d'André Stegmann (GF Flammarion, 1964), p.213-214.

Texte grec : Sophocle, *Électre*, v.341-368, texte traduit par Paul Mazon, Les Belles Lettres.

Document iconographique : Jules-Claude Ziegler, *Judith aux portes de Béthulie*, 1847, peinture à l'huile sur toile, 118,9 x 135 cm, Musée des Beaux-Arts, Lyon.

Annexe : D'après *L'esprit et la lettre Français*, 2<sup>nd</sup>e sous la direction d'Adrien David, Éditions Nathan, en partenariat avec la BnF, Paris, 2019.

Exercices extraits de la partie *La langue*, chapitre 6 intitulé : le verbe : valeurs modales, p. 444-445.

## 1.1. Première partie : étude d'une notion grammaticale

### 1.1.1. Présentation de la notion grammaticale : définition, propriétés

La question de grammaire portait sur les modes personnels du verbe du vers 11 à la fin de l'extrait de Racine. Les éléments ci-dessous mettent en évidence les attentes du jury pour traiter cette partie.

En premier lieu, nous incitons les candidats à **définir la notion étudiée** en grammaire française et à **préciser ses propriétés**, afin de poser les bases de la réflexion. Les réponses formulées correspondent à une étude de type universitaire ; une liste d'ouvrages de référence permettant aux candidats de préciser ou compléter leurs connaissances est proposée en fin de rapport.

Ainsi, à propos des modes personnels du verbe, on attendait que le candidat définisse la **notion**, comme dans ces formulations proposées à titre d'exemple : « *Les modes verbaux représentent la manière dont l'action est conçue et envisagée* » ou « *Le mode verbal est un principe organisateur qui classe les formes verbales entre elles selon des critères morphologiques, syntaxiques et sémantiques* ». Les candidats pouvaient se référer à une grammaire rédigée à destination des enseignants : « *Les modes du verbe sont des moyens de classement des formes verbales. Ce sont les diverses manières de concevoir et de présenter l'action exprimée par le verbe. On distingue cinq modes verbaux répartis en modes personnels et impersonnels.* »<sup>1</sup>

La distinction entre modes personnels et impersonnels, même pertinente, ne suffisait pas, et n'a été valorisée par le jury qu'au sein d'une définition jugée complète, comme dans cet extrait de copie : « *On distingue d'une part, les modes personnels du verbe, dont la flexion est régie par une personne exprimée (indicatif, subjonctif) ou sous-entendue (impératif), et, d'autre part, les modes impersonnels, qui ne possèdent pas de marque de la personne (infinitif, participe, gérondif)* ».

L'analyse du conditionnel, représenté par une occurrence, pouvait être discutée en complément de la définition. Le débat entre le conditionnel analysé comme un temps ou comme un mode est tranché et expliqué dans la *Terminologie grammaticale* de référence pour les professeurs du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré : « *Le conditionnel, en dépit d'une tradition encore vivace, doit bien être considéré comme un temps de l'indicatif. La symétrie qui existe dans la morphologie des verbes du premier groupe est un argument en faveur de cette analyse du conditionnel comme temps et non pas comme mode : chanterai/chanterais/chantai/chantais. Morphologiquement, pour les verbes du premier groupe (qui sont les plus fréquents), le conditionnel est au futur ce que l'imparfait est au passé simple. Toutefois, dans l'usage scolaire, le conditionnel est parfois considéré comme un mode et enseigné comme tel.* Le jury n'a pas sanctionné les copies analysant le conditionnel comme un mode au regard de cet usage scolaire persistant.

Une définition ne saurait être complète sans les **propriétés de la notion étudiée**. Si le jury laisse le candidat libre de la structure de sa copie, tant qu'elle est cohérente et montre que la notion a été comprise, il n'en était pas moins nécessaire de préciser les propriétés essentielles des différents modes relevés dans le texte de Jean Racine. La plupart des copies l'ont fait en relevant et en classant les occurrences. Toutefois, le jury a valorisé les candidats qui ont enrichi leur présentation de connaissances précises : à titre d'exemple, si l'indicatif, mode de l'assertion, de l'actualisation de l'action, présente le fait dans sa réalité le plus souvent représentée comme certaine, il était intéressant de développer le propos : on pouvait ajouter que ce mode permet de situer le procès de l'action dans la chronologie (passé, présent, avenir), qu'il est aussi le mode de la description ; le subjonctif quant à lui est le mode de l'action envisagée comme possible, désirée, mais non encore réalisée et, à la différence de l'indicatif, ce mode ne situe pas le procès de l'action dans la chronologie ; l'impératif est le mode de l'action imposée (ordre, défense, souhait, conseil), il était possible d'ajouter qu'il est défectif en formes

---

<sup>1</sup> Le *GREVISSE de L'ENSEIGNANT*, Jean-Christophe Pellat, Stéphanie Fonvielle, Éditions Magnard, Paris, 2016, p. 147.



et en personnes ; il convenait également, ainsi que les meilleures copies ont pris soin de le faire, de signaler la perméabilité des valeurs des modes : le subjonctif exprime parfois l'injonction ; le conditionnel sert aux deux emplois mentionnés plus haut ainsi qu' à l'expression de l'imaginaire et de l'hypothèse.

### 1.1.2. Relevé et classement des occurrences

Dans un second temps, le jury attend un **relevé juste et exhaustif** des occurrences (sans oublier l'indication du vers d'où elles sont extraites) et **organisé** selon une typologie claire. Les modes personnels représentés dans l'extrait de Racine étaient l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et, si le candidat le traitait ainsi, le conditionnel. Le relevé pouvait ensuite, une fois organisé par modes, se décliner par temps. En ce cas, les occurrences attendues étaient les suivantes :

- Indicatif : présent (« *immole* », v. 14 ; « *est perdue* », v. 15 ; « *ignore* », v. 16 ; « *tue* », v. 16 ; « *est* », v. 17 et 18 ; « *voilà* », v. 17) ; imparfait (« *laissait* », v.12) ; futur (« *obéirai* », v. 17) ; conditionnel passé (« *aurait cru* », v. 18).
- Subjonctif, uniquement présent (« *apprenne* », v. 13 ; « *entreprenne* », v. 20).
- Impératif, uniquement présent (« *va* », v. 13 ; « *dis* », v. 13 et 19 ; « *cours* », v. 15 et 19).

Pour les copies analysant le conditionnel comme un mode : conditionnel passé (« *aurait cru* », v. 18).

### 1.1.3. Points de convergence et de divergence avec la langue grecque

Dans la même perspective que ce premier mouvement de l'étude, les candidats sont invités à **relever les occurrences de leur choix dans l'extrait de Sophocle**. Le relevé n'a donc pas besoin d'être exhaustif, mais il était attendu qu'il fasse écho aux modes repérés dans le texte français et qu'il prépare, autant que faire se peut, la seconde partie consacrée à la didactique. Deux modes verbaux avec des emplois comparables à celui du français y étaient attestés, l'**indicatif** et l'**impératif** :

Indicatif	Impératif
. uniquement présent : . λέγεις (v.4 et 7) . ξυνέρδεις (v.10) . ἐκτρέπεις (v.10)	a] <u>présent</u> : . ἐλοῦ (v.5), b] <u>aoriste</u> : - δίδραξον (v. 13), - μάθεν (v. 13)

Les copies qui ont signalé que les impératifs aoristes étaient traduits par des impératifs présents, parce que la valeur aspectuelle est plus importante pour la langue grecque, ont été valorisées.

Un autre mode, qui n'existe pas dans notre langue, était à analyser : l'**optatif**, dont trois occurrences pouvaient être relevés (« λάβοις », v. 7 ; « ἐκδείξιας », v. 8 ; « γένοιτο » v. 14).

**Le jury a valorisé les commentaires pertinents sur ces formes**, à l'instar de la copie qui précisait que le traducteur du texte de Sophocle avait rendu par des formes conjuguées les participes grecs, dont l'usage est plus fréquent en grec qu'en français.

## 1.2. Deuxième partie : séquence et projet de séquence de langue

Commençons par rappeler les attendus de cette partie de l'épreuve tels qu'ils ont été formulés dans le « sujet zéro » :

On attend	On n'attend pas
. un <b>titre de séquence rendant compte de l'unité du corpus</b> au regard du programme du niveau de classe donné ; . une <b>justification précise de ce choix</b> en prenant appui sur une <b>identification des enjeux</b>	. un plan complet de séquence « modèle » ; . des propositions d'objectifs irréalistes et non conformes aux attendus ;

<p><b>littéraires et de formation personnelle du corpus</b>, reposant sur une analyse précise des textes et des documents qui le composent ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. la mise en évidence de la <b>pertinence du traitement de la notion de langue</b> imposé par le sujet, en lien avec les textes et les documents du corpus ;</li> <li>. des <b>objectifs de séquence clairs et précis, réalistes et efficaces, conformes</b> aux attendus des programmes ;</li> <li>. des <b>propositions d'activités</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. des propositions d'objectifs ne prenant en compte qu'une partie des textes et des documents proposés ;</li> <li>. une énumération des pièces du corpus, sans réflexion à partir de celles-ci afin de déterminer des objectifs d'apprentissages précis.</li> </ul>
---	--

### 1.2.1. Titre de séquence et présentation générale de cette séquence : contexte du programme, enjeux littéraires

Pour être menée à bien, cette deuxième partie commence par une **analyse du corpus proposé** (textes et document iconographique) et une présentation de ses **enjeux littéraires**. Ce temps d'analyse est essentiel pour construire la séquence. Il est développé préalablement à la présentation de la séquence et de la séance de langue. Précisons cependant que cette analyse ne constitue pas l'unique objectif de l'épreuve ; elle doit donc être circonscrite dans son ampleur, et surtout dans son contenu : ce qui importe, c'est de dégager les linéaments du corpus en ce qu'ils serviront de support au travail didactique, en les appuyant sur l'objet d'étude choisi pour le niveau de classe donné.

Pour cette session 2023, le corpus devait être rattaché à l'objet d'étude « Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle » du programme de Seconde, niveau pour lequel le sujet demandait une proposition didactique. Les liens avec le programme ne sont pas à négliger : certaines copies ont omis de les mentionner, alors même qu'on attend des candidats qu'ils montrent leur connaissance des programmes d'enseignement.

Au sein du corpus, si l'unité générique des textes ne faisait pas difficulté, il convenait d'abord d'en montrer la proximité littéraire, assurée entre autres, par la connaissance intime des Anciens qu'avait Jean Racine, mais aussi d'en souligner les différences au-delà de l'époque et de la langue. En effet, si deux héroïnes tragiques s'adressent à un personnage féminin qui joue le rôle de confidente, et qu'elles sont toutes deux habitées d'un désir de vengeance irrépressible, qui a toutes les formes de la passion, leur mobile, pas plus que l'instrument de leur vengeance, ne sont les mêmes.

Hermione veut punir un serment amoureux trahi, dont le poids social est immense car il était assorti d'une promesse de mariage ; Électre veut venger la mort de son père, Agamemnon, assassiné sous les coups de hache de sa propre mère, Clytemnestre, et de l'amant de cette dernière. Tandis que la première peut être décrite comme un personnage dont la passion est toute intérieure et personnelle, si ce n'est égoïste, la seconde héroïne est sous l'empire des lois du sang, qui veulent que le meurtre d'un membre de sa famille soit vengé en versant le sang du meurtrier ou d'un de ses parents. La mécanique de la *vendetta* prend ici une dimension terrible, car le cycle des meurtres s'accomplit au sein du même clan<sup>2</sup> et ne pourra être arrêté, selon la tradition mise en scène par Eschyle dans les *Euménides*, que par le suicide du dernier des Atrides, Oreste, et par l'institution des tribunaux, chargés de remplacer la vengeance par la justice.

Hermione et Électre, contrairement à lady Macbeth chez Shakespeare, manipulent des hommes pour être leur bras armé, ou plutôt le même homme : Oreste, soupirant de l'une et frère de l'autre.

Cependant, dans les extraits soumis à l'étude, leur discours ne s'adresse pas à lui. Hermione, dans un accès de cruauté qui a tout de la faute tragique, veut qu'Oreste fasse bien savoir à Pyrrhus au

---

<sup>2</sup> Rappelons que selon la tradition Clytemnestre tue Agamemnon parce qu'il a sacrifié leur fille Iphigénie pour que les vents se lèvent et permettent aux Grecs de gagner Troie. Oreste, leur fils, tue ensuite Clytemnestre, et se suicide, sur les conseils d'Apollon, pour mettre fin à la *vendetta* intra-familiale.

moment où il le tue qu'elle est l'artisanne de sa mort (« dis-lui qu'il apprenne à l'ingrat [i.e. à Pyrrhus] / Qu'on l'immole à ma haine », v. 13-14), créant ainsi un système de médiatisation de son discours (Hermione parle à Cléone qui doit avertir Oreste qui doit informer Pyrrhus), en accord avec la structure psychologique de la pièce<sup>3</sup>. De son côté, Électre s'adresse à Chrysothémis, non pour la pousser à tuer Clytemnestre, mais pour que sa parole soit plus libre et qu'elle manifeste, en mots et en gestes, la haine que lui inspire l'assassinat de leur père (« Je les importune, ainsi j'honore le mort [i.e. Agamemnon] », trad. v. 15-16). Exactement comme le tombeau paternel est le signe et le souvenir en pierre du mort, Électre est le signe et le souvenir vivant du crime maternel. Le discours d'Électre n'est pas soumis aux transports de la passion dévorante qui agite Hermione, et que manifestent par exemple les ruptures rythmiques de l'alexandrin (v. 11 à 16), mais à une construction rhétorique, certes véhémence, mais dont le but est de persuader sa sœur afin de gagner une alliée supplémentaire dans cette guerre « froide » qu'elle livre dans l'enceinte du palais (« je fais tout pour venger notre père », précise-t-elle, v. 9).

Le tableau de J.-C. Ziegler, qui représente la Judith biblique tenant la tête d'Holopherne (une scène abondamment illustrée par la peinture depuis la Renaissance<sup>4</sup> et que ne dédaigne pas la bande dessinée<sup>5</sup>), est empreint d'une intensité toute contenue dans le regard frontal de l'héroïne, qui semble irradier la satisfaction du meurtre accompli, et comme défier le spectateur. Les yeux grands ouverts de Judith, en contraste avec les yeux fermés, emplis d'ombre du sanguinaire général assyrien, concentrent l'énergie héroïque d'un crime accompli non pour soi mais pour le salut de la ville de Béthulie et à travers elle de la Judée. Ziegler, en la vêtant comme une Grecque moderne, invite à superposer la résistance à l'empire assyrien et celle, plus actuelle en 1847, à l'empire ottoman. Mais Judith est surtout le double féminin du Persée antique, qui, dans un geste semblable, présente d'ordinaire au spectateur la tête de Méduse : Holopherne est le monstre dont elle délivre son peuple. Elle est une image de la résolution la plus froide (son geste est prémédité dit le *Livre de Judith*), d'un courage ferme qui ne tremble pas (elle tient l'épée par la lame dénudée, et la tête du général assyrien devant elle, ses lèvres fermées disent l'inutilité de toute parole). L'effacement de sa servante, souvent représentée dans la tradition iconographique, participe à son héroïsation plus épique que tragique : rien de faible dans sa beauté sculpturale, aucun signe d'une faille intérieure, mais une résolution inflexible associée à une chasteté absolue (les deux ceintures qui enserrant son ventre soulignent un vêtement qui n'aura été dérangé par aucun geste d'amour ni de force). Elle incarne, sous la forme d'une héroïne meurtrière, le sacrifice triomphant de l'individu à l'intérêt supérieur de la patrie, à la fois dans ce qu'une telle abnégation a de beau et de terrible.

Une thématique commune devait donc être mise en avant par les candidats, telle que les représentations de la passion, celles des héroïnes, ou la puissance de la rébellion. Une copie proposait ainsi de concentrer le travail sur l'articulation entre « subir et agir », préfigurant ainsi le travail sur la langue.

**À l'issue de cette analyse du corpus est proposé un titre de séquence.** Les candidats ont fait souvent preuve d'un travail intelligent sur cet aspect, essayant de trouver un titre qui dise bien l'angle d'attaque qu'ils avaient choisi, mais aussi de susciter l'intérêt pour séduire d'éventuels élèves. Le jury a ainsi remarqué les titres « Parler et agir dans la tragédie », « La parole dans la tragédie est-elle une arme offensive ? » et « Se venger, paroles et actions » pour leur recherche d'un tel équilibre. En revanche, si l'originalité est toujours appréciée du jury, elle ne doit pas verser dans un travers ou un autre, et c'est ainsi que le titre « Lady Vengeance », sans doute pensé comme propre à susciter l'attention des élèves, ne rendait pas justice à l'ensemble du corpus.

---

<sup>3</sup> Qu'on résume dans les cours de Lettres par la chaîne « Oreste aime Hermione qui aime Pyrrhus qui aime Andromaque qui aime Hector qui est mort ».

<sup>4</sup> La *Judith* de Cranach, par sa prestance et sa beauté trouble, annonce quelque peu celle de Ziegler ; celle de Gentileschi montre la concentration appliquée de l'héroïne ; celle du Caravage, le dégoût de celle qui doit trancher la tête de l'ennemi.

<sup>5</sup> Savard, *Dick Hérisson - édition intégrale vol. 2, VII : Le Tombeau d'Absalom*, Dargaud, Paris, 2016, planche 7, où c'est le tableau de Ziegler qui apparaît.

### 1.2.2. Remarques sur la séquence

La construction de la séquence repose sur une problématique identifiée et pertinente, des objectifs d'apprentissage précis, conformes aux attendus des programmes, ainsi que sur des propositions d'activités.

Les activités proposées, qui témoignent de la capacité du candidat à se projeter face à une classe, dans le double souci d'exigence et d'efficacité, demandaient de véritables choix, assumés. Une dominante forte était à privilégier, l'expression écrite ou orale par exemple, ou bien la lecture.

Les activités portant sur l'apprentissage de l'oral ont été les moins engageantes. Faire jouer l'un des extraits de théâtre proposés a sans doute de grandes vertus pour les élèves, mais demeure à préciser et à penser en termes d'étapes pour parvenir à une lecture bien interprétée, sans parler encore de jeu ni de prestation théâtrale.

Le jury engage les candidats à expliciter le sens des choix manifestés dans leur proposition et à essayer de montrer déjà, ainsi que les meilleures copies l'ont fait, le futur professeur qu'ils souhaitent être, en capacité d'exploiter les documents du corpus pour développer progressivement chez les élèves des compétences identifiées.

### 1.2.3. Remarques sur le projet de séance de langue

Pour cette présentation, nous incitons à nouveau les candidats à s'appuyer sur les quatre étapes décrites dans le Bulletin officiel spécial n°3 du 5 avril 2018 « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française »<sup>6</sup> qui offre un cadre structurant :

- . observation et manipulation,
- . structuration et formation des règles,
- . consolidation, mémorisation, automatisation,
- . évaluation.

En outre, les ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 (étude de la langue publiée sur *Eduscol*) rappellent qu'« une séquence inclut nécessairement un travail sur la langue joint à l'acquisition de compétences de lecture, de savoirs littéraires et culturels, de capacités d'analyse des textes, de compétences d'écriture et d'expression orale » et que « La langue est étudiée selon deux perspectives. L'une pleinement et nécessairement liée à la lecture et l'écriture de textes, à l'écrit comme à l'oral. L'autre davantage orientée vers la construction d'une posture réflexive sur la langue. »<sup>7</sup>

Dans cette perspective, l'épreuve permettait aux candidats de montrer que la grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles, mais bien un outil au service de l'interprétation sémantique du texte et de l'expression tant à l'écrit qu'à l'oral.

Concernant les activités à proposer aux élèves, la plupart des candidats ont opté pour des activités de classement fondé sur l'identification des formes, pliant ainsi les élèves à l'exercice qu'eux-mêmes venaient de réaliser, de construction morphologique (conjuguer des infinitifs) et d'emplois syntaxiques (remplacer les verbes à l'infinitif par le bon temps).

Articulée avec l'ensemble des autres séances, la séance de langue prend nécessairement en compte le dernier document, proposé en annexe du sujet : une page de manuel scolaire, en adoptant un regard critique, ainsi qu'ont su le faire plusieurs copies. Cette démarche, qui est celle de tout enseignant face à un document scolaire qu'il n'a pas créé lui-même, se manifeste par exemple par une explicitation des connaissances et des capacités visées, par une sélection des passages estimés pertinents dans le cadre d'une séance ou, si la page du manuel est jugée bien adaptée au projet, par

---

<sup>6</sup> Note de service n° 2018-050 du 25-4-2018 (NOR : MENE1809041N)

<sup>7</sup> *Eduscol*, « Français au cycle 4 : étude de la langue » : <https://eduscol.education.fr/3866/francais-cycle-4>

un éventuel remaniement de l'ordre des exercices de sorte à ce qu'il corresponde mieux à l'objectif final que s'est fixé le candidat. Dans tous les cas, le jury attend que le candidat justifie ses choix.

## **2. Analyses de copies des candidats**

### **2.1. Erreurs et maladresses**

#### **2.1.1. Première partie : relevé des occurrences et présentation des modes personnels du verbe**

Certaines occurrences de l'extrait du texte de Jean Racine pouvaient, en cas d'inattention, être omises ou mal comprises. Si la licence poétique qui commande la chute du -s final à « *voi* », au v. 17, a été bien analysée et signalée comme telle dans plusieurs copies, les premières occurrences du présent de l'indicatif, « *immole* » (v. 14) et « *est perdue* » (v. 15), ont trop souvent été perçues respectivement comme un subjonctif et comme un passé composé. Dans le premier cas, les candidats, se fiant sans doute à des réflexes plutôt qu'à l'analyse, ont fait du « *que* » introductif la marque du subjonctif (« *Qu'on l'immole !* ») et non pas l'élément introducteur d'une subordonnée complétive (« *qu'il apprenne [...] qu'on l'immole* » < « *apprendre que* » + verbe conjugué). Dans le second cas, « *est perdue* » est le présent de l'indicatif à la voix passive du verbe « *perdre* » ; le passé composé de ce verbe se construisant avec l'auxiliaire « *avoir* ». Le jury a valorisé les copies qui, n'ayant pas commis l'erreur, ont tout de même tenu à signaler la diathèse de ce groupe verbal.

Comme indiqué supra, les candidats ont intérêt à mettre en valeur leurs connaissances linguistiques en veillant scrupuleusement à éviter les erreurs. Il convient cependant de trouver le juste équilibre entre une manifestation valorisante des connaissances et un exposé trop long, voire confus ou techniciste. D'autre part, il est conseillé d'éviter les jugements éthiques ou d'exprimer des opinions quant à un mode ou à un temps, à l'instar de cette copie qui précise en incise que le subjonctif est « *particulièrement retors* ». Ces ajouts n'apportent rien au travail et déparent dans une démarche qui se veut être scientifique.

#### **2.1.2. Deuxième partie : séquence et séance de langue.**

L'épreuve étant une épreuve de didactique appliquée, il convenait de traiter avec le même soin les deux parties, séquence et séance, et de ne pas privilégier, ainsi que trop de candidats l'ont fait cette année encore, la séquence au détriment de la proposition du projet de la séance de langue ; rappelons que pour ce dernier, il n'est pas envisageable de proposer aux élèves une version du texte en langue ancienne ou une étude approfondie du système grammatical dans le texte grec ou latin : le texte en langue ancienne n'est là que pour un appui à l'étude de la notion dans le cadre d'un cours de français.

Les candidats sont invités à relire attentivement leurs analyses grammaticales afin d'éviter d'une part les confusions gênantes, voire inacceptables, comme celle de la subordonnée complétive et de la subordonnée relative, d'autre part, la création de chimères grammaticales comme cette copie qui évoquait l'emploi supposé nominal des deux premières personnes du verbe et supposé pronominal de la troisième personne.

Enfin, signalons, s'il en était besoin, qu'il ne s'agit en aucun cas de répondre aux exercices proposés en annexe.

## **2.2. Choix et propositions pertinentes des candidats**

### **2.2.1. Première partie : relevé des occurrences et présentation des modes personnels du verbe**

Le jury a valorisé les copies témoignant d'une connaissance solide de la langue française, à l'instar de celles qui ont souligné la valeur d'éventuel de l'indicatif portée par le syntagme « s'il ignore », la valeur modale de l'imparfait « laissait », la valeur injonctive de « qu'il apprenne », ou encore le gallicisme que représente le tour « c'est... qui » (v. 16). Certaines copies ont détaillé l'analyse en distinguant les temps simples des temps composés, ce qui était appréciable. Maîtriser un lexique juste et précis pour traiter des éléments grammaticaux est essentiel pour répondre aux attendus de l'épreuve.

Les copies qui ont obtenu les meilleures notes sont celles qui ont su hiérarchiser les connaissances linguistiques en les plaçant dans la perspective des connaissances et capacités à développer chez les élèves ; exploiter le document annexe (d'après le manuel cité dans le sujet) à titre d'illustration de la description de la notion grammaticale est possible et pertinent, notamment lorsque le candidat s'appuie sur cette description pour présenter la séance de langue. Concernant l'exploitation de ce document annexe, le jury a apprécié cette démarche analytique et critique formulée par un candidat : « Pour que l'élève observe le phénomène grammatical en question, l'exercice n°4 nous paraît intéressant, mais il serait judicieux d'en simplifier la consigne, en supprimant la seconde partie pour permettre à l'élève de revoir les fondamentaux. ». La copie manifeste ici un juste recul critique, elle propose une modification de la consigne au regard d'une approche orientée vers un objectif d'apprentissage défini et illustré dans la copie, la révision des « fondamentaux ».

### **2.2.2. Deuxième partie : séquence et séance de langue**

Comme indiqué supra, la présentation de la séquence implique de faire des choix : il n'est ni possible, ni pertinent d'envisager dans le détail un nombre important d'activités à conduire avec les élèves ; les bonnes copies ont commencé leur présentation des objectifs globaux de séquence, référencés au programme de la classe de 2<sup>nd</sup>e ; elles ont ensuite proposé des activités, en appui sur le corpus proposé, en traçant une perspective dominante qui pouvait être celle de l'expression, écrite ou orale, ou bien celle de la lecture.

Pour cette session 2023, les meilleures copies ont su montrer l'intérêt stylistique des valeurs modales des occurrences qu'ils avaient relevées, dans la mesure où elles contribuent à la construction du personnage de théâtre, être de parole dans les traditions grecque et française, mais aussi à la progression de l'action tragique, qui s'accomplit seulement par la puissance d'une parole qui déborde des cadres impartis d'ordinaire à celle-ci.

Les meilleurs candidats ont aussi su proposer des exercices plus originaux d'écriture sous contrainte en lien avec le corpus étudié, exercices destinés à vérifier l'appropriation littéraire et grammaticale, par exemple, par le biais d'un écrit d'invention.

Concernant le projet de la séance de langue, nous rappelons que le site Éduscol propose de nombreuses ressources qui illustrent la manière dont le professeur favorise l'appropriation des connaissances linguistiques des élèves, d'une part en explicitant les enjeux notamment en termes de lecture et d'expression, d'autre part en faisant manipuler et observer la langue par les élèves au moyen des activités qui montrent les gestes du grammairien (observer, comparer, trier, classer, catégoriser, transformer) ou des manipulations proposées dans les programmes pour reconnaître ou vérifier une analyse ou une propriétés (supprimer, déplacer, remplacer, ajouter, encadrer) : certains candidats ont ainsi proposé de remplacer la forme verbale « immole », (v. 14) par un verbe d'un autre groupe pour vérifier l'identification du mode que ce verbe du premier groupe ne rendait pas évidente ; une fois l'indicatif de la forme « immole » établi, le lien avec le sens précis des paroles de l'héroïne devenait explicite ; modifier la proposition introductrice de cette même forme afin d'en faire un subjonctif marqueur de la volonté permettait également de mettre davantage en valeur la force des paroles d'Hermione, à travers la réalité, dans son esprit, de cette immolation à venir.

L'articulation manifeste entre la maîtrise de la langue et les compétences de lecture et d'expression est donc bien une perspective essentielle dans cette épreuve.

### **3. Conseils généraux aux candidats de la session 2024**

Rappelons tout d'abord que les deux parties de l'épreuve sont évaluées solidairement. Elles ont toutes deux leur importance, et le fait de ne traiter que l'une des deux parties témoigne d'une méconnaissance de la lettre de l'épreuve, mais aussi de son esprit. C'est d'autant plus vrai que le libellé de la deuxième partie de l'épreuve (« vous développerez un projet de séance de langue ») est explicite sur ce point : une séance de langue ne peut se concevoir qu'en lien avec les spécificités et particularités de la notion grammaticale étudiée. Ainsi, un candidat qui ne traiterait que la deuxième partie, et qui ne proposerait qu'une explication des textes et documents du corpus, fût-elle approfondie et pertinente, assortie d'une séance de langue enchaînant mécaniquement des activités, ne saurait obtenir plus de la moyenne et courrait même le risque d'être pénalisé de manière plus importante. L'organisation de l'épreuve reproduit donc la démarche de la préparation d'une séance d'enseignement : l'examen approfondi de la notion grammaticale constitue la propédeutique à la transposition didactique du cours proprement dit.

Rappelons aussi qu'une épreuve de ce type suppose des candidats une grande rigueur dans l'exposé des éléments de réponse, au sens où la présentation doit être organisée et développée de manière à traiter tous les aspects de la question. Il est donc essentiel que les candidats proposent des réponses organisées pour faire ressortir clairement les éléments pertinents et éviter les répétitions. Si aucune structure type n'est attendue, il reste que les différents points répertoriés dans les éléments de corrigé du « sujet zéro » pouvaient servir de point d'appui pour rédiger la première partie : définir la notion avec ses propriétés, sa sémantique, ses moyens d'identification puis analyser les occurrences du texte en commençant par les régularités, avant d'en venir à quelques cas particuliers. Si un relevé sous forme tabulaire est tout à fait acceptable pour traiter un point, le relevé des occurrences dans le texte français par exemple, il convient que le reste du devoir soit rédigé.

Enfin, il paraît important de souligner que dans une épreuve ayant vocation à recruter des enseignants, la qualité des explications fournies, la clarté de la présentation, les qualités de rédaction, constituent des éléments importants pour l'appréciation des travaux des candidats. Il va de soi aussi que l'orthographe et la syntaxe doivent faire l'objet d'une vigilance absolue : des erreurs relatives à l'accord du verbe avec son sujet, particulièrement dans les groupes où le sujet est post-posé, aux chaînes d'accords, surtout en fin d'énumération, ou aux formes verbales (notamment les finales des infinitifs du premier groupe trop souvent orthographiées comme celles des participes passés) laissent présager des difficultés pour enseigner la grammaire.

### **Conclusion**

Nous souhaitons rappeler l'importance de l'usage d'une langue correcte par les candidats. Certains termes sont malvenus, comme « le ressenti », trop en usage, qui n'a pas grand sens et doit être réservé à la langue orale ou relâchée. Une langue claire, à l'orthographe maîtrisée et usant d'un lexique précis est nettement préférable à l'emploi d'expressions obscures et mal maîtrisées. Il ne s'agit pas d'un enjeu mineur : les candidats prétendent incarner s'ils sont lauréats du concours une certaine norme linguistique qui fait le terrain commun des locuteurs nationaux.

Le présent rapport s'est appuyé sur quelques citations de copies qui lui ont paru intéressantes par leur justesse et leur pertinence. Le jury tient à signaler que cette seconde session a permis d'attribuer d'excellentes notes et de valoriser des candidats qui ont su faire la preuve de leurs connaissances sur la langue et de la qualité de leur réflexion didactique.

## Ouvrages de référence

- Philippe Monneret et Fabrice Poli (dir.), *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Paris, 2020 : <https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994
- Jean-Christophe Pellat et Stéphanie Fonvielle, *Le GREVISSE de L'ENSEIGNANT*, Paris, Magnard, 2016
- Bénédicte Gaillard, Laurence Mokrani, Jean-Christophe Pellat, *Grévisse du collège*, Paris, Magnard, 2018



# ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (Lettres modernes)

Rapport présenté par Olivier BERTRAND, Bertrand DEGOTT, Guillaume DUEZ, Morgan GUYVARC'H et Samuel MOLIN

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée du CAPES de Lettres modernes demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

Tous les sujets sont consultables à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

Durée de l'épreuve : 5 heures

Coefficient : 2

L'épreuve disciplinaire appliquée dans sa forme nouvelle a connu en 2023 sa deuxième édition, et il apparaît clairement que les candidates et candidats se sont bien familiarisés avec elle – entendons par là que celles et ceux qui s'y sont convenablement préparés ont obtenu de très bons résultats, aidés dans leur travail par leurs formateurs, les sujets zéro et le rapport de l'édition précédente (toujours accessibles sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr)). Le rapport de cette année se propose à la fois d'apporter des éléments de corrigé aux questions posées et de rappeler des points de méthodologie correspondant aux différentes parties de l'épreuve.

On attirera d'ores et déjà l'attention des futurs candidats sur le fait que l'épreuve revêt une cohérence d'ensemble, qui part de la mobilisation de savoirs académiques pour aboutir à leur enseignement moyennant l'identification des enjeux didactiques. Auront ainsi été valorisées les copies qui auront su tirer parti dans la seconde partie de l'épreuve d'observations et analyses menées dans la première. A l'inverse, et dans cette même logique, les impasses sur telle ou telle question auront été nécessairement pénalisantes.

## 1 – Sémantique historique (2 points)

*Vous étudierez les mots aussitôt (texte A, vers 23) et aujourd'hui (texte B, vers 30) en vous intéressant à leur origine, leur formation et l'évolution de leur signification*

### Rappels des attendus

Si le jury ne peut que se réjouir d'avoir une nouvelle fois lu de très bonnes, même d'excellentes réponses à la question de sémantique historique posée à la session 2023, ces réussites ne sauraient malheureusement masquer le nombre certain de copies qui traitent le premier exercice de la deuxième épreuve du CAPES de Lettres modernes de manière plus qu'indigente, ou qui ne le traitent pas du tout. Si, parmi ces derniers candidats, une partie a, visiblement, géré fort malencontreusement le temps qui lui était imparti, les autres révèlent une préparation insuffisante, voire une absence pure et simple de préparation.

Peut-être n'est-il dès lors pas inutile de rappeler l'**esprit de cette question** qui, quoique distincte de la didactique proprement dite, n'est nullement déconnectée de la pratique quotidienne qui est celle du professeur devant sa classe. En effet, tout enseignant, dans le cadre de l'étude de textes

littéraires – rappelons que les programmes du secondaire englobent **toute la littérature française**, de ses origines médiévales à nos jours –, se trouvera nécessairement confronté aux **interrogations d'ordre lexical** de ses élèves, lui demandant d'explicitier le sens de tel ou tel terme. Non seulement les élèves apprécient grandement les moments consacrés à l'histoire de mots dont ils se servent tous les jours, à l'apprentissage de nouveaux termes, mais encore ils ne sauront manquer d'être sensibles au savoir de leur enseignant, qu'ils ne respecteront que davantage, s'ils constatent que celui-ci est muni du bagage nécessaire pour leur expliquer l'histoire lexicale et grammaticale de leur langue, sans avoir besoin de chercher systématiquement la réponse dans un ouvrage spécialisé. Se préparer à la question de sémantique historique – nous reviendrons ultérieurement sur cette préparation par quelques conseils adressés aux futurs candidats – c'est se préparer à la pratique quotidienne de l'enseignant.

La formulation de la question guide explicitement les candidats dans l'organisation de leur propos : celui-ci doit en effet s'articuler autour de **deux temps**. Est attendue d'abord une **présentation diachronique** de ces unités lexicales, avec la prise en compte de l'origine, de la formation et de l'évolution sémantique des deux occurrences proposées. Il ne faut pas oublier qu'il convient ensuite de procéder à une **analyse des emplois en contexte**, en interrogeant la sémantique des mots dans les textes à l'étude. C'est le plan que va adopter le présent rapport.

Rappelons également quelques attentes concernant la **présentation des copies**. Puisque la question comprend deux éléments de réponse, il est tout à fait possible – et c'est même apprécié par le jury – de **faire figurer le plan explicitement**, contrairement à ce qui se pratique pour l'épreuve de dissertation.

De même, et le rapport de l'an passé l'indiquait pourtant clairement, les examinateurs doivent comprendre tout de suite si le propos du candidat porte sur le sens d'un mot. Les conventions sont les suivantes : un **mot en mention** se **souligne** (ce qui apparaît en italique à l'ordinateur) et un **sens** se met **entre guillemets**.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une réponse <b>construite</b> et <b>organisée</b> autour d'un plan apparent</li> <li>• Une identification de la <b>nature</b> précise des termes</li> <li>• Une <b>étude diachronique</b>, retraçant depuis les origines l'évolution des deux mots, d'un point de vue <b>sémantique, morphologique et graphique</b></li> <li>• Une <b>étude contextuelle</b> précise des deux termes, en montrant comment la sémantique se reflète sur le cotexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une suite de remarques mal reliées entre elles, témoignant d'un propos non ou mal construit</li> <li>• Un exposé sans référence à l'évolution morphologique</li> <li>• Une simple analyse lexicale synchronique</li> <li>• Une focalisation exclusive sur la sémantique, à l'exclusion de toute remarque grammaticale</li> </ul>
<b>On valorise</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une introduction définissant précisément la catégorie grammaticale des deux mots et rattachant celle-ci aux emplois dans les deux textes</li> <li>• Une analyse approfondie de faits de langue contemporains</li> <li>• Une mise en perspective critique avec d'autres occurrences illustrant les mêmes phénomènes linguistiques</li> </ul>	

## Éléments de corrigé

### 1. Origine, formation et évolution des unités lexicales

La question proposée implique une analyse à la fois lexicale et grammaticale des termes *aussitôt* et *aujourd'hui*. Si le jury a choisi ces deux mots, c'est qu'ils partagent des caractéristiques communes – il est utile que le candidat se demande ce qui rapproche les unités proposées à l'étude. *Aussitôt* et *aujourd'hui* sont en effet deux **adverbes** de temps – caractéristique **grammaticale** commune –, deux mots **construits**, c'est-à-dire qu'ils sont composés de lexèmes à l'origine indépendants qui, par grammaticalisation, ont formé une seule unité – caractéristique **morphologique** commune. Le processus de grammaticalisation, terme qui indique que chacune des unités a perdu son appartenance à sa catégorie grammaticale originelle pour en former une nouvelle, souvent concrétisé par une **soudure graphique** entre les mots, est bien attesté dans notre langue et ne saurait être ignoré des candidats.

#### **Aussitôt**

L'adverbe de temps *aussitôt* résulte de la **soudure graphique de deux mots**, *aussi* et *tôt*. Dans le même texte se rencontrait, à plusieurs reprises, l'adverbe *tantôt*, qui résulte d'une formation similaire. Le même phénomène s'est aussi produit avec les adverbes *si* et *bien*, aboutissant aux formes construites *sitôt* et *bientôt*.

Le jury n'attendait nullement une analyse étymologique précise des unités proposées – que les candidats qui l'ignorent ne jugent pas opportun d'inventer des étymons latins, plus ou moins fantaisistes ! –, mais n'a pu que se réjouir de la voir figurer presque intégralement dans d'excellentes copies. Ces dernières savaient que l'adverbe *aussi* découle également d'une lexicalisation de l'ensemble formé par le pronom indéfini *al* en ancien français, du latin *\*alid*, déformation de *aliud*, associé à l'adverbe *sic*. *Tôt*, second élément d'*aussitôt*, vient du latin *tostum*, forme neutre adverbialisée de *tostus*, participe passé de *torrere*, « brûler » – on est sans doute passé du sens de « chaudement » à celui de « promptement » par glissement métonymique de l'état pour l'action. *Tost* employé seul a déjà le sens, en ancien français, d'« aussitôt » : c'est celui qui est présent, par exemple, dans la *Cantilène de Sainte Eulalie*, considéré comme le premier texte littéraire conservé en français, datant de la fin du IX<sup>e</sup> siècle. Ce sens existe toujours en français moderne, mais est d'un usage vieilli : on lit dans *La Cousine Bette* de Balzac : « Va ! et vite, et tôt ! ». La locution adverbiale *ausi tost* constitue un renforcement sémantique de l'idée d'instantanéité. Si les premiers textes médiévaux orthographient la locution en deux mots, *ausi tost*, l'**agglutination** semble s'effectuer au cours du XIII<sup>e</sup> siècle. Précisons que cette soudure n'est pas généralisée dans l'orthographe actuelle : *aussi tôt* s'écrit en deux mots lorsqu'il s'agit d'un emploi comparatif où l'expression s'oppose, explicitement ou non, à *aussi tard*, comme l'illustre la phrase suivante de Julien Green dans *Minuit* : « Cette question s'adressait à Elisabeth qu'une timidité subite empêcha de répondre aussi tôt qu'elle l'aurait voulu ».

L'**analyse sémantique** d'*aussitôt* n'était pas très compliquée, étant donné que le terme n'a pas changé de sens. Attesté dès le XIII<sup>e</sup> siècle, l'adverbe de temps *aussitôt* indique la proximité temporelle immédiate et prend dès l'origine le sens moderne d'« immédiatement », « sur-le-champ ». On lit par exemple sous la plume de Chrétien de Troyes dans *Yvain*, au vers 5053 : « Et cil li respont aussi tost ».

Il était bon de ne pas oublier quelques **considérations grammaticales**, liées aux **emplois syntaxiques** du mot. En tant qu'adverbe, *aussitôt* peut porter sur un verbe, conjugué à un mode personnel (*Je suis sorti aussitôt*), en général postposé à celui-ci, ou au participe passé (*aussitôt dit, aussitôt fait !*), et, dans ce cas, toujours antéposé, et peut également se rencontrer devant une préposition – essentiellement *avant* et *après* (*il est rentré aussitôt après la réunion*). Il forme, avec *que*, la locution conjonctive *aussitôt que*, attestée dès le XIII<sup>e</sup> siècle, signifiant « dès l'instant où » ou bien – mais cet emploi est à présent vieilli – « en même temps que ».

## Aujourd'hui

La formation d'*aujourd'hui* semblait davantage connue des candidats : en effet, son origine permet d'illustrer un cas célèbre de **pléonasmе étymologique**. *Aujourd'hui* provient de la locution *au jour d'hui*, attestée dès le XII<sup>e</sup> siècle en cinq mots (*a le jor d'hui*), dans laquelle l'adverbe *hui* est issu du latin *hodie*, « le jour où l'on est ». Cette locution alterne avec d'autres comme *ce jor d'ui*, *en cest jor d'ui*, mais c'est la première qui se généralise. Il n'y a donc au XII<sup>e</sup> siècle ni agglutination ni lexicalisation.

Même si cela n'était pas attendu de la part des candidats, précisons que la soudure graphique semble dater du **XIV<sup>e</sup> siècle**, indice que le sens premier du terme *hui*, présent dès la *Chanson de Roland*, n'était plus perçu par les locuteurs. Nina Catach, dans le *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, indique que le mot chez Robert Estienne est écrit sans apostrophe ; Thierry introduit celle-ci en 1564 et est suivi par l'Académie française. « Comme dans *presqu'île*, l'apostrophe a été conservée à l'intérieur de certains mots composés qui auraient dû être soudés depuis longtemps ».

Plusieurs copies ont pensé à préciser que l'origine pléonastique de l'adverbe n'est plus non plus sentie par les sujets parlants, d'où l'**apparition ultérieure du nouveau pléonasmе au jour d'aujourd'hui** (relevant à son tour d'un figement syntaxique : on ne peut pas en effet dire *\*au beau jour d'aujourd'hui*). Cette dernière tournure, sans doute d'apparition populaire, se rencontre parfois dans la langue littéraire et ne s'attire donc pas les mêmes foudres académiques que d'autres tournures pléonastiques similaires. On lit ainsi dans « L'homme » de Lamartine, deuxième poème des *Méditations poétiques*, « Il le sait, il suffit : l'univers est à lui, / Et nous n'avons à nous que le jour d'aujourd'hui ».

Un autre indice confirmant le fait qu'en synchronie, l'origine du terme s'est perdue pour les locuteurs est la possibilité syntaxique de faire précéder l'adverbe *aujourd'hui* par la préposition *à* : *Elle proposait de repousser l'entrevue à aujourd'hui*. Pour ces mêmes raisons, certains grammairiens condamnaient auparavant l'expression *jusqu'à aujourd'hui*, au motif que la préposition *à* est redondante, mais la tournure est à présent admise par l'Académie (depuis 1835, sixième édition).

D'un point de vue **sémantique**, *aujourd'hui* désigne d'abord le « jour où l'on est ». Il fait partie des adverbes de temps qui peuvent s'employer également comme substantifs : *Aujourd'hui marque le début d'une nouvelle période*. *Aujourd'hui* désigne, par extension, le temps présent, l'époque actuelle : *les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes qu'autrefois*. L'adverbe peut même s'appliquer à un temps indéterminé, auquel s'opposent *hier* et *demain* : *Il dit une chose aujourd'hui, il dira le contraire demain*.

D'un point de vue **grammatical**, *aujourd'hui* appartient aux adverbes déictiques, qui renvoient au moment, plus ou moins large, de l'**énonciation**. *Aujourd'hui*, dans un récit au passé, est incorrect et est remplacé par « ce jour-là ».

## 2. Emploi en contexte

Certaines copies n'ont pas traité, même sommairement, l'emploi en contexte, estimant peut-être que tout avait été écrit sur le sémantisme des occurrences à analyser. Le jury **attend une analyse contextuelle** ; celle-ci fait partie de la notation et il convient au moins d'écrire une petite phrase pour dire que le texte proposé correspond bien à la situation analysée précédemment. Les candidats peuvent aussi montrer en quoi le sens de l'occurrence rayonne sur l'énoncé, c'est-à-dire **mettre en rapport le sens avancé avec d'autres éléments du cotexte**.

## Aussitôt

Dans le texte de Regnard, la réplique de Lisette présente trois propositions subordonnées conjonctives complétives dépendant de *souvient* au vers 20 et énumérant les actions qu'aurait faites Géronte. L'adverbe *aussitôt* porte sur le verbe *a pris* et appuie l'idée de succession chronologique qui sous-tend les paroles de Lisette : le notaire était, dit-elle, si dévoué à l'égard de Géronte, qu'il s'est tout de suite muni des instruments dont il avait besoin, plume et encrier ou *cornet* pour rédiger son document.

## **Aujourd'hui**

Alcandre explique à Pridamant la situation de son fils Clindor : vient de s'achever la pièce tragique « qu'il expose aujourd'hui sur la scène publique ». *Aujourd'hui* est investi de son sens premier, « le jour où l'on est ». L'adverbe de temps est ancré dans la situation énonciative de discours et porte sur l'ensemble de l'énoncé – il peut être déplacé – et appuie logiquement, d'après son sens, un verbe au présent de l'indicatif, à valeur de présent d'énonciation.

## **Conseils méthodologiques**

Il nous semble utile de conclure par quelques conseils de préparation à la question de sémantique historique. C'est sans conteste la première partie de la réponse, celle qui implique de s'intéresser à l'**origine**, à la **formation** et à l'**évolution des unités**, qui est susceptible de déconcerter. Commençons donc par rassurer tous les futurs candidats. La question de sémantique historique, rappelons-le, s'adresse bien aux candidats inscrits en Lettres Modernes, non à leurs homologues des Lettres Classiques : se préparer ne veut pas dire qu'il faille connaître l'origine ou l'étymologie de tous les mots importants constituant le lexique français. En l'absence d'ouvrage spécifiquement dédié à cette question, certains candidats qui ne bénéficient pas d'une préparation universitaire, pourraient, à juste titre, se sentir désarçonnés face à l'étendue des mots pouvant, dans l'absolu, faire l'objet d'une question. Le premier élément que nous souhaitons mettre en avant pour aider les candidats dans leur préparation concerne les points indispensables à connaître pour aborder sereinement la question : il s'agit des **principales notions de lexicologie**, c'est-à-dire du vocabulaire utilisé lorsqu'on analyse la formation des mots – par exemple, ce que l'on appelle *mot simple*, *mot complexe*, ce que veulent dire la *conversion* ou la *dérivation impropre*, etc. Outre que cela éviterait les confusions entre *suffixe* et *préfixe* dans les copies, comme a malheureusement pu le lire le jury lors de cette session, certains de ces éléments sont inscrits au programme de collège et doivent être maîtrisés. Le lexique français est en constante évolution : face à des termes progressivement délaissés, d'autres font leur apparition dans notre vocabulaire et il est important de pouvoir nommer cette évolution. De nombreux ouvrages existent : les candidats peuvent par exemple consulter la *Grammaire Méthodique du Français* – qu'ils connaissent sans doute pour ses analyses grammaticales –, en particulier celles qui sont consacrées au lexique, à savoir p. 887-956 dans la huitième édition de 2018. Là se trouve le viatique indispensable à toute analyse lexicale.

De plus, ce qui ne saurait manquer d'aider les candidats dans leur préparation – mais également dans leur vie professionnelle future, quelle qu'elle soit, c'est une forme de **curiosité intellectuelle**. Curiosité intellectuelle, c'est-à-dire que lorsque les candidats croisent, au cours de leurs lectures – et il est fort à parier que celles-ci sont nombreuses dans une année de préparation au concours – des mots, des locutions, des expressions dont ils ne connaissent pas le sens, dont l'orthographe leur échappe, dont l'évolution lexicale par rapport au XXI<sup>e</sup> siècle les interpelle, qu'ils aillent se renseigner dans un ouvrage spécialisé – ce peut être par exemple le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), disponible gratuitement en ligne. Pourquoi le terme *huître* s'écrit-il avec un *h* alors que cette lettre est absente d'*ostréiculture* ? Quelle est l'origine de *pis* dans l'expression *de mal en pis* ? Que veut dire le terme *maille* dans la phrase *Ils ont eu maille à partir avec la direction* ? Qu'est-ce qu'une *marguillière* (*Fabliaux du Moyen Âge*, p. 173 de l'édition au programme à la session 2024) ? C'est d'ailleurs, rappelons-le, le type de questions que peuvent tout à fait poser des élèves de collège et de lycée. Ce faisant, ce n'est pas simplement une question de concours notée sur deux points que les candidats préparent, c'est également leur culture générale qu'ils enrichissent et leur future posture de transmetteur de savoir qu'ils affermissent.

## 2 – Grammaire (4 points)

Étudiez les emplois de l'infinitif dans le texte A, du vers 19 jusqu'à la fin de l'extrait, et dans le texte B, du début de l'extrait jusqu'au vers 12.

### Remarques méthodologiques

La question de grammaire était cette année une question canonique. Or rares sont les candidates et candidats qui dans ce cadre ont fait la démonstration de connaissances et compétences linguistiques réellement solides.

Rappelons tout d'abord que, quel que soit l'objet grammatical donné à étudier, toute réponse à la question de « grammaire » doit contenir :

- une **introduction** présentant une **définition** de l'objet grammatical à étudier et sa **problématisation**
- un relevé **exhaustif** des occurrences du corpus
- une réponse **organisée** avec un **plan apparent**
- une analyse **justifiée** des occurrences, qui recourt à des **opérations** linguistiques

La question portant sur les « emplois de l'infinitif », la mobilisation des connaissances spécifiquement liées à cet objet devait en outre amener les candidates et candidats à :

- définir l'infinitif comme « forme nominale » du verbe et problématiser autour du rôle syntaxique de l'infinitif dans les occurrences du corpus
- proposer un traitement **syntaxique** de la question
- lorsque l'infinitif est la **tête d'un groupe infinitif (GInf)**, en donner les **bornes**
- identifier la **fonction syntaxique** des GInf
- justifier la **fonction syntaxique** des GInf par des opérations linguistiques<sup>8</sup>
- lorsque l'infinitif est le second élément d'une **périphrase verbale**, justifier l'existence de celle-ci

Au regard des copies de cette session, le jury souhaite attirer l'attention des futures candidates et futurs candidats sur les points suivants :

- Si trop de copies se contentent d'un simple relevé des verbes à l'infinitif (parfois d'ailleurs incomplet, comme s'il n'était d'infinitif qu'en *-er*), celles qui parviennent à mobiliser des connaissances théoriques en introduction témoignent ensuite très souvent, par le traitement des occurrences qu'elles proposent, d'une incompréhension totale des notions ainsi évoquées : classer l'occurrence de « pour les redoubler » dans une partie consacrée aux emplois *verbaux* de l'infinitif montre que la dichotomie alléguée entre emplois dits « nominaux » et emplois dits « verbaux » de l'infinitif (elle-même discutable, on le verra plus loin) n'est pas saisie.
- Plus largement, trop de candidates et candidats cèdent à la tentation de vouloir absolument plaquer sur le corpus des connaissances mal maîtrisées. Ainsi une erreur récurrente a été de vouloir absolument identifier des propositions subordonnées complétives infinitives dans un corpus qui en était dépourvu. Rappelons que cette notion, qui constitue elle-même un « problème<sup>9</sup> » en grammaire française, ne peut être invoquée que dans des cas très particuliers : l'infinitif centre de ladite subordonnée infinitive doit d'une part avoir un contrôleur (également appelé support ou encore pivot de l'infinitif) exprimé syntaxiquement

---

<sup>8</sup> Pour une présentation synthétique de l'ensemble des opérations pour l'observation des faits de langue, voir MEN, *Terminologie grammaticale*, Paris, CNDP, 1997. Si une nouvelle terminologie grammaticale l'a remplacé en 2020 (MEN, *Grammaire du français-Terminologie grammaticale*), le document demeure une référence indispensable.

<sup>9</sup> Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2016, p. 584.

(groupe nominal – GN – ou pronom équivalent) et référentiellement distinct du sujet du verbe de la principale ; d'autre part, ce dernier appartient à une liste finie de verbes. En français classique, les verbes introducteurs qui admettent cette construction sont certes plus nombreux qu'en français moderne et ne se réduisent pas aux verbes de perception, causatifs de mouvement ou aux factitifs *faire* ou *laisser* : y sont inclus des verbes d'opinion, de volonté ou déclaratifs<sup>10</sup>. Néanmoins une analyse précise de la proposition « que [...] vous m'avez dit tantôt d'aller chez le notaire » aurait dû interdire de considérer que *dire* régit la subordonnée infinitive *m' + d'aller tantôt chez le notaire* : le pronom *m'* est certes contrôleur de l'infinitif *aller*, sémantiquement et syntaxiquement distinct du sujet de *dire*, mais il commute avec un groupe prépositionnel (GP) et non un GN. Par ailleurs la séquence *d'aller chez le notaire* ne constitue pas non plus une proposition subordonnée infinitive comme l'avancent de nombreuses copies, mais un groupe infinitif COD du verbe *dire*, ce dernier étant en construction bi-transitive (*dire qqc à qqn*).

- Le bornage des unités est également souvent erroné et témoigne de ce que la notion d'unité syntaxique, au fondement de l'enseignement de la grammaire, n'est pas comprise. De très nombreuses copies écrivent ainsi que dans « je croirais faire un crime », le COD de *croire* est l'infinitif *faire* et que *faire* a lui-même pour COD *un crime*. Le test de pronominalisation *je le croirais* aurait dû permettre aux candidates et candidats de voir que l'unité en fonction de COD de *croire* est le groupe infinitif *faire un crime*, lui-même constitué de sa tête (*faire*) et d'un second constituant le GN *un crime*, en fonction de COD de *faire*. De même, il est erroné d'écrire que, dans la proposition « suivez ce cher fils sans attendre à demain », *attendre* est en fonction de complément circonstanciel ou que c'est le groupe infinitif *attendre à demain* qui occupe cette fonction : l'infinitif *attendre* est centre d'un Glnf (*attendre à demain*), qui est le second constituant d'un GP (*sans attendre à demain*). C'est cette dernière unité qui, mobile et supprimable, occupe la fonction de complément circonstanciel de la proposition.
- Les justifications fonctionnelles sont d'ailleurs encore trop fréquemment fondées sur des critères sémantiques, qui ne permettent pas de discriminer des rôles syntaxiques distincts. Ainsi, rappelons, comme l'ont fait tous les rapports des années antérieures, que les questions *quoi ?* et *où ?* notamment ne permettent pas d'identifier des unités en fonction de COD ou de compléments circonstanciels.

### Proposition de corrigé

*Le corrigé suivant vise à donner aux futures candidates et futurs candidats une image plus concrète des connaissances grammaticales attendues et de leur possible mise en œuvre. Les éléments entre crochets apportent des précisions qui, non exigées, ont, dans les rares cas où elles étaient présentes, été valorisées. Le choix a été fait également de mentionner, à plusieurs reprises, les différentes options terminologiques acceptées dans les copies, manière aussi de rappeler que, si le recours à un métalangage commun est essentiel, l'étiquetage des faits de langue importe moins que leur analyse. Enfin les futures candidates et futurs candidats trouveront dans les notes infrapaginales suivantes quelques références bibliographiques indispensables pour préparer l'épreuve.*

### Introduction

Mode **impersonnel** du verbe, l'infinitif se décline en deux « temps » ou *tiroirs*, l'un de forme simple (dit *présent*) et l'autre de forme composée (dit *passé*), qui, contrairement à ce que suggère cette terminologie, ne s'opposent pas temporellement puisque l'infinitif est dépourvu de valeur temporelle, mais aspectuellement (voir 4 – Didactique b). Le corpus ne présentait que des occurrences d'infinitif **présent** et de forme **active**.

---

<sup>10</sup> Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998, §146-151.

Souvent qualifié de « forme nominale » du verbe, l'infinitif est dit avoir d'un côté des emplois verbaux et de l'autre des emplois nominaux<sup>11</sup>. Les dix occurrences du texte montrent cependant que cette vision dichotomique ne rend pas justice à la variété des valeurs possibles de l'infinitif : entre un emploi purement verbal et un emploi purement nominal, ses emplois s'étagent davantage selon un **continuum** (G. Guillaume).

### I. L'infinitif est le second élément d'une périphrase verbale

On regroupe traditionnellement dans les emplois dits *verbaux* de l'infinitif ceux où l'infinitif est à lui **seul** centre du prédicat dans une proposition syntaxiquement autonome (principale ou indépendante) ou dans une subordonnée (interrogative indirecte, relative ou dite « infinitive »), et ceux où il fonctionne en **corrélacion** avec un (semi-)auxiliaire comme second élément d'une périphrase verbale. Les occurrences du corpus n'illustrent que ce deuxième emploi.

Le seul cas d'infinitif en emploi qui peut être qualifié de « verbal » est en effet celui d'un infinitif fonctionnant avec un (semi-)auxiliaire au sein d'une **périphrase verbale**. L'ensemble [semi-auxiliaire + verbe à l'infinitif (VInf)] constitue une forme verbale complexe, centre du prédicat de la proposition :

Texte B, v. 5 [*Laissez faire*] *aux douleurs qui rongent vos entrailles*

Les deux conditions nécessaires à l'existence d'une périphrase verbale (dite *actantielle*) sont ici réunies :

1) *laisser* a subi une **déperdition** de sens (« subduction sémantique »). Il n'a en effet plus aucun de ses sens pleins, ni celui d'« abandonner », ni celui de « confier » ; il est donc en emploi de (semi-)auxiliaire et permet de modifier la diathèse du verbe à l'infinitif, en ajoutant un actant au procès de *faire*.

2) la séquence [*laissez faire*] **forme un tout** (= phénomène de « coalescence »), visible au fait que l'on ne peut pas pronominaliser le segment [*faire aux douleurs qui rongent vos entrailles*] : \**laissez-le*

Au niveau sémantique, le sujet de la périphrase (ici non exprimé car le semi-auxiliaire est à l'impératif présent, mais qui est une P5 désignant l'allocutaire) joue le rôle de **cause** du procès de *faire* : la périphrase *laissez faire* est dite *causative*, *factitive* ou, selon la terminologie de Damourette et Pichon, *tolérative*, puisque le sujet, passif, ne s'oppose pas à l'action. C'est l'infinitif *faire* qui, sémantiquement, porte l'essentiel de la signification de la périphrase et, syntaxiquement, sélectionne les compléments. Le GP *aux douleurs qui rongent vos entrailles* joue le rôle sémantique **d'agent** du procès verbal et occupe la fonction de COI de la périphrase (il est supprimable, mais non déplaçable).

[Dans la mesure où la périphrase n'admet ici aucun COD, la construction indirecte — sans doute privilégiée pour des raisons métriques, l'amalgame *aux* permettant l'élision du *e* de *faire* — est en concurrence avec une construction directe : *laissez faire les douleurs qui rongent vos entrailles*, qui serait privilégiée en français moderne — et qui serait alors également justiciable d'une éventuelle analyse de *faire* comme attribut du COD *les douleurs qui rongent vos entrailles*, voire de *faire les douleurs qui rongent vos entrailles* comme une proposition subordonnée infinitive, analyses que n'autorise pas la construction indirecte du texte.]

### II. L'infinitif est la tête d'un groupe infinitif qui assume les mêmes fonctions qu'un groupe nominal

Parmi les emplois dits « nominaux » de l'infinitif sont généralement regroupés<sup>12</sup> les cas où le verbe à l'infinitif est tête d'un groupe (GInf) occupant **les fonctions d'un GN** et ceux où l'infinitif, précédé d'un déterminant et acquérant en discours ou en langue des propriétés de flexion en nombre, fait l'objet d'une **substantivation** ou d'une **conversion** (cas non représentés dans le corpus). Néanmoins, l'infinitif

---

<sup>11</sup> Voir par exemple Jean-Christophe Pellat, Stéphanie Fonvielle, Maurice Grevisse, *Le Grevisse de l'enseignant*, Paris, Magnard, 2016, p. 174.

<sup>12</sup> *Ibid.*



tête d'un Glnf conserve des **propriétés de verbe**, ce qui n'est plus le cas lorsqu'il est précédé d'un déterminant.

## A) Fonction des Groupes infinitifs

### a) Complément direct du verbe

#### 1) COD du verbe

Texte B, v. 2 [**faire un crime**] : Glnf **COD** du verbe *croire* car pronominalisable en *le* : *de le détourner je le croirais*.

Texte A, v. 21 [*D'aller chez le notaire*] : Glnf **COD** du verbe *dire* car pronominalisable en *le* : *vous me l'avez dit tantôt*.

Ici, le *d'* n'est pas une préposition, mais un **indice** d'infinitif (« article de l'infinitif » pour Damourette et Pichon), la tête du groupe est bien l'infinitif *aller* et non le *de*, comme le prouve la pronominalisation précédente.

#### 2) Complément direct d'un verbe de mouvement

Texte A, v. 29 [*vous faire insulte*] : Glnf **complément direct non COD** du verbe *venir* ou « **infinitif progrédiencé** » selon Damourette et Pichon, car

1) le verbe *venir* **conserve son sens plein** de mouvement (il n'est pas en emploi d'auxiliaire) et

2) le Glnf ne se **pronominalise pas en le** dans la phrase de forme personnelle correspondante : *certain neveu normand et certaine baronne sont venus tantôt chez vous vous faire insulte* => \**certain neveu normand et certaine baronne le sont venus tantôt chez vous*.

Le Glnf ici ne commute **pas avec un GN** (ni avec une subordonnée conjonctive complétive). À ce titre, son fonctionnement pourrait être rapproché davantage d'un GP<sup>13</sup> et ce d'autant qu'ici la construction est paraphrasable en *pour + Vlnf* : *il est venu tantôt certain neveu normand, et certaine baronne [...] chez vous pour vous faire insulte*. En revanche, la pronominalisation en *y* n'est pas possible (comme elle peut l'être avec le verbe de mouvement *aller* suivi d'un Glnf) : \**il y est venu tantôt certain neveu normand, et certaine baronne [...] chez vous*.

Toutes les réponses traitant de ce cas dans une partie à part ont été acceptées et toute analyse un peu détaillée de la construction a été valorisée.

Ici, l'infinitif *faire* constitue le premier élément d'une **locution verbale**, *faire insulte* : il a perdu son sens plein de « fabriquer » et ne peut être analysé comme COD de *faire*.

### b) Second constituant d'un groupe prépositionnel en fonction de complément circonstanciel

Texte A, v. 19 [*pour [prouver le fait]*] : CC (à valeur finale) de la principale « *Ne vous souvient-il pas [...] notaire* »

Texte A, v. 31 [*pour [vous venger de leur emportement]*] : CC (à valeur finale) de la subordonnée « *que [...] vous m'avez promis [...] ma vie* »

Texte B, v. 2 : [*de [le détourner]*] : CC (à valeur de cause ou de manière) de « *je croirais faire un crime* »

Remarque : la préposition *de* ici est dans un emploi propre au français classique, où, devant l'infinitif, elle « se caractérise [...] par sa polysémie et notamment sa valeur causale<sup>14</sup> » ; *de le détourner* est l'équivalent du gérondif *en le détournant*.

Texte B, v. 3 [*sans [attendre à demain]*] : CC (à valeur de manière) de la proposition « *suivez ce cher fils* » ;

<sup>13</sup> Voir Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, § 251.

<sup>14</sup> Nathalie Fournier, *op. cit.*, § 416.

Texte B, v. 6 [*pour [les redoubler]*] : CC (à valeur finale) de la proposition « *voyez ces funérailles* »  
 Texte B, v. 12 : [*pour [assembler ainsi les vivants et les morts]*] : CC (à valeur finale ou causale) de la proposition « *quel charme en ce moment étouffe leurs discords* »

Justification : tous ces GP sont à la fois **supprimables et déplaçables** dans toute la proposition qu'ils complètent.

## B) Syntaxe des Groupes infinitifs

Dans tous ces cas, et quelle que soit la fonction exercée par le GInf, le verbe à l'infinitif y conserve, en tant que tête du groupe, les propriétés de toute forme verbale, comme le montrent les neuf occurrences, où il reçoit systématiquement des **compléments typiquement verbaux**, COD et COI :

COD	COI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le fait</i> (Texte A, v. 19) : GN COD de <i>prouver</i></li> <li>• <i>Vous</i> (Texte A, v. 31) : pronom personnel COD de <i>venger</i></li> <li>• <i>Le</i> (Texte B, v. 2) : pronom personnel COD de <i>détourner</i></li> <li>• <i>Un crime</i> (Texte B, v. 2) : GN COD de <i>faire</i></li> <li>• <i>Les</i> (Texte B, v. 6) : pronom personnel COD de <i>redoubler</i></li> <li>• <i>Les vivants et les morts</i> (Texte B, v. 12) : GN COD d'<i>assembler</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Chez le notaire</i> (Texte A, v. 21) : GP COI d'<i>aller</i></li> <li>• <i>Vous</i> (Texte A, v. 29) : pronom personnel COI de <i>faire insulte</i></li> <li>• <i>De leur emportement</i> (Texte A, v. 31) : GP COI de <i>venger</i></li> <li>• <i>À demain</i> (Texte B, v. 3) : GP COI d'<i>attendre</i></li> </ul>

L'infinitif accepte également **des CC** :

*Ainsi* (T B, v. 12) : adverbe CC (à valeur de manière) du GInf *assembler les vivants et les morts*

Remarque : on accepterait également qu'*ainsi* soit identifié comme modifieur du verbe à l'infinitif.

En somme, et même s'il est dépourvu de propositions infinitives, le corpus permet d'analyser diverses formes d'emploi, nominales ou verbales, de l'infinitif, mais aussi de réfléchir à la délimitation du groupe infinitif et à ses possibles fonctions syntaxiques. Et dans la perspective didactique de la seconde partie de l'épreuve, il permet également d'interroger la terminologie utilisée pour désigner les formes de l'infinitif et d'appréhender la notion d'aspect puisque, comme on l'a vu, l'opposition entre infinitif présent et infinitif passé repose sur une opposition non pas temporelle mais aspectuelle.

## 3 – Étude stylistique (4 points)

*Vous proposerez une étude stylistique du texte A, en vous intéressant aux formes et aux fonctions du dialogue théâtral.*

### Remarques méthodologiques

- **La problématique**

Le jury alerte les candidates et les candidats sur le défaut qui consiste à choisir pour leur problématique des formulations trop proches de la fable dramatique (ou de ce qu'ils ou elles ont pu en comprendre). Ainsi, « Comment, par la force des mots, Géronte a-t-il pu sombrer au bord de la folie ? » réduit l'œuvre théâtrale à une histoire et ne prend en compte ni la diversité des locuteurs en scène ni la visée comique de l'extrait. En revanche, une problématique du type « En quoi un dialogue marqué par

l'incompréhension révèle-t-il le comique de la scène ? », qui ne laisse pas la première place à la fable, a davantage de pertinence relativement aux enjeux du passage.

- **Le plan**

Le jury rappelle que le plan doit être apparent, c'est-à-dire comporter des titres de parties, voire de sous-parties, qui en explicitent le contenu et en précisent la cohérence. On gagnera donc à le considérer comme un cadre à l'intérieur duquel le commentaire stylistique a toute latitude de se développer.

Faut-il préciser à ce point qu'un plan du type « 1. Les formes du texte théâtral ; 2. Les fonctions du dialogue théâtral » ne permet pas de réelle investigation ? En effet, il revient à dissocier forme et fonction, alors que tout l'enjeu du commentaire stylistique est justement d'observer les formes et les faits de langue en les corrélant constamment à leur interprétation. On préfère donc un plan construit à partir de formes, qu'il est alors possible d'interpréter en termes de visées et d'effets : « 1. Importance du vers ; 2. Typologie de l'échange ; 3. Répartition du dialogue ». Inversement, il était possible de partir des fonctions spécifiques de l'extrait et d'y associer les formes propres à les produire. Sans qu'il soit question de le donner pour modèle, le plan suivant est l'un de ceux qui ont convaincu le jury, en ce qu'il permettait de mettre en valeur plusieurs des spécificités du passage étudié :

1. Convaincre et persuader de son innocence
  - a) L'isotopie du juridique : assurer les « fait[s] »
  - b) Modalisateurs et négation : dissiper le doute
  - c) Interro-négatives : orienter la réponse
  - d) Métaphore et hyperbole : persuader
2. Un passage comique, cherchant à divertir le spectateur
  - a) Le discours à double entente
  - b) L'onomastique : un argument d'autorité comique
  - c) Parallélismes de construction et comique de répétition

## **Éléments de corrigé**

*Après une introduction cernant les principaux enjeux du passage, nous proposerons ici, non un plan à proprement parler, mais quatre entrées stylistiques essentielles pour traiter la question des formes et des visées du dialogue théâtral dans cet extrait.*

## **Introduction**

Jean-François Regnard (1655-1709) est l'auteur de plusieurs comédies, dont *Les Folies amoureuses* (1704) et *Le Légataire universel*, créé au Théâtre-Français en 1709, qui passe pour son chef-d'œuvre. C'est donc dans le cadre générique de la comédie que s'inscrit le commentaire.

En préambule de l'ouvrage qu'elle consacre au dialogue de théâtre<sup>15</sup>, Anne Ubersfeld distingue six facteurs différents qui interfèrent dans l'échange théâtral et contribuent à le caractériser. Retenons-en, outre la bien connue « double énonciation<sup>16</sup> », que le dialogue de théâtre – du fait des tensions entre sa fonction mimétique<sup>17</sup> et sa fonction esthétique – a pour caractéristique de se laisser immédiatement

---

<sup>15</sup> Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*, Paris, Belin, coll. « Lettres Belin Sup », 1996.

<sup>16</sup> « [L]es lois de l'échange conversationnel sont modifiées du fait que le locuteur ne s'adresse pas seulement à son allocutaire direct, mais qu'il faut tenir compte d'un destinataire "caché", le spectateur » (*Lire le théâtre III*, p. 9).

<sup>17</sup> « Le dialogue théâtral reproduit des éléments empruntés à la réalité des paroles humaines ; il est fait de discours vraisemblables reprenant (avec des écarts) des rapports de communication "réels" » (*Ibid.*, p. 8).

reconnaître comme tel<sup>18</sup> ; enfin et surtout, il convient d'insister sur la dimension dramatique du dialogue, dans la mesure où celui-ci fait progresser l'action<sup>19</sup>.

Le dialogue à étudier ne peut se comprendre sans la mise en contexte qu'assure le chapeau de présentation. La complexité de la situation et la progression de l'action tiennent en effet à la dissymétrie, en termes de savoirs, entre les personnages en scène : Géronte en sait moins que n'en savent Éraste, Lisette et Crispin. Confronté à un testament qu'on lui dit qu'il a signé, Géronte (la dupe) tâche d'obtenir (des dupeurs) les informations qui lui manquent. La stratégie des deux valets fripons (l'*agir* qui sous-tend leurs propos) consiste d'abord à maintenir sa confusion (v. 1-16) puis à le persuader que son évanouissement lui a fait perdre la mémoire (v. 17-33). Le spectateur, qui dispose de toutes les informations, s'amuse des stratégies déployées par les trompeurs et de la confusion croissante du trompé. On s'interrogera donc sur la manière dont le dialogue, exploitant les ressources de la double énonciation théâtrale et constamment sous-tendu par la référence aux savoirs des uns et des autres, 1°) fait progresser l'action et 2°) suscite le rire du spectateur, et donc remplit ses fonctions dramatique et comique.

## 1. Types de phrases et actes de langage

L'échange dialogal dans l'ensemble de cette scène n'est pas polémique mais didactique : en effet, les interactions n'ont pas pour finalité d'opposer des points de vue de manière conflictuelle mais de demander des informations et – vraies ou fausses – d'en véhiculer. Toutefois, alors que les huit premières répliques (v. 1-16) s'enchaînent à partir d'une demande d'explication de Géronte, les treize suivantes (v. 17-33) s'enchaînent, elles, à partir de ce que le barbon déduit de ce premier échange. La bascule se fait donc au v. 17, où le connecteur *donc* prend sa valeur conclusive.

Il importe alors de montrer que même si la phrase interrogative fait l'unité du passage, elle n'est pas, dans les deux mouvements, associée au même acte de langage. Et c'est également vrai de la phrase injonctive.

### a) La phrase interrogative

Au moyen de la question « Est-il vrai, mon neveu ? » (l. 1), dont le pronom sujet postposé est un anaphorique d'énoncé (*il* = *cela*, c'est-à-dire les propos qui viennent d'être énoncés), Géronte demande à Éraste d'authentifier ou d'invalider le discours du notaire (qui se situe avant le passage étudié). Comme le confirme le fait qu'elle soit associée à l'impératif *Parle*, cette phrase interrogative a bien la valeur pragmatique d'une question, qui est aussi celle de l'interrogative qui la redouble au v. 8 (« J'ai fait mon testament ? »).

En revanche, les interro-négatives de Lisette (v. 20-24) puis de Crispin (v. 26-33) sont des « questions rhétoriques », au sens où leur portée illocutoire est davantage assertive qu'interrogative (*Ne vous souvient-il pas ?* = *\*Il est évident que vous vous souvenez...*). Elles ont moins pour visée d'obtenir de Géronte une réponse que de le faire adhérer, à partir de ce qu'il sait, à une vérité alternative.

### b) La phrase injonctive

Adressé par Géronte à Éraste (v. 1), puis à Lisette (v. 4), l'impératif *parle* est aussitôt repris par cette dernière pour être adressé à Crispin (v. 4). Cet impératif a la même portée illocutoire que les deux questions de Géronte : ce sont des invitations à clarifier la situation.

La phrase impérative « N'en doutez nullement » (v. 19), que Lisette adresse à Géronte, n'a en revanche aucune valeur d'ordre. Elle vaut comme simple approbation de la réplique de Géronte « Il faut donc que mon mal m'ait ôté la mémoire ; / Et c'est ma léthargie. » (v. 17-18). Elle a la même valeur pragmatique que celle de Crispin « Oui, c'est elle en effet. » (v. 18). L'acte de langage indirect est donc

---

<sup>18</sup> « [À] tous les instants, il dit "je suis un dialogue de théâtre" » (*Ibid.*).

<sup>19</sup> « Cet *agir* de l'énoncé de théâtre est l'élément central de toute analyse du dialogue de théâtre, lequel n'est pas la conversation, même quand il en donne l'illusion » (*Ibid.*).

l'assertion : approuver ce que Géronte lui-même présente comme une hypothèse revient à tenter de l'en persuader.

## 2. L'enchaînement des répliques : stratégies conversationnelles

Directs ou indirects, les actes de langage exprimés au moyen des modalités d'énonciation sont suffisamment saillants pour déclencher deux suites de répliques, correspondant aux deux mouvements du texte.

### a) Stratégies d'évitement : dire et ne pas dire (le vrai) (v. 1-16)

La question « Est-il vrai ? » et l'injonction « Parle » (v. 1) sont pragmatiquement équivalentes, on l'a vu ; toutefois, dans la mesure où l'on ne dispose pas dans l'extrait des répliques précédentes, ce sont les interventions suivantes qui explicitent le contenu référentiel du pronom *il*. Si c'est principalement le rôle de la seconde posée par Géronte « J'ai fait mon testament ? » (v. 8), l'injonction d'Éraste (« Ah ! ne me parlez pas, monsieur, de testament ») en révèle également l'implicite. Feignant d'être affecté par le procès signifié par le verbe en emploi transitif (*parler de testament*), Éraste s'excuse de ne pas accomplir le procès signifié par l'emploi absolu (*parler*).

La réponse de Lisette à l'injonction qu'est venu renforcer l'explétif *donc* dans « Lisette, parle donc » (v. 4) consiste à la reprendre pour l'adresser à Crispin : c'est le principe comique qui consiste à se défausser sur autrui d'une difficulté qui nous embarrasse (ce qui s'appelle « renvoyer la patate chaude »). Son refus à elle de répondre s'appuie sur des raisons non plus sentimentales mais physiologiques ; alors que le fils de famille parodie le registre tragique, la servante utilise le vocabulaire de la farce (« gosier ») : les personnages de Regnard nous font d'autant plus rire ou sourire que ce sont des types. Éraste puis Lisette ayant refusé de répondre, sa position en bout de chaîne empêche Crispin d'en faire autant mais sa façon à lui d'éluder la question consiste à déguiser la vérité sous des circonlocutions.

### b) Stratégies argumentatives : « Prouver le fait » (v. 17-33)

Les répliques suivantes s'enchaînent à partir de la conclusion que Géronte tire du premier échange : « Il faut donc que mon mal m'ait ôté la mémoire ; / Et c'est ma léthargie. » (v. 17 et 18). C'est par conséquent Géronte lui-même qui fournit aux deux valets leur argumentaire. Pour mettre en relief l'intérêt esthétique et comique de ce deuxième échange, il importe surtout de mettre en relief ce qu'il doit à la forme versifiée.

Au moyen de la réplique « C'est votre léthargie » (v. 26 et 33), Lisette puis Crispin reprennent strictement le contenu de la phrase coordonnée « Et c'est ma léthargie ». Or, si cette dernière constitue le premier hémistiche du v. 18, les répliques des valets complètent le vers au moyen d'un second hémistiche et apportent la rime (*fantaisie :: léthargie*, puis *vie :: léthargie*), de simples assonances en fait, mais qui suffisent à produire l'effet de refrain. Plus largement, les dix dernières répliques mettent en place un dispositif de mécanisation comique, où face à Géronte, les deux valets sont interchangeables à l'occasion de la répétition d'un même patron syntaxique.

QUESTION (Lisette ou Crispin)	RÉPONSE (Géronte)	CONCLUSION (L. ou C.)
<i>Ne vous souvient-il pas que P1 ?</i>	<i>Oui.</i>	
<i>Que P2, que P3, que P4 ?</i>	<i>Je ne m'en souviens point.</i>	<i>C'est votre léthargie.</i>
<i>Ne vous souvient-il pas que P5 ?</i>	<i>Oui.</i>	
<i>Que P6 ?</i>	<i>Je ne m'en souviens point.</i>	<i>C'est votre léthargie.</i>

Le spectateur fait la part du vrai et du faux : il sait que les propositions P1 et P5 seront acceptées par Géronte, qui en a été témoin, alors que les quatre autres (P2, P3, P4 et P6) ne peuvent être acceptées de lui dans la mesure où elles font référence au même épisode où, durant son évanouissement, Crispin a joué son rôle et signé le testament à sa place.

Après avoir tour à tour approuvé le discours de Géronte (*Oui c'est elle en effet. \ N'en doutez nullement*), les deux personnages remplissent le même programme, rendu explicite par Lisette : « prouver le fait », c'est convaincre Géronte que son évanouissement (sa léthargie) lui a fait perdre la mémoire. On pourrait aller jusqu'à dire que le groupe prépositionnel « pour prouver le fait », complément circonstanciel à valeur finale de l'interro-négative qui suit (v. 20-24), est également incident à sa reproduction par Crispin (v. 26-32).

En somme, la répétition qui affecte ici de manière flagrante le dialogue a une double fonction : argumentative, puisque c'est en répétant *C'est votre léthargie* que les valets essayent de persuader Géronte qu'il a perdu la mémoire ; comique par l'effet de mécanisation qu'elle produit, à la limite de l'absurde (c'est le bergsonien « mécanique plaquée sur du vivant<sup>20</sup> »).

### 3. Les tiroirs verbaux, de l'actualisation à l'interprétation

À l'approche du dénouement (il reste encore six scènes et quelque 150 vers avant la fin de la pièce), l'unité du passage tient à la référence aux événements antérieurs et en particulier aux trois rôles que Crispin a joués pour servir les intérêts d'Éraste et lui assurer le statut de « légataire universel ».

#### a) Le passé composé pour raconter

En tant qu'accompli par rapport au présent, le passé composé exprime normalement l'antériorité. Dans l'énonciation « discours », il peut aussi référer à des actions de premier plan, comme le passé simple dans l'énonciation « récit », et c'est alors l'imparfait qui exprime le second plan. Ce temps verbal est donc constamment utilisé, depuis la question de Géronte (« J'ai fait mon testament ? », v. 8), jusqu'à la dernière réplique de Crispin (« Vous m'avez promis place en votre testament... », v. 31), pour faire référence ponctuellement aux deux prétendues visites où le valet a joué les fâcheux (v. 26-29) et à la convocation du notaire (v. 20-21) mais aussi, majoritairement, à la fausse signature du testament pendant l'évanouissement de Géronte (v. 11-15 ; 22-24 ; 31-33), autant d'épisodes connus du spectateur puisqu'ils ont été représentés. Ces références ne constituent donc pas un récit cohérent dont la visée serait d'informer : ce sont davantage des allusions, qui ont une fonction argumentative et comique.

#### b) Le subjonctif pour exprimer le doute

Au point où en est l'action dramatique, en effet, Géronte et les valets ne peuvent être entièrement d'accord sur l'actualisation de ces procès. Trois occurrences du mode subjonctif – deux passés (*ait vu*, v. 9, *ait ôté*, v. 17) et un imparfait (*fût*, v. 14) – font donc contrepoint au récit d'actions, « chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lorsque s'interpose entre le procès et sa verbalisation l'écran d'un acte psychique (sentiment, volonté, jugement<sup>21</sup>) ». Elles participent ainsi de la modalisation des énoncés : dans la mesure où Crispin ne présente ses énoncés qu'avec ce qu'il faut de vérité pour que Géronte puisse y adhérer, Géronte lui-même ne peut en déduire son amnésie qu'avec le même coefficient de vérité.

### 4. Les modalisateurs

Le vocabulaire de la vérité est particulièrement représenté dans une situation où l'un cherche le vrai alors que les autres cherchent à le lui dissimuler. De la question de Géronte (« Est-il vrai, mon neveu ? », v. 1) à l'intervention du notaire (« Rien n'est plus véritable », v. 16), on peut relever d'autres

---

<sup>20</sup> « [C]hez Bergson, la répétition littérale est donc l'incarnation dans le dialogue de ce "mécanisme plaqué sur du vivant" qui fait l'essence du comique, ou qui est plus précisément le déclencheur psychologique de l'effet comique. » (Jean de Guardia, « Les trois grincements de la machine (Bergson-Molière : retour critique) », *Études littéraires*, vol. 38, n° 2-3, 2007, p. 14.

<sup>21</sup> Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2016, p. 563.

évaluatifs de type « modalisateurs » (*absolument, très certain, à peu près*). À la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni, on entend la notion dans son sens strict<sup>22</sup> et non dans son sens étendu où « les frontières de la classe des modalisateurs viennent recouvrir, voire déborder, celles de la classe des faits énonciatifs<sup>23</sup> ».

#### a) Les répliques de Crispin (v. 6-15) : circonlocutions du dupeur

En réponse notamment à la seconde question de Géronte, « J'ai fait mon testament ? » (v. 8), Crispin multiplie les modalisateurs (on ne revient pas sur la part qu'y prend l'utilisation du subjonctif, en gras dans la seconde colonne) :

Énoncé non modalisé	Énoncé modalisé
On vous a vu tantôt l'écrire.	<i>On ne peut pas vous dire / Qu'on vous l'<b>ait vu</b> tantôt <i>absolument</i> écrire</i>
Au lieu où vous voilà, un homme mis comme vous êtes là, assis dans un fauteuil auprès de deux notaires, a dicté mot à mot ses volontés dernières.	<i>je suis très certain qu'au lieu où vous voilà, / Un homme, à <i>peu près</i> mis comme vous êtes là, / Assis dans un fauteuil auprès de deux notaires, / A dicté mot à mot ses volontés dernières.</i>
C'était vous.	<i>Je n'assurerais pas que ce <b>fût</b> vous.</i>

Ce qu'on peut alors observer, c'est le contraste entre l'adhésion forte qui le recommande en tant qu'énonciateur (*Nul ne sait mieux que moi, je suis très certain*), et l'incertitude (*Je n'assurerais pas*), voire le rejet (*On ne peut pas vous dire*) dont il frappe ses énoncés : cette dissymétrie révèle en creux son projet de tromper Géronte, sa volonté de faire croire qu'il dit le vrai alors même qu'il l'adultère.

En outre, en recourant à l'indéfini *on*, il dilue sa responsabilité dans des énoncés génériques (v. 8-9, 15) ; enfin, en coordonnant deux assertions (*c'était vous, ou [c'était] moi*) dont la première est fautive et la seconde vraie, il maintient Géronte dans le doute. Le spectateur, qui dispose de toutes les informations, comprend que les propos de Crispin sont destinés à tromper Géronte. Toutefois la confusion où le valet cherche à maintenir le barbon affecte son propre discours et c'est alors son habileté autant que ses circonlocutions qui deviennent comiques pour le spectateur.

#### b) La réplique du notaire (v. 16) : témoignage ridicule

Contrastant avec les circonlocutions et le volume de la deuxième réplique de Crispin, l'intervention du notaire garantit à la fois la vérité du témoignage et la probité du témoin. La phrase « Rien n'est plus véritable » contient un comparatif sans complément, dont l'ambiguïté est qu'il peut qualifier de véritable aussi bien le contenu propositionnel de la question de Géronte (« J'ai fait mon testament ? », v. 8) que le contenu des propos de Crispin, qui a parlé avant lui.

Le comique tient alors à ce que, en se portant ainsi garant des faits, maître Scrupule accomplit – malgré lui – une double action : 1°) il répond positivement à Géronte, 2°) il approuve Crispin. Le spectateur comprend que, si le notaire approuve ce dernier, c'est la preuve qu'il n'a pas perçu la duplicité de ses propos et, par conséquent, qu'il persiste dans sa confusion initiale (d'avoir pris Crispin pour Géronte). Il peut alors rire d'un personnage qui rejoint le rang des dupes et dont le nom lui paraît démotivé tant il est dénué de scrupules quant à la vérité.

<sup>22</sup> [N]ous réservons quant à nous le terme de “modalisateurs” aux seuls procédés signifiants qui signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée/incertitude/rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés – c'est-à-dire par exemple à certains faits intonatifs ou typographiques (tels que les guillemets distanciateurs), aux tournures attributives du type “il est vrai (vraisemblable, douteux, certain, incontestable, etc.) que”, aux verbes que nous avons considérés comme des “évaluatifs sur l'axe d'opposition vrai/faux/incertain”, et aux adverbes fort nombreux qui leur font pendant » (Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « U. Linguistique », 1999, p. 133).

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 132.

*Beaucoup de copies de qualité ont su témoigner, non seulement d'une grande attention portée au texte dans son originalité et dans sa complexité, mais encore d'une maîtrise des savoirs universitaires et du vocabulaire d'analyse du texte théâtral.*

*A contrario, le jury déplore que certaines copies n'aient tenu compte en aucun point de leur commentaire ni du registre comique ni des spécificités d'un texte, et d'un texte théâtral, en vers.*

## **4 – Didactique (10 points)**

### *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 2<sup>nde</sup>. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.*

### *b. Proposition didactique (6 points)*

*En prenant appui sur tout le corpus, vous proposerez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion de valeurs du présent dans les différents modes verbaux avec une classe de 2<sup>nde</sup>. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.*

### **Remarques méthodologiques**

Pour les enjeux et l'esprit animant la question de didactique ainsi que les attendus généraux de cette partie de l'épreuve, nous renvoyons au rapport fondateur de la session 2022.

Compte tenu des copies corrigées cette année, le jury estime indispensable de rappeler aux candidates et candidats qu'il convient d'appréhender l'épreuve dite « disciplinaire appliquée » comme un tout cohérent :

- au regard des connaissances et compétences qui y sont évaluées

La partie intitulée « didactique » évalue nécessairement, comme les précédentes, l'expertise disciplinaire des candidates et candidats. Trop de copies semblent considérer qu'une réflexion didactique peut s'élaborer à partir de connaissances littéraires et surtout linguistiques approximatives, voire inexistantes et/ou se confondre avec une scénarisation pédagogique dénuée de tout objectif d'apprentissage. Or, si la deuxième partie de la question de didactique est globalement la moins réussie de l'ensemble de l'épreuve, ce n'est pas seulement dû à sa position finale dans un sujet nécessairement dense — ce dont le jury tient compte — mais aussi et surtout parce que les connaissances grammaticales des candidates et candidats s'y révèlent beaucoup trop fragiles. Ainsi de nombreuses copies s'avèrent incapables de définir, quand elles s'y réfèrent, les termes mêmes du programme de seconde qui recourent aux notions de « valeurs temporelles, aspectuelles et modales » des temps verbaux.

- au regard du lien entre les différentes parties de l'épreuve

Le libellé de la « proposition didactique » l'explicitait davantage cette année, qui mentionnait que celle-ci devait prendre appui sur l'ensemble des documents du corpus, incluant donc les textes servant également de support aux analyses sémantique, grammaticale et stylistique et à l'approche didactique de la séquence. S'interroger sur l'articulation entre les différentes parties de l'épreuve aurait d'ailleurs dû permettre aux candidates et candidats de mieux circonscrire la deuxième question de didactique : la mention des « valeurs du présent dans les différents modes verbaux », déjà explicite, gagnait encore à être mise en relation avec la question de grammaire portant sur l'infinitif. Parce qu'il ne comportait que des infinitifs *présents*, le corpus de cette question incitait les candidates et candidats à ne pas oublier que, parmi les modes verbaux comportant des temps dits *présents*, figurent aussi les modes non personnels du verbe, infinitif et participe.



La référence aux programmes est attendue dans les copies mais elle ne se réduit pas à une mémorisation des textes officiels. Les objets d'enseignement sélectionnés dans les programmes, les priorités retenues et les compétences visées sont autant d'éléments qui doivent permettre, dans un exercice de didactique appliquée, de problématiser, c'est-à-dire de pointer précisément ce que l'on veut que les élèves apprennent et apprennent à faire.

Si les acquis d'une expérience d'enseignement ne sont pas exigés des candidats, il est nécessaire de se projeter concrètement dans une situation d'apprentissage. De nombreuses copies emploient des mots du registre scolaire ou didactique (« tableau », « lecture offerte », « cours dialogué ») sans que cela ne cherche à esquisser pour le lecteur de la copie un quelconque parcours d'apprentissage à hauteur d'élève.

### Rappel des attendus des deux parties de la question de didactique :

- **Approche de la séquence**

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une explicitation de la <b>cohérence</b> du corpus</li> <li>- Un <b>titre</b> de séquence qui rende compte de la cohérence du corpus et de son intérêt au regard de l'objet d'étude du programme de seconde « Le théâtre du xvii<sup>e</sup> siècle au xxi<sup>e</sup> siècle »</li> <li>- Une <b>justification</b> de ce titre qui repose sur l'identification des enjeux littéraires et culturels des documents A à D du corpus</li> <li>- Des propositions <b>d'objectifs</b> d'apprentissage clairs, conformes au programme de seconde distinguant clairement lecture, écriture et oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une absence de prise en compte des enjeux proprement <b>littéraires</b> (genre comique, double énonciation) du corpus</li> <li>- Une absence de prise en compte des <b>programmes</b></li> <li>- Un plan de séquence</li> <li>- Un propos qui aborde chaque texte et document l'un après l'autre sans interroger <b>l'unité</b> du corpus</li> <li>- Des propositions d'objectifs vagues et/ou <b>confondant lecture et oral</b></li> </ul>

- **Proposition didactique**

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un exposé <b>théorique</b> synthétique sur les « valeurs du présent », qui prenne en compte les six tiroirs verbaux concernés et définisse les différentes valeurs <b>sémantiques : temporelle, aspectuelle et modale</b></li> <li>- Une réflexion sur la manière dont la question de la sémantique des tiroirs dits « présents » apparaît dans les <b>programmes</b> d'enseignement relativement au niveau de classe demandé (seconde).</li> <li>- Une <b>problématisation de la notion</b> et la définition des <b>enjeux didactiques</b> : prérequis nécessaires, apprentissages visés, difficultés à anticiper, points-clés à travailler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un exposé théorique réduit au présent de <b>l'indicatif</b> et/ou à sa valeur <b>temporelle</b> et/ou à un exposé de <b>morphologie</b>.</li> <li>- Une <b>absence de définition</b> des valeurs temporelles, aspectuelles et modales.</li> <li>- Une absence de référence aux <b>programmes</b>.</li> <li>- Un propos sans organisation, faisant une liste non raisonnée de « valeurs des présents » et/ou une liste de consignes pour la classe sans analyse.</li> <li>- Un exposé déséquilibré faisant l'impasse sur les éléments théoriques et/ou, plus rarement, sur la réflexion didactique.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une analyse des documents du corpus qui souligne les enjeux de la <b>transposition</b> de la notion en objet d'enseignement.</li> <li>- La proposition d'un ensemble <b>d'activités</b> appuyées sur tous les documents du corpus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une prise en compte lacunaire des documents du corpus.</li> </ul>
--	--

## Éléments de corrigé

### a) Approche de la séquence (4 points)

#### Unité et cohérence du corpus

D'un point de vue strictement chronologique, les trois textes sont extraits de pièces des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Si l'on y ajoute la référence au *Malade imaginaire* (1673), le corpus met surtout en valeur la comédie classique. D'entrée, on signalera cependant que l'adjectif *comique* dans le titre *L'Illusion comique* ne qualifie pas le registre propre à la comédie, mais ce qui touche au théâtre et aux comédiens, comme dans *Le Roman comique* (1651-1657) de Scarron : l'extrait de cette pièce se trouve ainsi en accord avec la réflexivité que programme son titre. Seule exception dans le corpus, que presque deux siècles séparent de la pièce de Regnard, *Les Romanesques* donne une idée de la comédie de la Belle Époque et du Rostand d'avant *Cyrano de Bergerac* (1898). Le drame romantique ayant entre-temps imposé la synthèse des genres et des registres, le spectateur ne s'étonne pas vraiment de voir des enfants de bourgeois déçus de ne pouvoir rejouer la tragédie de Roméo et Juliette.

La cohérence générique du corpus textuel (la comédie **en vers**) est en partie contredite par l'image qui met en jeu une comédie-**ballet en prose**, *Le Malade imaginaire*. Le photogramme proposé, qui correspond à la consultation-farce où Toinette, à grand renfort de bouffonneries, cherche à dégoûter Argan de la médecine, ne renvoie pas spécifiquement au genre de la comédie-ballet :

Toinette. — Vous avez là aussi un œil droit que je me ferais crever, si j'étais en votre place.

Argan. — Crever un œil ?

Toinette. — Ne voyez-vous pas qu'il incommodé l'autre, et lui dérobe sa nourriture ? Croyez-moi, faites-vous-le crever au plus tôt, vous en verrez plus clair de l'œil gauche.

Argan. — Cela n'est pas pressé. (acte III, sc. 10)

Si la Lisette de Regnard est bien l'héritière de cette Toinette-là (mais aussi de la Dorine du *Tartuffe*), c'est son Crispin qui recourt au déguisement. En effet, non seulement il prend successivement l'apparence des deux concurrents à l'héritage et pour finir de Géronte, mais il apparaît aussi comme expert dans l'art de déguiser la vérité.

C'est donc autour du jeu, du déguisement que se situe l'unité problématique et dramaturgique du corpus. On peut cependant opposer les pièces où le jeu et le déguisement sont mis en œuvre et celles où ils se trouvent dévoilés. Ainsi, Toinette se déguise en médecin pour guérir Argan de son hypocondrie et les deux valets fripons manipulent Géronte pour le persuader qu'il a bien signé le testament. Dans les deux autres pièces, le théâtre dans le théâtre conduit au dévoilement : de même que la « toile » soulevée par le mage Alcandre permet à Pridamant d'accéder aux coulisses, Sylvette et Percinet prennent conscience que leurs deux pères les manipulaient comme des marionnettes. On pourrait alors généraliser la notion de théâtre dans le théâtre à un dispositif où les personnages, masquant leur identité ou leurs intentions, jouent à être autre chose que ce qu'ils sont, et qui permet d'exploiter à des fins comiques les ressorts de la double énonciation théâtrale : la production de l'illusion sur scène invite le spectateur de la comédie, qui en sait plus que le personnage dupé, à adopter une position distante, et à rire d'un rire de supériorité de ses inquiétudes voire de ses angoisses.

## Identification des enjeux littéraires et culturels des documents du corpus et proposition de titre de séquence

Par *théâtralisation* Anne Ubersfeld entend la construction « à l'intérieur de l'espace scénique », d'« *une zone privilégiée où le théâtre se dit comme tel*<sup>24</sup> ». À la représentation, le théâtre laisse entrer des éléments caractéristiques du théâtre : les valets jouent des rôles pour friponner leur maître (voir le chapeau introducteur du texte et le commentaire stylistique), Alcandre « relève la toile », les romanesques s'aperçoivent qu'« au lieu de jouer le cher et divin drame, / [ils en ont] joué la parodie infâme ». La théâtralisation ne se réduit pas à l'intervention d'éléments proprement théâtraux, désignés par un vocabulaire spécifique (*acteur, troupe comique, scène, théâtre, comédien*, etc. chez Corneille ; *rôle, jouer, drame*, chez Rostand) : dès qu'il y a masque ou déguisement, le théâtre laisse voir tout ce qu'il comporte d'artificiel et de codé.

Ce que de tels procédés mettent souvent à jour, sur le plan dramatique, c'est un mensonge, une imposture, une dissimulation : Pridamant se rend compte que la mort de son fils n'était qu'une scène de théâtre, Sylvette et Percinet qu'ils ont été manipulés. Du fait de cette dimension spéculaire (réflexive, autoréférentielle), la théâtralité permet au dramaturge de réfléchir à son art. Du fait de la double énonciation, le spectateur accède alors quant à lui à des vérités extérieures à l'action, vérités sur le théâtre et ses lois, sur la vie des coulisses, vérités concernant le dramaturge, etc. Ainsi Corneille se livre-t-il à un éloge du théâtre et de la démesure baroque. Les extraits de Regnard et de Rostand permettent ainsi d'étudier une certaine forme de comique et d'en identifier la nature et les ressorts. Rostand avoue à demi-mot que son théâtre à lui s'inscrira sous le signe de la parodie ; chez Regnard comme chez Molière, du fait de son outrance, le dialogue des valets et des servantes « à tous les instants, [...] dit : "je suis un dialogue de théâtre"<sup>25</sup> » Cette dimension spéculaire permet également, dans des perspectives métaphysique, anthropologique ou sociologique selon les cas, mais toujours conformément au motif baroque du *theatrum mundi*, de proposer une vision du monde (ou de la société) conçu, à l'image d'une scène, comme lieu de l'illusion, des apparences et du mensonge.

Le questionnement sur la théâtralisation, qui n'est pas strictement lié au genre comique dont relèvent les extraits du corpus, se trouvera ainsi aisément transposable au genre tragique pour les élèves. Ici considérée dans ses prémisses, la séquence prend place dans un ensemble d'au moins deux séquences visant à construire le parcours dans le théâtre comme texte et comme représentation et pourra s'intituler « L'illusion théâtrale : jeu de dupes ou déguisement du réel ? »

### Le lien avec le programme de seconde

Ce même corpus permet d'aborder l'objet d'étude du programme de seconde « Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle » ; son unité générique, parce qu'elle s'inscrit dans une large diachronie, permet en effet de répondre à l'objectif d'« approfondir l'analyse et l'interprétation des œuvres [...] en les inscrivant dans l'histoire du genre ».

Si les programmes stipulent que l'enseignement est à construire autour de l'étude d'œuvres intégrales, et en particulier de deux œuvres intégrales de genres et siècles distincts, le corpus composé des documents A, B, C et D constitue un groupement de textes et de documents complémentaires qui peut se prêter à approfondir la réflexion sur l'une ou l'autre de ces deux pièces étudiées et, secondairement, à consolider les connaissances sur le genre de la comédie.

À partir du même corpus, les élèves de 2<sup>nd</sup>e pourront approfondir leur approche du genre théâtral à la fois par une compréhension plus poussée de ce qu'est la théâtralité et par « une connaissance des formes et des genres littéraires, replacés dans leur contexte historique, culturel et artistique<sup>26</sup> ». Ils peuvent enfin interroger plus avant, y compris d'abord pour eux-mêmes dans leur formation de lecteurs,

---

<sup>24</sup> Lire le théâtre I, op. cit., p. 39.

<sup>25</sup> Anne Ubersfeld, Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre, Paris, Belin, coll. « Lettres Belin Sup », 1996, p. 8.

<sup>26</sup> Programmes de Seconde sur éduscol, p. 8.

les propriétés du dialogue de théâtre porteur de l'action et porteur de ses propres conditions de représentation.

La construction de ces capacités d'analyse va de pair avec le développement du « sens esthétique des élèves », de leur capacité à s'appropriier les œuvres rencontrées et à interroger la portée de celles-ci sur la vision qu'ils peuvent se forger du monde. À cet égard, comme « art du spectacle », le théâtre étudié en classe de 2<sup>nde</sup> conduit également à penser l'inscription du texte dans le réel tant de la cité que de la scène.

### **Proposition d'objectifs d'apprentissage, conformes au programme**

Les formes d'activités possibles sont multiples. Nous suggérons ici quelques pistes ou exemples parfois trouvés dans les copies les plus pertinentes, assortis de quelques enjeux didactiques. Dans tous les cas, le jury tient à rappeler que les activités proposées doivent toujours être reliées à certains des enjeux spécifiques du corpus et ne sauraient donc se borner à des consignes générales valables pour n'importe quel texte (lire de manière expressive ou commenter tel extrait).

- **Pour la lecture**

Le développement des capacités de lecture des élèves, entendues comme capacités à interpréter un texte littéraire, mais sans oublier de prendre appui sur des stratégies étendues de compréhension littérale, invite à prendre le corpus dans sa globalité. Celui-ci en effet offre la particularité de proposer des extraits entretenant des liens divers avec l'intrigue. La tromperie est tantôt en train de se jouer (Regnard, Molière), tantôt déjouée (Rostand), tantôt en train de se dissiper (Corneille). Tous les extraits proposent donc également un jeu sur la double énonciation puisque le savoir du public lui permet de conférer à ce qui se dit sur scène un sens qui n'est pas celui que lui assignent nécessairement les personnages. C'est donc la construction de cette notion, ou sa réactivation qui constitue un premier objectif de lecture.

Le groupement devrait également contribuer à structurer et à consolider la culture littéraire et artistique des élèves. Dans cette perspective, et en introduisant le questionnement particulier sur la théâtralisation, on peut concevoir une séance de lecture portant sur l'extrait de *L'illusion comique*. L'enjeu pourrait être d'amener les élèves à construire une image et une connaissance précises du métier de comédien, des scènes et lieux de représentation, en cette première partie du XVII<sup>e</sup> s., et de les confronter aux réalités d'aujourd'hui. Les élèves pourront ainsi comprendre, d'une part, cet extrait et les allusions au statut de comédien dans la société de Corneille, et mettre en perspective, d'autre part, les textes de Molière, Regnard et Rostand dans l'évolution du genre comme des conditions matérielles et sociales de représentation. La capacité à contextualiser constitue donc un second objectif, essentiel pour la lecture.

- **Pour l'écriture**

À partir du photogramme proposé, il est possible de demander aux élèves d'imaginer et d'écrire un dialogue comique entre Argan et Toinette. Une telle consigne invite à transposer dans l'écriture les procédés propres au registre comique mis en valeur lors de la lecture du corpus. Il sera explicité autant que nécessaire la possibilité de recourir à des didascalies mais aussi au dialogue lui-même, dans sa progression comme dans les éléments déictiques, pour renvoyer non seulement à la situation, mais aussi à sa mise en scène, voire à sa dimension comique. On peut s'attendre, par exemple, à ce que les élèves recourent au comique d'exagération : sous son déguisement de médecin, Toinette peut à sa consultation les allures les plus extravagantes. On peut s'attendre également à ce que les élèves donnent un tour comique aux réactions d'un malade imaginaire pris au piège de ses propres excès. L'activité s'inscrit du moins dans une perspective d'appropriation du texte par l'écrit ou, pour le dire autrement, d'un écrit pour mieux lire.

La pratique des exercices liés aux épreuves anticipées de français (trop souvent oubliée des candidates et candidats), si elle est le plus souvent associée à l'évaluation sommative, peut tout autant jouer un rôle formatif dans le développement des capacités de lecture et d'analyse des élèves en

guidant l'approfondissement de la lecture qu'ils proposent d'un texte. On peut ainsi considérer la possibilité d'inviter les élèves à rédiger une partie de commentaire faisant suite à l'analyse collective de l'extrait du *Légataire universel*, s'il s'agit de mettre l'accent sur le fonctionnement du dialogue, ou sur l'extrait de *L'illusion comique*, s'il s'agit d'interroger la manière dont le dialogue est porteur des conditions de sa représentation. Dans l'un ou l'autre cas, après l'analyse collective et la définition d'un cadre problématique, l'écriture, dans sa dimension démonstrative, permettra aux élèves de questionner le texte et d'en mobiliser des extraits pour étayer leur lecture et leur interprétation.

Les deux activités envisagées ici peuvent prendre leur part de développement de compétences langagières pour peu que celles-ci soient explicitées et précisées en amont. L'une et l'autre en effet permettent de travailler les capacités d'expression et en particulier d'argumentation. La première, proche de l'écrit d'invention dans sa démarche, engage par le jeu de dupes à prendre l'autre dans l'illusion souhaitée. La seconde, adossée à la rhétorique de l'exercice du commentaire, engage la capacité à démontrer.

- **Pour l'oral**

Dans la perspective de développer les capacités de lecture et d'interprétation, tout en favorisant leur acquisition de connaissances sur les genres, l'on peut envisager un travail de lecture à voix haute, ou lecture expressive, de l'extrait des *Romanesques* de Rostand. On proposerait alors aux élèves de se concentrer sur les vers 20 à 33. Ils feront l'expérience, à partir d'un texte écrit dans une langue plus proche et accessible, d'une des spécificités du texte théâtral, qui cherche moins à imiter l'expression quotidienne et spontanée qu'à la styliser. Les élèves seront tout autant amenés à questionner la syntaxe (appositions, apostrophes, phrases averbales (v. 23-25), interjections) visant à créer un « effet de naturel » purement artificiel, les jeux sur le rythme, l'emploi de mots peu habituels dans une langue versifiée (« simili-rapt », « pseudo-coups », etc.), les effets d'échos et de mises à la rime. Ce faisant, ils pourront mettre en valeur le jeu que le texte propose avec ses modèles, fait de mise à distance et de réappropriation.

Une autre activité pourrait consister en un travail sur la première réplique d'Alcandre : elle pose la question des enjeux du surjeu possible du pathétique tragique pour introduire la dissonance comique ; inversement, ne pas surjouer soulignerait le renversement opéré par la révélation alors qu'un léger surjeu le prépare et accentue la dimension métathéâtrale de la réplique ; un tel travail permettrait ainsi d'ouvrir sur les possibles de l'interprétation du texte littéraire.

Une attention particulière sera portée aux consignes dans les activités orales. D'une part, il s'agit de prévoir le rôle, et donc l'engagement intellectuel, des élèves placés en situation d'auditeurs. D'autre part, si l'on pense à des prises de parole argumentatives autour d'un thème à visée polémique, il est nécessaire de prévoir une consigne anticipant tout enjeu de valeurs et prévenant tout écart possible. Rappelons toutefois que même avec ces précautions, le débat d'opinion ne saurait transformer la classe en forum de discussion et qu'on lui préférera, a fortiori en seconde, un débat qui, outre un objectif d'apprentissage de la parole publique et de l'argumentation, aura un objectif d'apprentissage clair dans le domaine de la lecture en enrichissant la réflexion à l'œuvre dans la séance, la séquence et l'exploration de l'objet d'étude dans laquelle celles-ci s'inscrivent. En l'occurrence, la proposition bien argumentée d'un débat qui questionnerait le rapport entre vérité et comédie (ou jouer la comédie et dire le vrai) a pu convaincre le jury, quand dans bon nombre de copies le choix du débat comme projet d'activité apparaissait comme un moyen commode pour s'éviter la peine d'une didactisation de l'analyse du corpus.

### **b) Proposition didactique (6 points)**

Le choix de questionner « les valeurs du présent dans les différents modes verbaux » exclut de limiter la réflexion à la morphologie, comme trop de copies l'ont fait. Ce qui est d'abord en jeu, c'est l'interprétation sémantique de formes regroupées sous cette appellation commune de *présent*.

## I. Exposé théorique de la notion de « valeurs du présent dans les différents modes verbaux »

### • La notion dans les grammaires universitaires

Chacun des cinq modes verbaux (**indicatif, subjonctif, impératif, participe et infinitif**) comporte un **temps grammatical** nommé *présent* ; le mode indicatif comporte en outre le conditionnel *présent*.

On parle volontiers de « **tiroir verbal** » (Damourette et Pichon), notamment pour faire la différence entre paradigme de conjugaison et situation de l'action exprimée par le verbe dans une **époque : passé, présent, avenir**. L'appellation commune aux six tiroirs ici en jeu se justifie-t-elle sémantiquement ? quelle est sa pertinence ? Malgré le singulier (« les valeurs *du* présent »), il n'y a pas d'homogénéité de fait d'un point de vue morphologique. Aucun morphème grammatical de « temps » commun n'est partagé par ces six tiroirs. Il est toutefois essentiel de souligner que, sur le plan morphologique, tous sont des temps simples.

La notion de *valeur* fait, elle, référence à l'approche classique de la temporalité verbale, l'approche « temps-aspect-mode » :

- est porteur d'une valeur **temporelle** un tiroir qui a la capacité de situer l'événement auquel réfère le procès dans une des trois époques en donnant une instruction [+ passé], [+ futur], [+ présent] ;
- est porteur d'une valeur **aspectuelle** un tiroir qui donne des informations sur la manière dont est représenté le déroulement interne du procès ;
- est porteur d'une valeur **modale** un tiroir qui donne une information sur la manière dont l'énonciateur évalue et apprécie le procès.

Or

#### 1°) Au regard de leurs valeurs **temporelles**

- Les modes **infinitif** et **participe** sont inaptes à inscrire par eux-mêmes le procès verbal dans la chronologie (voir pour l'infinitif la question de grammaire). Par conséquent, l'infinitif présent et le participe présent n'ont pas de valeur temporelle ; ils peuvent entretenir en chronologie relative une relation de simultanéité (infinitif et participe) ou de postériorité (infinitif) par rapport à un verbe conjugué à un mode personnel présent dans la même phrase<sup>27</sup>, mais l'opposition avec la forme de l'infinitif passé est aspectuelle (inaccompli vs accompli) et non temporelle.
- Pour les présents du **subjonctif** et de l'**impératif**, deux approches sont possibles. Certaines grammaires considèrent que seul l'indicatif est un mode temporel, apte à situer le procès dans le temps : les présents du subjonctif et de l'impératif sont, comme les présents de l'infinitif et du participe, dépourvus de valeur temporelle<sup>28</sup>. Pour d'autres (*GMF* par exemple), le présent du subjonctif situe le procès dans le présent (*il est content qu'il vienne*) ou le futur (*qu'il vienne ! il ordonne qu'il vienne*), alors que le présent de l'impératif le localise nécessairement dans le futur (*viens*).
- La question de la valeur temporelle en langue du présent de l'**indicatif** est également débattue :
  - Classiquement (Guillaume, Benveniste), le présent de l'indicatif est analysé comme fondamentalement déictique et situe le procès au moment de la production de l'énoncé.
  - Cette théorie est concurrencée par celle (Damourette et Pichon, Serbat, relayée par *GMF*, p. 530) d'un présent de l'indicatif qui n'inscrit pas le procès dans le temps. Elle s'appuie notamment sur la morphologie : l'absence de morphème temporel propre au présent en fait le « temps zéro », indéterminé *a priori*. Il est alors possible de l'employer pour localiser un procès dans n'importe quelle époque de la chronologie, le passé,

---

<sup>27</sup> *Op. cit.*, p. 580 et 591)

<sup>28</sup> Par exemple Roberte Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, 1996, p. 290.

proche du moment de l'énonciation ou sans lien avec l'énonciation (présent de *narration*), le futur, voire toutes les époques (présent *omnitemporel*, *gnomique* ou de *vérité générale*) : ce n'est pas le présent en lui-même, mais l'entourage verbal (les compléments circonstanciels de temps, la présence d'expressions génériques, de tiroirs verbaux du passé ou du futur) ou la situation de production de l'énoncé qui permet de repérer temporellement le procès verbal. Un énoncé au présent de l'indicatif dépourvu de toute autre indication temporelle est à l'inverse interprété par défaut comme localisant le procès verbal dans la contemporanéité de l'énonciation (présent dit *d'énonciation*).

- Le **conditionnel** présent (inclus dans les temps de l'indicatif) peut avoir valeur temporelle de présent (*je voudrais lire ce roman*) ou de futur (par rapport au moment de l'énonciation : *s'il venait demain, je le recevrais bien* ; ou par rapport à un élément textuel lui-même référant au passé : *il pensait qu'il réussirait*).

### 2°) Au regard de leurs valeurs **modales**

(On se borne ici à la mention des valeurs de base, sans entrer dans le détail des différentes valeurs contextuelles possibles)

- Les présents de l'indicatif, du participe et de l'infinitif n'ont pas de valeur modale particulière en langue.
- Le conditionnel présent et le présent du subjonctif indiquent que le locuteur envisage le procès sous l'angle du possible.
- Le présent de l'impératif exprime essentiellement l'ordre.

### 3°) Au regard de leurs valeurs **aspectuelles**

Les temps verbaux en français codent en langue deux dimensions aspectuelles qu'il convient de distinguer :

- D'un côté, l'opposition borné vs non borné (ou global vs sécant) : tous les *présents* expriment un procès non borné (ou sécant). Exemple : *Il chante /vs/ Il chanta*.
- De l'autre, l'opposition accompli vs non accompli : en tant que formes simples, tous les *présents* expriment l'aspect non accompli du procès. À ce titre, tous s'opposent — par l'instruction [– accompli] qu'ils donnent pour présenter le procès, vu en cours de déroulement, avec une valeur processive — à une forme composée symétrique, nommée « passé » (à l'exception, dans certains cadres, du participe présent dit composé<sup>29</sup>), porteuse de l'information [+ accompli], qui indique que le procès est vu comme achevé, considéré dans son résultat. L'opposition entre les *présents* et les *passés* n'est donc pas **temporelle**, mais **aspectuelle** : dans des énoncés identiques, les procès verbaux de ces formes simples et composées s'inscrivent dans la même période temporelle (*Maintenant il comprend /vs/ Maintenant il a compris*).

Ces éléments théoriques montrent d'une part que leur dénomination commune se révèle peu pertinente pour tous ces temps verbaux dits *présents* :

- Tous les *présents* n'ont pas de valeur temporelle et, parmi ceux qui en ont, ils ne donnent pas tous l'instruction [+ présent].
- L'unité du système des présents se fait sur leur valeur aspectuelle non-accomplie par opposition avec le système des *passés* correspondants, à valeur accomplie.

D'autre part, ils confirment, puisque plusieurs *temps* du présent sont dépourvus en langue de toute valeur *temporelle*, l'intérêt de distinguer le concept de temps chronologique de la forme verbale qui

---

<sup>29</sup> Le statut des formes [auxiliaire au participe présent + participe passé] (*ayant chanté*) varie selon les grammairiens ; certains (Bescherelle, mais aussi *GMF*) en font un participe **passé** de forme composée, d'autres un participe **présent** de forme composée (reconnaissant deux formes de participe présent).

l'exprime : l'appellation « tiroirs verbaux », reprise à Damourette et Pichon pour désigner les « temps du verbe », trouve ainsi tout son intérêt.

La question des « valeurs du présent » apparaît alors comme une entrée dans la complexité du système linguistique, supposant de mobiliser explicitement des niveaux d'analyse grammaticale (ici morphologique, sémantique, syntaxique et énonciatif) qui ne s'excluent pas les uns les autres.

- **La notion dans la *Grammaire du français-Terminologie grammaticale***

Au regard des théories grammaticales existantes précédemment exposées, on peut noter que la *Grammaire du français-Terminologie grammaticale* — qui liste et définit les notions à enseigner en étude de la langue de l'école élémentaire au lycée — opère les choix suivants :

- Elle constate les ambiguïtés de la notion de temps et en inventorie les différentes acceptions dans le champ grammatical (p. 135), sans pour autant proposer une terminologie alternative ou complémentaire, par exemple avec la notion de tiroir évoquée plus haut.
- L'indicatif est donné comme seul mode temporel, donc seul apte à situer les procès dans le temps : le subjonctif présent et l'impératif présent sont explicitement marqués comme dénués de toute valeur temporelle.
- Le conditionnel présent est (comme le conditionnel passé) inclus dans les temps de l'indicatif et la divergence avec l'usage scolaire notée.
- L'opposition morphologique entre forme simple et forme composée n'est explicitement reliée à une opposition d'ordre aspectuel (accompli vs non accompli) que pour les temps de l'indicatif (p. 145) ; l'impératif passé est traité par exemple comme étant seulement « plus rarement usité » que l'impératif présent.
- La notion de « valeur » des temps s'y entend explicitement comme valeur **contextuelle** et non comme valeur de base (p. 144). Ainsi le présent de l'indicatif peut avoir « diverses valeurs temporelles » (p. 144) situant le procès dans le présent, le futur ou le passé proches ou ayant valeur de vérité générale ; il peut même avoir des « valeurs modales » (p. 145). L'étude des « valeurs » des temps ne peut donc se faire qu'**en discours**.

On le voit, le passage de la grammaire universitaire à la grammaire scolaire ne va pas toujours de soi : c'est dans la perception de ce passage que, bien souvent résident les problématiques grammaticales qui requièrent analyses, clarification et explications auprès des élèves.

## **II. Inscription de la notion dans les programmes et enjeux didactiques**

Le programme d'étude de la langue au lycée ne mentionne pas l'étude spécifique des valeurs du présent. Celle-ci s'inscrit parmi les objets d'étude à travailler dès la classe de seconde, via l'entrée « le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ».

Le programme rappelle qu'au cours des cycles 3 et 4, l'approche du verbe s'est faite essentiellement d'un point de vue morphologique et sémantique.

Au cycle 3, en effet, l'effort porte essentiellement sur l'acquisition de la morphologie, incluse dans la rubrique « acquérir l'orthographe grammaticale ». Le travail sur la sémantique verbale relève, en 6<sup>ème</sup>, de l'« initi[ation] », la priorité étant l'acquisition des éléments de description de la langue et le *rendement orthographique*.

Au cycle 4, les élèves auront été « initiés » à « la valeur des temps à partir d'observations et de comparaisons : opposition entre temps simples et temps composés (non accompli/accompli) ; opposition entre temps qui embrassent ou non l'action dans sa totalité (borné/non borné : *elle lut une page/elle lisait une page*) ». Ils auront également appris à « connaître les principaux emplois des différents modes » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 25).

Deux points sont encore à noter sur les programmes des cycles 3 et 4 :



- le présent du conditionnel, abordé en morphologie dès le cycle 3, y est traité, dans une perspective traditionnelle, comme un mode verbal et non un temps de l'indicatif (BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Annexe 2, p. 25) ;
- parmi les temps composés symétriques des présents, les programmes stipulent que les élèves de fin de cycle 4 doivent être capables d'identifier le passé composé, le conditionnel passé, le subjonctif passé et le participe passé ; ils ne font cependant pas mention de l'impératif passé, ni explicitement des deux formes de l'infinitif, dont l'identification n'est sans doute pas assurée à l'entrée en seconde.

En précisant que les élèves doivent « être capables d'identifier une forme verbale » (BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 4) et que l'on « peut insister sur les phénomènes de concordance, sur le rôle des temps dans la structuration des récits ou dans la modalisation du propos », le texte du programme de 2<sup>nd</sup>e renvoie implicitement à cette progression du morphologique vers le sémantique, particulièrement les valeurs aspectuelles et modales, pour dépasser la valeur temporelle implicitement tenue comme appartenant aux prérequis avec lesquels les élèves arriveraient en classe de 2<sup>nd</sup>e.

L'étude des « valeurs du présent des différents modes verbaux » en seconde n'introduit donc pas de notion véritablement nouvelle, mais permet d'approfondir l'approche sémantique des formes verbales à travers une perspective synthétique qui interroge, *via* la notion de *présent*, la terminologie grammaticale et permet d'approfondir la réflexion sur la différence entre valeur temporelle, aspectuelle et (dans une moindre mesure) modale, en systématisant l'analyse d'emplois autres que temporels.

### III. Analyse des documents E, F et G

L'analyse des documents pédagogiques E, F et G doit souligner les enjeux de la transposition des valeurs du présent en objet d'enseignement : il s'agit de questionner chaque exercice à l'aune des savoirs universitaires précédemment évoqués et de se demander quels intérêts et limites chacun présente pour faire réfléchir les élèves sur la pertinence de l'appellation de *présent* pour six temps verbaux différents.

**Le document E** est un corpus de phrases reprises ou imaginées à partir des textes A, B et C. Chacune comporte au moins un verbe au présent des trois modes personnels : indicatif (1-4, 8), subjonctif (5) et impératif (8). On y relève en outre deux occurrences de conditionnel présent (6-7) et plusieurs occurrences des présents de modes non personnels : participe (9) et infinitif (3, 7 et 10). Dans la mesure où il présente une forme de chacun des tiroirs dits « présents », que les élèves sont censés pouvoir identifier en seconde, ce corpus invite donc à étendre la catégorie « présent » à d'autres tiroirs verbaux que le seul présent de l'indicatif. Il favorise alors une réflexion synthétique, par série de comparaisons, sur la pertinence de cette appellation, qui présuppose une même valeur temporelle. Il engage enfin, mais secondairement, une réflexion sur les valeurs modales ou aspectuelles des tiroirs concernés.

Quant à l'indicatif, d'abord, on pourra distinguer des cas où le présent dénote un procès strictement contemporain de l'acte énonciatif (présent dit « d'énonciation », 1 et 8), de son emploi comme présent « itératif » (2), proche de la valeur « omnitemporelle » fréquemment rencontrée en cycles 3 et 4 et de son emploi avec une valeur temporelle de futur proche (4) ou de passé (présent dit « de narration », 3).

Quant au conditionnel, ensuite, selon qu'il est employé en subordonnée ou en indépendante, c'est sa valeur temporelle — de futur par rapport à l'imparfait (6) — qui domine ou sa valeur modale (7).

Quant à l'infinitif, enfin, on peut opposer les occurrences où il tient sa valeur temporelle (en chronologie relative) (3) ou modale (7) du verbe de la principale à celle où sa valeur modale procède, en indépendante, de son emploi comme infinitif délibératif (10).

**Le document F** présente deux exercices aux objectifs implicites et complémentaires, qui ont toutefois en commun l'interprétation sémantique de tiroirs verbaux appelés « présent ». Le premier

concentre l'attention sur le présent de l'indicatif. L'élève est invité à corriger, à partir du repérage d'indices cotextuels, trois interprétations données explicitement comme « inexactes ». L'exercice vise à lui faire mobiliser trois valeurs du présent, avec un mélange de valeurs temporelles et aspectuelles : présent de répétition/itératif, présent d'énonciation, et présent historique/de narration. Une seule de ces valeurs est mentionnée dans l'exercice lui-même. En effet, « présent itératif » (ou « de répétition ») ne permet de caractériser que l'emploi lié au circonstant à valeur fréquentative « toutes les semaines » (2) alors que le présent de narration (ou historique) se déduit du sujet « Louis XIV » (3). En l'absence de tout élément cotextuel qui l'infirmes, le présent est interprété par défaut comme présent d'énonciation (1).

Quant au second exercice, il a pour objectif de faire expliciter aux élèves la valeur sémantique des différents présents qu'ils doivent commencer par identifier. La consigne de cet exercice n'en est pas moins problématique, dans la mesure où le singulier « valeur » présuppose que chaque tiroir n'a qu'une seule valeur d'une part et, d'autre part, que les valeurs temporelles, aspectuelles et modales se confondent. L'absence des présents de l'infinitif et du participe prouve que ce sont ici essentiellement les valeurs temporelles et modales qui sont en jeu ainsi que la désignation des différents tiroirs (subjonctif, conditionnel, impératif et indicatif présents).

Les deux exercices ont ainsi pour objectifs d'amener les élèves à mobiliser des critères d'identification des tiroirs verbaux et à développer des capacités quant à leur interprétation.

**Le document G** est un exemple de production écrite d'élève en réponse à la consigne « Écrivez, sous forme théâtrale, la tirade d'un personnage qui raconte à son ami une tromperie qu'il a subie. Vous utiliserez, à chaque fois que c'est possible, le présent de l'indicatif. » De cette consigne, l'on peut déduire que les attendus sont le réinvestissement, à l'occasion d'un texte produit en autonomie, des savoirs acquis sur les valeurs du présent de l'indicatif. En effet, la demande d'un récit rétrospectif (« [X] raconte à son ami une tromperie qu'il a subie ») permet de mobiliser le présent de narration, amplement utilisé par l'élève, qui donc répond parfaitement à la consigne. On remarquera à ce titre que, dans la phrase « Je frappe, une fois, deux fois », le présent peut en outre s'interpréter comme marquant l'aspect itératif. La référence à la « forme théâtrale » suggère l'attente de nombreux présents d'énonciation, caractéristiques de l'interlocution. Or l'élève n'y recourt guère que dans la dernière phrase de sa réplique (« J'ai l'impression que je ne vais jamais revoir mon argent... ») et dans les dialogues entre guillemets. Rien dans l'intitulé n'invitant à utiliser le présent gnominique, l'élève ne mobilise pas cet emploi. Ce travail invite donc à réfléchir au moyen de faire transférer les connaissances linguistiques acquises aux capacités d'expression écrite, et en particulier à la formulation des consignes.

On n'attendait pas une lecture uniquement critique de ce corpus. Il était avant tout question de percevoir et de souligner que ces exercices ne peuvent à eux seuls « faire leçon ». C'est pourquoi, et la consigne y invitait cette année explicitement les candidats, une intégration des textes A, B, et/ou C à la réflexion (et notamment la prise en compte de la question de grammaire) permettait d'étendre les exemples et les manipulations possibles. Ils offrent un réservoir d'occurrences, d'analyses et de manipulations possibles dont le candidat pouvait tirer maintes exploitations didactiques, ne serait-ce que parce qu'au théâtre, sans doute plus que dans le récit, la parole des personnages réfère au présent, mais aussi parce que, le dupé prenant conscience de sa méprise, il met en relation présent et passé et, parfois en tire une leçon : autant d'occasions par exemple d'identifier les différentes valeurs du présent. Le corpus en lui-même ne prétendant à aucune exhaustivité, et parce qu'il laissait implicites les gestes et manipulations à faire acquérir aux élèves, il était précisément attendu dans les propositions d'activités qu'un scénario pédagogique donne à ces divers documents leur valeur didactique.

#### **IV. Proposition d'activités**

Cette partie n'a pas pour visée de proposer une séance modèle, il est davantage attendu que les candidats puissent mettre au jour, par les tâches ou déroulements imaginés, les principales phases d'acquisition à hauteur d'élève. Ici, l'on attendait une phase de découverte avec des manipulations par

les élèves, une phase de consolidation, en l'espèce d'élargissement de la réflexion, et de réinvestissement, à savoir de réflexion sur le lien avec les compétences langagières des élèves.

#### ➤ Pour construire la notion

À l'oral, on peut demander aux élèves ce qu'est pour eux « le temps d'un verbe », afin d'une part de mettre au jour une distinction nette entre tiroir verbal et « valeurs » (temporelles et/ou aspectuelles de manière indistincte à ce stade), d'autre part d'écarter les questions de morphologie dans la suite de la problématisation. On s'appuie alors sur la progression prévue par les programmes (voir ci-dessus) depuis le cycle 3 et allant de la maîtrise de la conjugaison à la sensibilisation aux effets de sens.

Le travail sur le corpus (document E), de manière individuelle d'abord afin de mobiliser chaque élève, demandera en premier lieu une tentative de classement des différents verbes au présent.

Émergeront alors du document E :

- la désignation des six tiroirs verbaux dénommés *présents*
- des valeurs temporelles : temps situant dans le présent (« je sens », « ma voix s'embarrasse », « Que dire ? ») ; dans le futur (« épouse », « parle ») ; dans le passé (« tombant ») ;
- des valeurs aspectuelles : itérative (« partagent ») ; non bornée (« tombant ») ;
- des valeurs modales (« réponde », « répondrait »).

Il est essentiel de souligner que l'exercice ne peut viser à établir une liste exhaustive des valeurs possibles du présent. Il s'agit de mettre les élèves en situation d'étendre l'interprétation sémantique d'une forme verbale au-delà des valeurs temporelles. Une première approche des circonstants à valeur aspectuelle (« à la fin de chaque spectacle ») ou temporelle (« demain ») place les manipulations sur l'axe syntagmatique. Elles peuvent être approfondies avec les phrases 5 et 6, où l'adverbe « rapidement » est moins pertinent pour l'interprétation que le lien au tiroir du verbe de la principale. Ce sont, en somme, les gestes de manipulation attendus parmi les compétences à développer ou à mobiliser chez les élèves qui interviennent prioritairement dans cette phase initiale, individuelle puis collective.

Les critères élaborés collectivement à partir de la réflexion individuelle des élèves sont à verbaliser, voire à écrire, explicitement. Ils conduisent à compléter l'analyse par la confrontation avec d'autres supports – par exemple, les textes A, B et C –, afin de constituer une vision plus large des valeurs possibles, en particulier aspectuelles.

#### ➤ Pour consolider la notion

Plusieurs exercices seront proposés afin de s'assurer que la notion est comprise et afin de favoriser l'acquisition d'automatismes, d'abord dans le repérage d'indices pour l'interprétation sémantique.

Le premier exercice du document F permet ainsi de revenir sur deux valeurs temporelles (présent d'énonciation et présent historique) et sur une valeur aspectuelle (présent itératif), déjà rencontrées dans la phase initiale. L'effort se concentre donc sur la recherche de l'indice permettant de confirmer ou d'infirmer l'interprétation proposée. Dans la mesure où il faut non seulement identifier l'erreur mais aussi la corriger, les élèves devront prélever et citer le bon indice et la bonne valeur. Il est souhaitable d'ajouter à la consigne, éventuellement dans un second temps, la distinction entre valeur temporelle et valeur aspectuelle, qui n'est pas demandée en l'état.

Le deuxième exercice fait écho au genre littéraire en jeu dans le reste du corpus et de la séquence avec un extrait d'une pièce de Molière. Il ancre l'étude des valeurs du présent dans l'interprétation. Il est judicieux d'envisager une première lecture pour élucider le sens littéral du texte. L'exercice propose aux élèves de mener conjointement une désignation juste des tiroirs verbaux (indicatif présent, subjonctif, impératif et conditionnel présents) et leur interprétation sémantique. L'intérêt est toutefois d'approfondir non seulement les exemples de valeurs possibles (présent omnitemporel avec « triomphant », par exemple) mais aussi de s'intéresser aux valeurs modales, au second plan jusqu'ici. Alors que les activités précédentes invitaient surtout les élèves à prendre en

compte le contexte, les occurrences (« allons », « ait », « puissiez », « sacrifierais ») complètent les manipulations expérimentées par les élèves, cette fois sur l'axe paradigmatique.

Après ces exercices, les occurrences rencontrées et l'explicitation des critères de reconnaissance des tiroirs verbaux auront permis de vérifier que les élèves étaient effectivement en mesure d'identifier les formes verbales, comme le programme y invite, mais aussi de développer des capacités étendues d'interprétation sémantique, en partant d'indices lexicaux et syntaxiques prélevés dans le cotexte et en partant des formes verbales elles-mêmes.

#### ➤ **Pour réinvestir la notion**

Le document G montre que les connaissances et compétences linguistiques acquises ne se transposent pas d'elles-mêmes en compétences langagières. Il faut donc créer une situation favorisant spécifiquement le recours à une valeur aspectuelle, temporelle, voire modale donnée. Une possibilité serait, en mettant les élèves en posture de révision plutôt que de production, de reprendre le texte cité ici pour préciser la contrainte en demandant par exemple de n'employer le présent de l'indicatif que comme présent de narration ou de n'employer aucun autre présent que l'indicatif. Cela conduirait à réinvestir la double préoccupation d'identifier les tiroirs (en excluant notamment les infinitifs) et les valeurs.

De manière plus pertinente encore, en production cette fois, on peut demander aux élèves d'approfondir une lecture analytique conduite en classe sur un des textes du corpus en se concentrant exclusivement sur les verbes au présent. La capacité d'interprétation sémantique des tiroirs verbaux pourra ainsi être directement réinvestie dans les compétences d'analyse et de construction d'un discours sur les textes.

Il ne s'agit là, nous l'avons dit, que de propositions parmi de nombreuses autres possibles, l'essentiel étant que le propos s'appuie sur des propositions d'activités cohérentes et logiques au regard d'objectifs didactiques explicités et pertinents, ces activités elles-mêmes ayant vocation à s'appuyer sur le riche matériau qu'offre l'ensemble du sujet. C'est bien cette pertinence et cette cohérence didactiques que le jury a eu le plaisir de rencontrer – et de valoriser – dans les meilleures copies.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve de leçon des CAPES de Lettres demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

## Préambule concernant les domaines du CAPES de Lettres modernes

### Cadre général de l'épreuve

De coefficient 5, l'épreuve de leçon dure une heure : 40 minutes d'exposé et 20 minutes (environ) d'entretien. L'exposé du candidat se compose, dans l'ordre de son choix, d'une explication de texte (15 à 20 minutes) et de l'élaboration didactique d'une séance (20 à 25 minutes). Ces deux composantes de l'exposé sont rassemblées sous le même nom, *leçon*, et doivent être considérées comme un tout.

Le candidat dispose de 3 heures pour préparer cette leçon dans une salle où sont à sa disposition le volume dont est extrait le passage qui fait l'objet de l'explication, des dictionnaires des noms propres et des noms communs, et, pour les domaines « Cinéma et Audiovisuel » et « Théâtre », des ordinateurs munis d'écouteurs pour étudier les captations, pour le domaine Latin pour Lettres modernes, des Gaffiot, ainsi que des dictionnaires de la mythologie et du monde antiques.

### Les sujets de leçon

On trouvera **en annexe** les sujets de leçon de la session 2023 qui servent d'exemples aux différents rapports de l'épreuve de leçon.

Pour rappel, un sujet de leçon se compose de trois éléments :

1. Un document A, le texte qui fait l'objet de l'explication, extrait d'une œuvre de langue française, tous les genres et tous les siècles représentés de la Renaissance à nos jours, quel que soit le domaine choisi par le candidat.
2. Un document B, qui forme avec le document A le corpus qu'il devra mobiliser dans sa séance.
3. Un niveau de classe, à partir duquel le candidat infèrera une entrée de programme ou un objet d'étude, des domaines du programme (lecture, écriture, etc.), des objectifs.

La nature du document B pour chaque domaine du CAPES Lettres modernes se définit ainsi :

- un autre texte littéraire, du Moyen Âge à nos jours, ou une image pour le domaine « lettres modernes »,
- un extrait d'une œuvre cinématographique ou audiovisuelle pour le domaine « cinéma »,
- un extrait d'une captation audiovisuelle d'une mise en scène théâtrale ou d'un spectacle pour le domaine « théâtre »,
- un texte latin, accompagné d'une traduction partielle, pour le domaine « latin pour lettres modernes »,
- un autre texte littéraire pour le domaine « français langue étrangère et français langue seconde » (FLE/FLS).

## Unité de l'épreuve de leçon

L'épreuve de leçon ne doit pas être appréhendée comme la simple juxtaposition de deux exercices autonomes. Elle constitue bien une seule épreuve. Si dans le présent rapport de la session 2023 comme en 2022 l'explication de texte est traitée séparément de l'élaboration de la séance, c'est par souci de clarté dans l'exposé des attendus, qui sont les mêmes pour tous les domaines. Reste que l'ensemble des rapporteurs y insiste, le document B et le niveau de classe doivent autant inspirer, par les problématiques qu'ils suggèrent, l'explication de texte que celle-ci doit venir informer l'élaboration didactique de la séance.

Ainsi, les candidats sont appelés à procéder, dans leur préparation, à des allers-retours réguliers entre l'explication de texte et l'élaboration didactique et, dans leur exposé, à lier les deux composantes de l'épreuve de leçon dans leur réflexion : non seulement il faut soigner le passage de l'une à l'autre, mais telle remarque à propos de l'élaboration didactique peut être une invitation à revenir sur un point de l'explication pour le préciser, telle remarque de l'explication peut ouvrir sur une première réflexion didactique ou la préparer, etc. La nature de la didactique attendue – la didactique appliquée à la discipline – à elle seule pourrait venir garantir le lien entre l'exercice académique de l'explication de texte et l'élaboration didactique d'une séance.

Ainsi, l'explication de texte, qui doit répondre aux exigences académiques, doit être mobilisée précisément dans l'exercice de sa transposition didactique. Elle doit aussi préparer et anticiper celle-ci : les choix d'analyse opérés lors de l'explication de texte qui ne peut viser l'exhaustivité doivent donc être profilés de manière à nourrir et stimuler la proposition didactique de séance. Une même exigence d'analyse est demandée pour le document B, même si le temps imparti de l'épreuve ne permet pas à son étude d'être aussi précise que l'explication de texte, ni d'être aussi systématique, l'analyse du document B devant s'insérer dans la logique de développement de la réflexion didactique. Dans leur élaboration d'une séance d'enseignement, les candidats ont une certaine latitude pour privilégier l'un des deux documents qui forment le corpus selon la nature du domaine des programmes envisagée (oral, écrit, lecture, écriture, langue), de l'entrée ou de l'objet d'étude des programmes qu'ils entendent travailler. Ils doivent cependant ménager un certain équilibre entre ces derniers et si l'un des deux documents est davantage mobilisé, il leur faut le justifier dans une perspective didactique de manière convaincante.

Enfin, il importe de rappeler pour tous les domaines (lettres modernes, cinéma, théâtre, latin pour lettres modernes ou FLE/FLS) qu'un projet de séance didactique ne peut consister à mobiliser l'ensemble des activités possibles en classe à partir des documents proposés. Il est en effet loisible à partir des sujets de proposer soit une séance d'oral, ou de lecture-compréhension de texte, ou d'écriture, ou de langue, ou une combinaison de certains de ces domaines, mais certainement pas de tous. Il est donc indispensable de sélectionner le cadre le plus adéquat, de s'y tenir et d'opérer tous les choix qui s'imposent à partir de là. De même, une séance constitue un moment précis et situé au sein de l'arsenal de formation du professeur qui travaille dans la durée : toute séance a un avant et un après, selon une scénarisation qui doit être sinon exposée en détail au jury, du moins avoir été pensée et présentée *a minima*. L'on attend que les candidats clarifient utilement cette chronologie au service de la fiction didactique défendue : qu'a-t-on fait avant ? que fera-t-on après ? à quelle étape de l'acquisition d'une notion ou d'une compétence se trouve-t-on avec sa classe : celui de la découverte, de la consolidation, de la remédiation, ou du réinvestissement ?

## Organisation de la préparation et disposition de l'exposé

Dans la mesure où l'élaboration didactique d'une séance doit mobiliser l'analyse des deux documents conjointement au niveau de classe, il est logique de partir d'une réflexion sur la cohérence du sujet, puis de procéder à l'explication de texte, qui peut être conçue comme le travail de préparation préalable au projet didactique, voire du point de vue du futur professeur comme une propédeutique personnelle à sa séance de cours.

Il peut donc paraître évident, dans l'exposé, de partir de l'explication pour enchaîner sur l'élaboration didactique de la séance qui prend appui sur le texte expliqué et son document complémentaire. Cependant, il a pu arriver, comme certains rapports le soulignent, que des candidats réussissent avec succès leur épreuve en commençant par l'élaboration didactique pour aboutir à l'explication. Partir de questions didactiques pour ouvrir ensuite une lecture plus détaillée du document A peut être une démarche fructueuse, mais à la condition que l'analyse précise du corpus reste, dans le temps de la préparation, la base et que l'exposé de la séance ou l'explication ne soient pas sacrifiés.

Les attendus du jury en termes de disposition de l'exposé de la leçon dans son entièreté ne sont pas rigides. Les candidats peuvent par exemple commencer leur exposé en introduisant le document A à expliquer, et n'aborder la réflexion sur le sujet qu'à la fin de la conclusion de leur explication de texte, pour faire transition avec le moment d'élaboration didactique d'une séance. Ils peuvent aussi commencer leur exposé par la présentation et l'analyse du sujet puis commencer leur explication de texte (ou leur projet didactique). L'essentiel est que la réflexion sur le lien entre les deux exercices demandés lors de la leçon soit mise en exergue à des moments forts de l'exposé (début de la leçon ou du premier travail, conclusion), et ne soit jamais perdue de vue.

## **L'entretien**

Entre l'exposé et son entretien avec le jury, le candidat est invité à sortir un moment de la salle où il passe son épreuve afin que le jury puisse brièvement délibérer sur la note « plancher » qu'il attribue à sa leçon. Note « plancher » signifie que cette note est la note minimale que le jury envisage d'attribuer à la leçon du candidat, note minimale que l'appréciation des réponses du candidat lors de cet entretien ne peut que remonter.

Les questions posées par le jury au candidat sont en général également réparties entre les deux composantes de l'épreuve, selon un ordre que le jury apprécie. Il peut arriver cependant que le candidat soit surtout interrogé sur l'une plutôt que sur l'autre. C'est que le jury aura estimé que la plus grande marge de progression concerne la première, son but étant toujours d'aider le candidat à parfaire sa leçon.

Aussi le candidat ne doit-il pas appréhender les questions comme des pièges, ni l'entretien comme un interrogatoire, mais comme un moment de discussion qui permet au jury de faire progresser les analyses et propositions de la leçon. Le candidat par conséquent ne doit pas adopter une attitude défensive, ni s'enfermer dans ses propos antérieurs, mais se montrer ouvert aux suggestions de révision voire de simple affinement que comportent les questions du jury.

Le fait que la vingtaine de minutes finale de l'épreuve soit consacrée à un *entretien* et non à un *interrogatoire* ne saurait bien évidemment justifier un relâchement de la posture professionnelle du candidat, ni, les deux sont liées, de sa manière de s'exprimer.

## **La langue**

Quel que soit le domaine choisi par le candidat, il peut décider de traiter d'un point de langue dans son projet didactique et doit pouvoir mobiliser à tous moments de la leçon ses acquis en termes de grammaire française et de stylistique. Aussi ne s'étonnera-t-il pas, lors de l'entretien, si le jury le fait revenir par exemple sur la syntaxe d'une phrase du document A (ou B pour les domaines FLE/FLS et Lettres modernes), s'il juge que son analyse doit être reprise.

Le candidat doit être aussi pleinement conscient qu'une des missions principales du professeur de français est de transmettre à ses élèves la capacité de s'exprimer clairement et correctement. Autant dire que le jury attend dans l'ensemble de l'épreuve que le candidat fasse preuve de cette même capacité, nous ne saurions trop le souligner en finissant sur ce point.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par Agnès VRINAT et Denis DUVERGER

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve de leçon du CAPES de Lettres classiques demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

## Une épreuve de didactique appliquée à la discipline, ou la fin de la guerre microcholine entre discipline et didactique.

Nous ne reviendrons pas sur le détail du déroulé de l'épreuve, clairement exposé dans le rapport de jury 2022<sup>30</sup> que les futurs candidats liront avec profit, mais nous rappellerons seulement en guise d'introduction la profonde cohérence qui unit les des deux temps qui constituent cette épreuve de leçon, à savoir l'explication de texte antique puis la présentation d'une séance. Il convient à ce titre de lever un malentendu qui peut parfois poindre : il n'y a pas d'opposition entre une « séance d'enseignement », qui serait purement pédagogique (si tant est que ce fût possible) et une « explication littéraire » qui serait seule garante et expression de connaissances. En réalité, les deux parties sont complémentaires et convergent vers un même objectif, rappelé dans sa définition : « L'épreuve a pour objet **la conception et l'animation d'une séance d'enseignement**. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat<sup>31</sup> ». Il n'y a donc nulle opposition entre une seconde partie qui serait dédiée à une supposée *forme* pédagogique précédée d'un *fond* disciplinaire que serait l'explication : il s'agit au contraire, par cette épreuve professionnalisante, de se projeter dans l'acte d'enseigner qui mobilise des connaissances au service des apprentissages.

Ainsi, l'épreuve de leçon en lettres classiques invite à **concevoir une séance de latin ou de grec** à partir d'un **corpus constitué d'un texte littéraire antique, grec ou latin, accompagné d'une (ou plusieurs) traductions, d'un texte littéraire français et d'un ou plusieurs documents artistiques** : il ne s'agit pas d'abord d'une épreuve de commentaire, mais l'explication du texte antique constitue le substrat de la séance car concevoir une séance, c'est avant tout maîtriser parfaitement les supports qui seront soumis aux élèves. L'explication, dans ce contexte, a donc pour objectif de rendre compte de la maîtrise disciplinaire indispensable à la conception d'une séance. On le voit, d'une certaine manière, l'épreuve reproduit en partie la démarche du professeur qui procède d'abord à une analyse des contenus universitaires et scientifiques (évaluée dans la partie « explication ») pour nourrir sa séance : pour le dire autrement, dans le cadre de l'épreuve de leçon, l'explication du texte antique a une dimension propédeutique à l'élaboration de la séance, de la même manière, qu'il ne s'agit pas seulement, pour l'enseignant, de faire apprendre à ses élèves une explication aussi brillante soit-elle mais bien de développer et d'assoir chez ses élèves les compétences et les connaissances qui leur permettront d'interpréter à leur tour les textes.

Quel que soit le type de séance envisagé, l'élaboration de celle-ci commence donc **par une étude attentive du corpus** afin d'en dégager l'unité voire d'apprécier les écarts qui invitent à la confrontation de l'antique et du moderne, dans cette double perspective de l'explication de texte (qui ne peut épuiser l'ensemble du texte) et de la proposition didactique (qui suppose aussi des choix). Un point

---

<sup>30</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1175>

<sup>31</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157410/epreuves-capeseexterne-cafep-capes-section-lettres-lettres-classiques.html>



de méthode s'impose à ce stade : le jury n'attend pas une présentation exhaustive des documents et certains candidats ont perdu du temps à décrire trop longuement les documents du corpus en introduction de leur leçon ou de la séance : cette étape de description et d'analyse relève en réalité de la préparation du candidat, au brouillon, et il convient plutôt de proposer une présentation synthétique et, surtout, problématisée, du corpus, afin d'en dégager l'intérêt et la cohérence au regard des programmes scolaires. Le développement de la séance se nourrira aussi de ce travail d'analyse préparatoire et ne doit pas en être dissocié. Pour l'introduction de la leçon, une caractérisation rapide des textes suffit : genre, spécificité des documents, mise en perspective et contextualisation chronologique.

## **L'explication de texte antique<sup>32</sup> (lire, traduire, commenter)**

L'explication de texte antique attendue est de niveau universitaire : il ne s'agit pas de la lecture analytique qu'on pourrait faire en classe d'un texte mais d'une lecture ouverte, instruite, personnelle s'appuyant sur de solides connaissances linguistiques, littéraires, culturelles, civilisationnelles et historiques. Notons d'ailleurs que nous retrouvons énumérées rien de moins que les différents champs du cours de Langues et Cultures de l'Antiquité, ce qui réaffirme la pleine cohérence des deux parties de l'épreuve. **L'exercice doit permettre au candidat de montrer son intelligence du texte mais aussi sa maîtrise des langues anciennes et sa culture antique.** À ce titre, la distinction des documents 1. *Texte antique* / 2. *Traduction* n'est pas anodine : **c'est bien le texte antique qui est premier et qu'il s'agit d'expliquer**, non sa traduction, même s'il est évident que cette dernière doit également faire l'objet d'une analyse rigoureuse et que l'explication s'enrichira du commentaire de certains choix du traducteur. Une explication de texte qui ne citerait nullement le texte antique et se limiterait à la traduction n'est pas recevable. Au contraire, la spécificité de l'explication de texte antique réside dans son rapport à la langue et elle entretient un lien étroit avec la traduction, ce qui nécessite que soient proposées pour certains relevés des traductions plus personnelles ainsi que des analyses de la traduction des citations relevées.

L'explication doit être précédée de **la lecture à voix haute du texte antique** : généralement, le jury circonscrit celle-ci afin que la lecture n'empiète pas outre mesure sur le temps imparti à l'explication proprement dite. Pour autant, il importe de soigner cette lecture et l'on ne peut que recommander aux candidats de s'entraîner à la mise en voix des textes antiques. En effet, si le jury n'attend pas que les candidats marquent la scansion, une lecture fautive, laborieuse en grec, ou la lecture d'un texte poétique latin qui ne marque aucune élision sont malheureusement de mauvais augure, alors qu'une préparation régulière permet d'offrir une lecture qui contribue déjà à faire émerger l'interprétation. Ainsi, les lectures soignées et expressives, respectueuses de la ponctuation, proposant des mises en voix alertes et vivantes, ont contribué à donner à voir les qualités de futurs pédagogues de certains candidats, et, de manière corrélée, la lecture par groupes de mots intelligibles a pu constituer un indice du haut degré de maîtrise de la langue de ces futurs professeurs.

**Pour définir leur projet de lecture, les candidats ont intérêt à s'appuyer sur la construction du corpus et sur le paratexte** : cela peut considérablement les aider à problématiser leur commentaire. Un point de vigilance concerne les « plans de commentaire » : ce n'est pas un attendu formel, mais si un plan est annoncé, il importe que celui-ci soit cohérent avec la problématique annoncée, en tout cas y réponde : l'annonce claire d'un plan qui permet de comprendre en quoi cette lecture du texte répondra à la problématique posée est dans ce cas attendue. Bien souvent, les candidats terminent leur introduction du commentaire par le traditionnel « plan du texte » : rappelons que les extraits proposés à l'étude sont relativement courts, autour de 15 lignes, afin de permettre une

---

<sup>32</sup> Pour se préparer à l'explication de texte, les candidats pourront lire avec grand profit le récent ouvrage de Julien Alibert, Jean-Baptiste Cayla et Sylvain Leroy : *15 textes latins traduits et commentés. CPGE, Concours, Université.*, Sep 2021, Editions Ellipses. Ils y trouveront non seulement des exemples complets d'explications mais aussi des supports d'entraînement à la version ou au petit latin grâce à des extraits variés permettant d'acquérir des repères littéraires et culturels robustes.

étude approfondie : il n'est dans ce cas pas toujours pertinent de vouloir absolument découper le texte en petites parties qui présentent le risque de se transformer en petits « tronçons » d'analyse où l'œil de Lyncée repèrerait tel hyperbate ou telle isotopie... Il est en revanche nécessaire que le candidat rende compte dès l'introduction de sa compréhension de l'extrait. On pourra ensuite, si cela s'y prête, mettre en lumière les mouvements du texte, sans oublier qu'ils forment un tout et s'inscrivent le plus souvent dans une œuvre intégrale et que c'est avant tout la singularité de l'extrait proposé qu'il s'agit de mettre en évidence et de faire résonner.

Pour résumer, le jury a relevé plusieurs points de réussite. Ils dessinent un horizon tout à fait atteignable si on considère que **les meilleures explications se caractérisaient par :**

- une explicitation de la problématique qui permet de comprendre la constitution du corpus, l'intérêt des textes et documents, et leur association à un niveau de classe qui suggère en particulier une, parfois plusieurs entrées de programme (et donc des questions pour interroger les textes),
- une présentation rapide et efficace de l'extrait à expliquer en lien avec la problématique du corpus,
- une lecture expressive et intelligente (par groupes de mots intelligibles) de l'extrait en latin ou en grec,
- une structuration du propos qui présente les différents mouvements de l'extrait comme une réponse progressive au projet de lecture,
- une explication qui s'appuie efficacement sur les éléments du texte en langue ancienne, qui n'hésite pas à en préciser le sens par une retraduction personnelle, qui s'appuie sur l'étymologie des termes, qui sait mettre les mots ou les expressions en résonance avec d'autres dans l'extrait, qui utilise avec intelligence toutes les ressources de l'explication de texte,
- un propos qui tisse avec finesse des liens avec d'autres textes antiques par des rapprochements rapides mais efficaces qui aident à comprendre par contraste, opposition ou tradition, mais qui révèlent aussi sa culture générale antique (littérature, histoire, arts, philosophie, civilisation antique).

Enfin, l'explication de texte ne doit pas prendre le pas sur la séance, aussi conviendra-t-il de lui accorder **entre 15 et 20 minutes sur les 40 minutes de l'exposé**. Cela implique que le candidat procède à des choix au regard de son projet de lecture, et en tenant compte de l'orientation du corpus.

## **L'élaboration d'une séance de LCA**

Parfois, aux yeux du jury, la didactique a pu paraître sacrifiée sur l'autel du commentaire, telle Iphigénie que nulle biche n'aurait permis d'épargner. Rappelons que c'est pourtant le cœur de l'épreuve : « *Le candidat conçoit une séance d'enseignement pour un niveau de classe donné, qui rend compte de l'analyse de chacun des documents et de leur exploitation conjointe dans une perspective littéraire ouverte sur des prolongements artistiques et culturels.* » Le candidat doit donc veiller à **consacrer entre 20 et 25 minutes à l'élaboration didactique de la séance** d'autant que le développement de la séance peut tout à fait être l'occasion d'approfondir tel ou tel point qui n'aurait pas été développé au cours de l'exercice plus codifié de l'explication.

**Les premiers attendus sont que la séance ait un titre, un objectif d'apprentissage et se situe dans l'économie plus large d'une séquence consacrée à un objet d'étude des programmes scolaires.** Un écueil à éviter consiste en une présentation qui se dilue dans le déroulé de séquence, avec la présentation de tout ce que le candidat envisagerait de faire avant d'arriver à ladite séance. De même, il n'est pas utile de détailler avec minutie tout ce que l'enseignant ferait dans une fiction de séance : le temps ne le permet pas et il ne s'agit pas d'imaginer un journal de bord ni une recette chronométrée (« cette présentation prendra 5, peut-être 7 mn, puis nous passerons à l'atelier de traduction qui durera environ un quart d'heure, puis... »). L'épreuve consiste en revanche à articuler les savoirs mobilisés dans le corpus à une bonne intelligence des programmes pour proposer une séance réaliste et réalisable pour le niveau de classe envisagé. On commencera donc par expliquer de manière

synthétique l'intérêt du corpus par rapport à l'objet d'étude, le niveau de classe, et la problématique du corpus en lien avec le sujet. Une définition claire de ce qui fait l'unité du corpus au regard de l'objet d'étude permettra de fixer un objectif principal de séance et de bien mettre en évidence les mises en œuvre qui permettront de l'atteindre. On conseille alors de ne pas se contenter de dire : « je ferai... les élèves pourront alors... » mais de faire « en direct », ce qui permet de manifester la maîtrise de ce qui serait proposé aux élèves et de rendre clair ce que l'on travaille chaque fois.

Si un temps de traduction ou de retraduction est annoncé, le candidat n'oubliera pas de traduire lui-même, en indiquant par exemple l'apparat qu'il donnerait aux élèves (notes, explication grammaticale, précision culturelle) et en prenant en compte les enjeux didactiques de l'activité de traduction. Dans tous les cas, nous invitons les candidats à ne pas se contenter de précisions organisationnelles (« je les mettrai par deux/en groupe/en atelier ») mais à interroger ce qui est travaillé et comment, et les **prérequis linguistiques et culturels** nécessaires pour créer un horizon de traduction chez l'élève. C'est aussi l'occasion de montrer une capacité d'analyse et de traduction : en ne se contentant pas d'un copier/coller plus ou moins maladroit avec la traduction proposée. Les meilleures prestations sont celles qui ont manifesté la capacité d'une **distance critique avec la traduction** qui n'est jamais présentée comme un modèle indiscutable.

En ce qui concerne les **documents iconographiques**, le jury a pu trop souvent regretter qu'ils soient faiblement exploités, bon nombre de candidats se contentant de noter superficiellement une vague ressemblance (ou dissemblance) thématique. Or les textes officiels rappellent avec insistance l'importance que le professeur de français comme celui de latin et de grec doit accorder à l'apprentissage de l'analyse d'images. Les candidats à venir sont donc invités à mieux se préparer au commentaire des documents iconographiques.

Nous le redisons, **le commentaire de l'ensemble des documents constitue le point de départ et le point d'appui du déroulé de la séance**. Dans le cas où le candidat choisit une séance de lecture/compréhension en langues anciennes, la transposition didactique invite à se demander comment la séance permettra aux élèves d'arriver aux découvertes manifestées lors de l'explication. Que ce soit en français, en latin ou en grec, le jury recommande alors d'user avec beaucoup de prudence de la triade souvent entendue : « Relevé/procédé/analyse » : lire, ce n'est pas relever des procédés pour les citer et dégager d'éventuels effets de sens.

Dans le cas où le candidat propose une séance de traduction, il sera utile de relire le préambule des programmes qui explique les principes d'une pratique renouvelée de la traduction : « cet exercice, sous toutes ses formes, dépasse le cadre traditionnel de la version et conduit à développer des pratiques de traduction contextualisée<sup>33</sup> ».

Enfin, il est tout à fait possible de proposer une séance de langue (et même, pourquoi pas, d'évaluation) pour peu que les enjeux didactiques soient bien identifiés. Ainsi sera-t-il peut-être peu stimulant de proposer de « voir ou de revoir successivement les cinq déclinaisons en début de seconde » ... S'intéresser en revanche à un cas particulier dans ses aspects morphologique, syntaxique et sémantique peut s'avérer tout à fait fructueux pour développer une posture réflexive par rapport à la langue et proposer des comparaisons avec d'autres systèmes linguistiques. Dans tous les cas, il sera nécessaire pour le candidat d'envisager très concrètement les contenus de la séance (et pas seulement la forme des dispositifs adoptés). Ainsi, tel candidat proposant d'étudier la négation dans un extrait d'Euripide s'est trouvé en difficulté lors de l'entretien pour n'avoir pas anticipé le relevé de quelques occurrences signifiantes.

Retenons que toute la palette des compétences travaillées en langues et cultures de l'Antiquité peut être envisagée, mais pas en même temps : là encore, le jury n'attend pas l'énumération des possibles mais une proposition axée sur une dominante qui pourra être la langue, l'oral, la traduction.

---

<sup>33</sup> Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de seconde générale et technologique, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 <https://eduscol.education.fr/document/23926/download>

Nous rappellerons pour finir **les attendus figurant dans le sujet zéro**<sup>34</sup> :

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présentation d'une séance d'enseignement mobilisant l'ensemble des documents du corpus</li> <li>- Une présentation qui prenne en compte la situation de la séance dans le programme</li> <li>- La présentation d'une séance problématisée qui s'articule autour d'objectifs précis</li> <li>- La présentation d'une séance qui suive un plan clair et cohérent</li> <li>- Une présentation attentive aux rapports entretenus par les textes et documents et s'appuie sur leur confrontation</li> <li>- Une présentation qui prenne appui sur les principaux enjeux mis à jour lors de l'explication du texte antique</li> <li>- La présentation d'une séance qui n'hésite pas à s'ouvrir sur des prolongements linguistiques, artistiques et culturels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présentation d'une séance « hors sol » qui ne tiendrait pas compte du libellé du sujet et de l'association nécessaire avec une classe précise (collège ou lycée).</li> <li>- Une présentation qui se limiterait à des considérations organisationnelles ou anecdotiques sans prendre en compte les spécificités du corpus</li> <li>- La présentation d'une séance qui tendrait vers une étude exhaustive des documents</li> <li>- Un exposé se limitant à analyser successivement les textes et documents</li> <li>- Une suite de remarques décousues sur les rapports entre les textes et documents</li> <li>- Un simple survol des textes et documents ne prenant pas en compte leurs spécificités génériques, stylistiques, thématiques ...</li> </ul>

## L'entretien

Le jury se saisit essentiellement des pistes proposées par le candidat lors du développement de sa séance, pour l'inviter à approfondir l'analyse, à manifester sa finesse de lecture et à préciser sa séance : il convient donc d'aborder cette deuxième partie avec sérénité et ouverture. La note plancher a déjà été fixée, et il ne s'agit donc jamais pour le jury de chercher à mettre en difficulté le candidat mais au contraire de lui permettre de manifester ses connaissances et ses compétences afin d'augmenter sa note.

Le jury fait systématiquement retraduire sur le modèle du « petit latin » quelques lignes du texte antique : il ne s'agit bien entendu pas de reproduire l'exercice de la version, ni d'évaluer des compétences déjà évaluées à l'écrit lors de l'épreuve de traduction, mais de vérifier les « réflexes » d'un futur enseignant qui au cours de ses séances sera amené à effectuer des allers-retours permanents entre texte antique et traduction et ne donnerait jamais en classe un texte antique qui n'aurait pas au préalable fait l'objet d'un déchiffrement. D'un point de vue méthodologique, le jury recommande donc aux candidats de **pratiquer assidument le « petit latin » et le « petit grec »** et de prendre le temps, au cours des trois heures de préparation, de retraduire rapidement « pour lui » le texte antique à l'aide de la traduction proposée : il est tout à fait possible et normal que certaines expressions résistent, dans le temps de préparation imparti, et il convient alors de ne pas s'appesantir outre mesure, mais cette étape est indispensable pour construire un commentaire rigoureux et une séance efficace : tel point de langue paraît alors saillant, tel motif se dégage avec force. Par ailleurs, le jury n'attend évidemment pas une traduction élaborée mais il entend apprécier des **capacités d'analyse et de questionnement** sur telle ou telle tournure plus délicate.

Outre qu'il maîtrise des langues latine et grecque, le professeur de lettres classiques se montre « bon généraliste » : il n'est pas attendu de connaissances pointues sur tel ou tel auteur, mais **une**

<sup>34</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/exemples-de-sujets-et-notes-de-commentaires-des-epreuves-des-concours-de-recrutement-d-enseignants>

**bonne culture générale antique et moderne**, des repères fermes : par exemple, à propos du corpus donné en exemple (cf. *infra*) le jury a apprécié que tel candidat parvienne à résumer de manière claire la pensée épicurienne relative à la crainte de la mort. De même, un candidat, qui avait trop rapidement affirmé que « Lucrèce ne croit pas aux dieux » a pu revenir sur son propos lors de l'entretien au rappel de l'Invocation à Vénus qui ouvre le *De natura rerum*. Que les candidats n'hésitent donc pas à s'engager sur les pistes ouvertes par le jury et à approfondir certaines propositions de leur exposé. Ainsi, tel candidat ayant évoqué le « *topos* du voyage en mer » sera logiquement invité à citer des œuvres littéraires de l'Antiquité à nos jours qui illustrent ce *topos*. Tel autre, montrant en quoi l'extrait des *Histoires Véritables* de Lucien étudié est une parodie de l'épopée, sera amené à montrer sa capacité à définir et caractériser ce genre. Pour le dire simplement, le futur professeur doit être en mesure de savoir définir et illustrer par des œuvres les notions dont il parle, et faire preuve de rigueur et de précision dans les références : ainsi lorsqu'on s'interroge sur les sources épiques de l'extrait de Lucien, il est préférable de citer *l'Odyssée* d'Homère plutôt que d'évoquer « Le voyage d'Ulysse ».

**L'entretien est enfin l'occasion pour le candidat d'élargir le corpus proposé** par des sources ou des prolongements textuels et artistiques, dans la perspective d'une séquence d'enseignement par exemple : ainsi à propos d'un corpus interrogeant « les femmes savantes » à partir d'un extrait de la sixième des *Satires* de Juvénal, de la tirade de Chrysale à Bélise dans *Les Femmes savantes* (II,7) et de la photographie d'Eve Arnold *Marilyn lit Ulysse*, le jury a regretté que plusieurs candidats ne puissent citer le titre d'une autre pièce de Molière traitant de l'éducation des femmes. La fréquentation d'ouvrages de références et d'usuels (dont certains sont d'ailleurs à disposition des candidats en salle de préparation<sup>35</sup>) sont un moyen efficace de combler les éventuelles lacunes. Cela paraît évident, mais la lecture méthodique et attentive des programmes et des ressources d'accompagnement est également le plus sûr moyen de ne pas passer à côté d'attendus culturels ! Ainsi, le jury a-t-il pu s'étonner qu'une candidate ignore ce que sont les faisceaux et la hache sous la République. La fréquentation régulière du site *Odysseum*<sup>36</sup> qui regorge de ressources en langues, cultures et civilisations de l'Antiquité sera également très profitable.

## Pour conclure

Les deux épreuves orales du CAPES (l'entretien et la leçon) invitent le candidat à se projeter comme professeur de lettres classiques : cela suppose aussi une certaine posture professionnelle qui doit faire l'objet d'un travail de préparation. Ainsi, en guise de conclusion, nous rappelons que la position du corps, la gestion des mains et des pieds, du regard, le ton et l'élocution, la clarté du propos, le registre de langage et la correction de la syntaxe sont autant d'éléments pris en compte dans l'évaluation d'un professeur qui sera aussi référent de la maîtrise de la langue française. En effet, tout professeur, mais sans doute plus encore le professeur de lettres, s'avère tuteur de langage pour ses élèves. Aussi convient-il, en particulier, de veiller à utiliser l'interrogation indirecte, sans inversion du sujet, lors de l'annonce des problématiques. Trop souvent, le jury a entendu des formulations comme « Nous demanderons comment Lucrèce fait-il l'éloge etc... ». Certaines expressions, que le jury a pu entendre y compris au cours de prestations tout à fait honorables, sont également à éviter dans le contexte d'oral soutenu qu'appelle le concours, comme « de base ». *A contrario*, rigueur dans le propos ne signifie pas jargon, et si la maîtrise de termes techniques est nécessaire, il convient d'en user à bon escient, que ce soit pour commenter le texte ou dans la partie didactique : le jury a entendu d'excellentes prestations qui ne mentionnaient pas de chleuisme dans le commentaire ni de schéma narratif dans la proposition de séance...

---

<sup>35</sup> Pierre Grimal, *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*, PUF - MC Howatson, *Dictionnaire de l'Antiquité*, collection Bouquins chez Robert Laffont.

<sup>36</sup> <https://odysseum.eduscol.education.fr/>

## Exemple de leçon en LATIN – Annexe 1 (p.153 à 158)

Texte antique à expliquer : Lucrèce (vers 98 – 55 av. J.-C.), *De Rerum Natura*, III, vers 978-1002

Traduction : Alfred Ernout, Éditions Les Belles lettres, 1948

Texte littéraire français : Laurent Gaudé, *La Porte des enfers*, Chapitre XIV, « La porte des Goules (novembre 1980) », Babel, 2013, p. 182-184

Document artistique : Wolfgang Mattheuer, *Die Flucht des Sisyphos*, « La fuite de Sisyphe », 1972, Huile sur panneau dur, 96,8 x 118 cm, Albertinum, Galerie Neue Meister

Niveau : Enseignement optionnel de latin en classe de seconde

Les éléments suivants ne prétendent pas constituer une explication complète du texte mais se bornent à proposer quelques pistes qui pouvaient être développées.

Après avoir présenté les principes fondamentaux de l'univers (matière, vide, mouvement des atomes, pluralité des mondes) dans les deux premiers livres du *De Rerum Natura*, Lucrèce aborde dans le troisième livre la peur de la mort. Si l'esprit meurt et avec lui la mémoire individuelle, alors la mort n'est rien pour nous. C'est la certitude de cet anéantissement total (corps et âme) qui est rassurante et apporte une paix éternelle du néant. Pour Épicure comme pour Lucrèce, la peur qu'ont les hommes de la mort est celle de l'Achéron et de ses divinités, la crainte des châtiments éternels dans l'au-delà. L'extrait étudié remet en cause l'existence des mythes infernaux auxquels le poète donne une portée allégorique. On pourra donc proposer le projet de lecture suivant : « Comment Lucrèce montre-t-il ici que les mythes infernaux ne sont que le reflet des peurs humaines qu'il faut apprendre à apprivoiser ? »

On pourra dérouler l'explication en envisageant d'abord le rejet des châtiments infernaux par l'auteur : Lucrèce ne croit pas en l'existence de ce monde infernal qui relève de la légende (« *prodita sunt* », « *ut famast* ») : les personnages mythiques et leurs châtiments n'existent pas aux Enfers (cf. les nombreuses tournures négatives). L'Achéron, comme souvent, désigne de manière métonymique l'ensemble des Enfers : Lucrèce ne mentionne pas le Tartare.

Au contraire, le monde des Enfers éclaire la réalité de ce qu'est la vie. On pourra notamment développer l'opposition et la mise en parallèle constante entre le monde des Enfers et la vie : si les personnages et les châtiments n'existent pas dans le monde des Enfers, ils sont bel et bien présents dans notre vie et font partie de notre existence (« *in vita sunt omnia nobis* », dès le vers 979, répétition de « *in vita* » vers 982 et 995, repris par « *hic* » vers 992 (« *Tityos nobis hic est* ») et mis en valeur par « *quoque* » vers 995. On relèvera aussi les trois occurrences du datif d'intérêt « *nobis* ». Les personnages mythologiques s'avèrent allégoriques, et les châtiments sont analogiques des effets des passions qu'ils représentent : le supplice de Tityos représente le désir qui dévore avec son lot d'angoisses (cf. « *anxius* », « *angor* », « *curae* ») et Sisyphe incarne la vanité de l'ambition politique, représentée de manière métonymique par « *fascas* » et « *secures* » vers 996. On pourra donc ensuite développer la dimension didactique et philosophique de l'extrait qui enseigne à se libérer de peurs infondées en mettant en évidence les souffrances engendrées par les passions humaines (qui rendent « *tristis* », affligé, et « *uictus* », vaincu). La violence de ces tourments est notamment rendue par les verbes « *scrutentur* », « *lacerant* », « *exest* » et « *sciendunt* », et par les composés de *fero* « *perferre* », « *suffere* » dont les compléments se font écho en fin d'hexamètre « *dolorem* » et « *laborem* ». Le propos est généralisé à partir du vers 995 pour englober tous les désirs « *alia quavis cuppedine* » et concerne chacun de nous, « *nobis* », lecteur inclus.

Pour conclure, il ne s'agit pas seulement d'affirmer que les mythes ne se vérifient pas dans la réalité, mais de rejeter ce qui angoisse inutilement l'homme : maîtriser ses peurs et ne pas craindre les châtiments de l'au-delà invitent à ne plus redouter la mort.

***Dans un second temps, dans le cadre de l'enseignement optionnel de latin en classe de Seconde, et plus particulièrement de l'objet d'étude « L'homme et le divin », vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, dans une séance dont vous définirez les enjeux.***

Le libellé invite à exploiter le corpus en classe de Seconde, dans le cadre de l'objet d'étude « L'homme et le divin ». Comme le rappellent les ressources d'accompagnement, en seconde « le programme propose aux élèves un questionnement sur l'Homme : qu'est-ce qui fait le propre de l'Homme ? Comment devenir pleinement humain ? La question est appréhendée dans le rapport entre l'Homme et l'animal, l'Homme et le divin, soi-même et l'autre<sup>37</sup>. » La thématique « L'Homme et le divin » est elle-même envisagée selon quatre sous-ensembles dont « Le voyage aux Enfers »<sup>38</sup>. C'est donc dans ce dernier sous-ensemble que doit s'inscrire la séance proposée. En analysant le corpus à la lumière de cet objet d'étude, on pouvait alors proposer la problématique suivante : « Comment les craintes du monde infernal nous amènent-elles à réfléchir sur nos angoisses d'Homme ? » On n'envisagera donc pas de manière exhaustive cette thématique mais on circonscrit la séance à un questionnement philosophique et moral.

La séance pourrait avoir pour titre « Que nous apprennent les mythes infernaux sur l'Homme ? ». L'objectif serait de « comprendre et interpréter le texte de Lucrèce en le confrontant à des œuvres contemporaines, dans la perspective du portfolio<sup>39</sup>. »

Plusieurs autres possibilités sont bien sûr envisageables et il ne saurait y avoir une séance-type attendue : on aurait donc aussi bien pu imaginer une séance qui aurait pour objectif de « traduire un extrait en mobilisant ses connaissances mythologies » ou « comprendre la proposition relative en latin ». Quelle que soit la dominante, rappelons qu'au collège comme au lycée « les apprentissages portent sur deux domaines dépendant étroitement l'un de l'autre et qu'il convient d'aborder de manière décloisonnée : la langue et la culture. » Pour le dire autrement, la langue a sa place dans *toutes* les séances, mais selon des formes variées (traduction, retraduction, analyse lexicale,) et dans le contexte culturel précis. Il importe également de mobiliser l'ensemble du corpus, même si tous les documents ne font pas l'objet de la même exploitation.

Une fois l'objectif défini, le futur professeur gagne à définir les besoins des élèves dans la perspective d'une appropriation des documents et du développement des compétences attendues. Cela permettra d'inscrire la séance dans une séquence plus vaste (qu'il n'est en revanche pas utile de développer).

On pourrait dans un premier temps présenter uniquement le tableau de Wolfgang Mattheuer mais sans le titre, et le texte latin en lecture individuelle, sans notes, avec comme question : quel est le point commun entre les deux documents ? L'objectif est d'inviter les élèves à identifier le thème commun en s'appuyant sur des mots clés transparents (« Acherunte » / « Tantalus » / « Tityon » / « Sisyphus ») ce qui permettra de faire formuler par les élèves ce qu'ils savent de la géographie des Enfers et des suppliciés célèbres. Ainsi, les prérequis de la séance seront posés : on pourra distribuer en complément une carte des Enfers si elle n'a pas été étudiée dans une séance précédente, et noter rapidement les suppliciés non mentionnés mais que les élèves peuvent connaître (Les Danaïdes et Ixion notamment). Il sera utile de préciser les deux versions du mythe de Tantale afin de créer un horizon de traduction autour du mot « saxum ».

---

<sup>37</sup> <https://eduscol.education.fr/document/23932/download>

<sup>38</sup> Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de seconde générale et technologique, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. <https://eduscol.education.fr/document/23926/download>

<sup>39</sup> Les documents d'accompagnement précisent les objectifs du portfolio et donnent des exemples de mise en œuvre qui seront très utiles aux candidats : « Le portfolio permet à l'élève de proposer une réflexion personnelle en rapport avec un objet d'étude (à son choix ou celui de son professeur) ; il s'agit d'un approfondissement du cours, d'un prolongement. Le portfolio peut concerner tout ou partie d'un des objets d'étude (soit l'objet d'étude complet soit un des items).

- Le portfolio confronte deux textes l'un grec ou latin, l'autre contemporain, de manière à engager une analyse de la singularité ou de la proximité des thèmes et des constances et variables culturelles.

- Le portfolio est l'occasion de mettre en œuvre des compétences diverses : aptitude à la recherche documentaire, autonomie, rédaction, capacité à présenter oralement le projet, créativité, ouverture interdisciplinaire, qualité de synthèse, etc. »

<https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-l-antiquite-voie-gt>

Dans un second temps, on demandera aux élèves de traduire quelques vers, seuls ou en binôme, en proposant un étayage lexical et grammatical, en vue d'une restitution orale, par exemple les vers 978 à 983. On expliquera la construction « ea ...quaecumque » et l'on fera observer l'opposition « Acherunte profundo » vs « in vita » (répété au vers 982). Il sera utile de proposer une note qui explique la crase « famast » dans l'incise à mémoriser « ut famast ».

On s'appuiera ensuite sur le texte latin accompagné de la traduction d'Alfred Ernout pour travailler la compréhension globale en demandant aux élèves de développer l'opposition « Acherunte profundo » / « in vita » que le petit travail de traduction initiale aura permis de mettre en lumière. Les élèves seront ensuite invités à produire une rapide synthèse répondant à la question initiale « Que nous apprennent les mythes infernaux sur la condition de l'Homme ? ».

Le dernier temps de la séance sera consacré à la dimension symbolique et à la postérité du mythe des Enfers. On distribuera à la moitié de la classe le texte de L. Gaudé, et à l'autre la reproduction du tableau de W. Mattheuer assortie d'une représentation de Sisyphe telle qu'on en trouve sur des amphores grecques par exemple. La première moitié de la classe aurait pour consigne de préparer une présentation orale de quelques minutes dans le cadre d'un diptyque textuel Lucrèce/Gaudé, l'autre moitié, un diptyque iconographique autour du mythe de Sisyphe dont le rapport aux mythes infernaux doit être explicité. L'enjeu sera d'amener les élèves qui étudieront le texte de Gaudé à percevoir surtout les écarts avec le texte de Lucrèce, et à retrouver les codes de la catapse antique mais aussi les références au mythe d'Orphée et d'Eurydice. Contrairement au texte de Lucrèce, on observe ici la description d'un véritable monde infernal comme lieu de vie et d'expiation pour les âmes défrites, plus proche de *l'Enfer* de Dante ou du *Jugement dernier* de Jérôme Bosch. Pour relier ce second texte au document iconographique, on pourra aussi souligner que le « monde d'en bas » que décrit Gaudé est corrélé à un monde d'en haut historiquement situé, comme l'indique le « chapeau » : la Naples des années 1980, sa violence (Pippo est mort lors d'une fusillade), mais aussi la présence forte d'un clergé catholique (Matteo est accompagné d'un curé). Cette projection du mythe dans l'histoire est encore plus nette quand on sait que Mattheuer est un peintre de l'Allemagne de l'Est ; l'image de la pierre de Sisyphe ne redescendant pas mais le poursuivant dans sa fuite peut alors être interprétée comme une représentation allégorique de la violence d'un régime communiste auquel beaucoup tentaient d'échapper : dans cette perspective, l'analyse de la sorte de ligne de frontière que franchit Sisyphe pour tenter d'accéder au monde habitable qui se découvre en contrebas, ainsi que l'étude de la perspective ironique qu'ouvre le masque tragique de la seconde figure pouvaient faire l'objet d'une didactisation.

À l'échelle de la séquence, la séance pourrait s'inscrire dans un corpus plus vaste sur la géographie des Enfers incluant un extrait des *Guerres puniques* de Silius Italicus et, bien sûr, le chant VI de *l'Énéide* de Virgile, mais aussi des tableaux comme *Dante et Virgile aux Enfers* d'Eugène Delacroix. En prolongement, l'extrait de *La Porte des enfers* pourrait dans ce cas constituer le support d'un travail d'écriture consistant à écrire à la manière de Laurent Gaudé un autre épisode du monde virgilien des Enfers.

### **Exemple de leçon en GREC – Annexe 2 (p.159 à 163)**

Texte antique à expliquer : SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), v. 573-598, *Tragédies*, tome IV, édité par Léon Parmentier et Henri Grégoire, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018

Traduction : SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), *Électre*, v. 573-598, *Tragédies*, tome IV, édité par Léon Parmentier et Henri Grégoire, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018

Texte littéraire français : Jean GIRAUDOUX (1882-1944), *Électre*, Acte II scène 8, 1937

Document artistique : SOPHOCLE, *Électre*, mise en scène de Serge Denoncourt, Espace Go, Montréal, 2019

Niveau : Enseignement de spécialité en classe de première

Pour ce deuxième exemple également, nous proposons quelques pistes qui pourraient être développées.



Le mythe d'Électre est un mythe dont on a conservé les versions des trois grands dramaturges tragiques. Sophocle et Euripide ont recentré le mythe autour du personnage d'Électre. L'extrait prend place dans une scène d'*agôn*. Électre se livre à une réfutation des arguments de Clytemnestre. Le projet de lecture pourrait donc être centré sur les enjeux de pouvoir dans le dialogue, dont nous n'avons que la tirade d'Électre.

La tirade débute par un plaidoyer pour son père, complètement absous du meurtre d'Iphigénie. Le martèlement des négations dit l'absence d'alternative et permet de réfuter l'accusation de Clytemnestre : « οὐ.. λύσις ἄλλη... οὐδ ». Le système déconstruit la défense de sa mère et met au jour les conséquences de son raisonnement, v. 577-579. Les arguments de Clytemnestre se retournent contre elle-même, Électre montrant l'absurdité du prétendu νόμος qu'invoque Clytemnestre. La jeune fille cherche à reprendre l'ascendant dans le dialogue comme le montre l'emploi de l'impératif qui dit l'avertissement adressé à Clytemnestre (« Ὅρα », « εἰσόρα μὴ »). Par la rhétorique, elle parvient à inverser le rapport de force en sa faveur. C'est l'affirmation de la parole libre d'une jeune fille opprimée qui se révolte contre ses bourreaux : moment de *parrhêsia*.

Il importait de voir la gradation sur laquelle est construite cette tirade, et de rendre compte de la virulence croissante des propos d'Électre. Le ton du réquisitoire et de l'invective se mêle à l'argumentation rationnelle, la réponse aux arguments de l'adversaire se transforme en accusation en bonne et due forme par une énumération de griefs et la qualification des crimes par le superlatif : « αἰσχίστα ». Électre s'attache, en outre, à détruire l'image maternelle que Clytemnestre voulait donner d'elle-même en se présentant comme la juste vengeresse de sa fille Iphigénie. Les v. 597-598 résolvent par avance le problème moral que pose le matricide, en opérant un distinguo entre « δεσπότην » et « μητέρα » : la matricide est transformée en tyrannicide.

L'affrontement porte, comme souvent chez Sophocle, sur les valeurs morales et le débat concerne la légitimité d'un acte. On sera particulièrement attentif au vocabulaire éthique et judiciaire : « νόμος », « δίκη ». Électre incarne ici les exigences morales et déconstruit la rhétorique perverse de Clytemnestre. Elle n'est pourtant pas exempte d'une forme d'ambiguïté et les candidats sensibles à cet aspect ont été valorisés. La réplique des v. 582-583 met en évidence le mécanisme du talion, qu'Électre critique dans la bouche de Clytemnestre mais qu'elle mettra elle-même en œuvre. Le ton de la jeune fille se fait alors comminatoire. L'*Électre* de Sophocle apparaît donc comme une tragédie de la vengeance ininterrompue, de la poursuite sans fin du cycle de violence<sup>40</sup>.

***Puis, en prenant appui sur le texte littéraire français et les documents artistiques, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de première, dans le cadre de l'enseignement de spécialité et plus particulièrement de l'objet d'étude « Justice des dieux, justice des hommes », dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.***

La séance pourrait s'inscrire dans une séquence plus large consacrée au sous-ensemble « Crimes et châtiments : figures mythologiques et historiques » qui serait l'occasion d'étudier d'autres scènes d'*agônes* du théâtre de Sophocle : Œdipe et Tirésias, Antigone et Créon. Elle pourrait également s'inscrire dans une séquence consacrée au mythe des Atrides qui aurait pour objectif de montrer aux élèves en quoi ce mythe est emblématique du tragique. Il est important de garder à l'esprit la dimension fortement littéraire<sup>41</sup> de l'enseignement de spécialité et de ne pas dissocier l'étude du mythe du genre théâtral qui le donne à voir. Le corpus invite également à étudier avec les élèves la réécriture des mythes antiques chez les dramaturges du XXe siècle : le dialogue de Giraudoux pourrait alors aisément être comparé à la réécriture du mythe d'Antigone par Anouilh que les élèves étudient souvent en 3ème car on retrouve l'opposition entre le roi et la jeune fille, entre goût de l'absolu et réalisme politique. En outre, la forme de réhabilitation du personnage de Créon rappelle ce qu'a fait Giraudoux pour Égisthe. Cela

---

<sup>40</sup> Le sens de cette pièce de Sophocle, et notamment sa fin abrupte, a beaucoup été commenté par la critique. Aucun jugement n'est formulé sur le meurtre et rien n'est dit de la poursuite des Erynie. La pièce de Sophocle ne montre pas, contrairement à l'*Orestie*, le passage de la vengeance primitive à l'ordre instauré par les tribunaux.

<sup>41</sup> Cf. préambule des programmes : « D'une manière générale, l'enseignement de spécialité se différencie de l'enseignement optionnel par son caractère littéraire plus affirmé. »

invite donc aussi à étudier ces figures en lien avec les questions du juste et de l'injuste, du politique et de la raison d'Etat<sup>42</sup>. Enfin il importe de considérer le document iconographique, qui invite à considérer la scène d'agône comme un conflit non seulement des discours, mais des corps (costumes, postures, expressivité des visages), ouvrant ainsi aux spécificités du théâtre.

L'objectif de la séance pourrait être : « Étudier une figure mythologique majeure : Électre », autour de la question « Électre incarne-t-elle la justice ? ». Pour cela, on commencerait par demander aux élèves ce qu'ils connaissent du mythe, et, selon, la place de la séance dans la séquence et le travail précédemment effectué, on rappellerait les grandes lignes du mythe. Afin de faire comprendre aux élèves la complexité du personnage d'Électre, sa postérité et son lien avec les questions politiques, les documents feraient l'objet d'études parallèles par la classe divisée en trois groupes, durant le premier tiers de la séance.

Le premier groupe s'attacherait au texte de Sophocle avec la traduction en regard. Leur consigne de travail serait de produire une présentation orale du document et de formuler une réponse aux questions suivantes : « Électre incarne-t-elle la justice dans cet extrait ? Pourquoi ? » et « Comment comprenez-vous les deux derniers vers ? » « Καί σ' ἔγωγε δεσπότην ἢ μητέρ' οὐκ ἔλασσον εἰς ἡμᾶς νέμω » traduits par « C'est qu'aussi bien je vois en toi une maîtresse, beaucoup plus qu'une mère, dans tous mes rapports avec toi. ». L'objectif est de travailler la compréhension globale du document et d'inviter les élèves à reformuler les arguments d'Électre contre sa mère. L'accent mis sur le dernier vers permet d'attirer l'attention des élèves sur l'opposition δεσπότην / μητέρ.

Le deuxième groupe travaillerait sur le texte de Giraudoux, à partir des deux questions suivantes : « Égisthe se montre-il tel que vous l'imaginiez dans cet extrait ? » et « Quels adjectifs utiliseriez-vous pour qualifier Électre et pourquoi ? ». L'objectif est de faire percevoir aux élèves l'innovation principale de Giraudoux dans la transfiguration du personnage d'Égisthe qui, de tyran, devient un roi soucieux de sa cité. Contrairement à l'agôn avec Clytemnestre, le conflit oppose ici deux formes d'exigence morale. Giraudoux a ainsi cherché à rééquilibrer les positions. Le pragmatisme politique d'Égisthe s'oppose à l'idéalisme d'Électre. Égisthe cherche en vain à ramener celle-ci à une vision concrète de la réalité. Giraudoux a ainsi redéfini le tragique, qu'il fait reposer sur un affrontement de valeurs inconciliables. L'affrontement entre mère et fille, s'il est encore présent dans la pièce de Giraudoux, perd de son importance au profit de l'affrontement entre Électre et Égisthe, deux personnages d'égale dignité. Les élèves pourront qualifier Électre d'« intransigeante », « d'obstinée »... Il s'agira au moment de la mise en commun d'insister sur l'amplification de l'ambiguïté du personnage d'Électre par Giraudoux. Électre se réclame des valeurs les plus hautes : le refus des compromis et des mensonges, l'exigence de justice et de vérité, le devoir de mémoire et le refus de l'oubli mais ces valeurs morales lui paraissent plus essentielles que la survie matérielle de la cité. L'intransigeance d'Électre la rend quasi monstrueuse, en l'amenant à sacrifier toute une collectivité.

Le troisième groupe travaillerait sur la photographie de la mise en scène de S. Denoncourt autour de la question suivante « Qu'est-ce qui oppose ces deux personnages ? » afin de faire émerger les rapports hiérarchiques qui dénaturent la relation entre mère et fille et le contraste des positions et des costumes : la mère et la fille appartenant à deux mondes irréconciliables, Électre se trouve dans une situation d'oppression, condamnée à la déchéance et figée dans son deuil.

Chaque présentation fera l'objet d'une rapide synthèse centrée sur le personnage d'Électre et sur les notions de justice et de vengeance. Dans un second temps, on approfondira l'étude du texte de Sophocle en demandant aux élèves de retraduire, à l'aide de la traduction et du Bailly, les vers 593 à

---

<sup>42</sup> Cf. les ressources d'accompagnement des programmes pour l'objet d'étude « Justice des dieux, justice des hommes » : « Qu'on les attribue aux dieux ou aux hommes, qu'elles soient écrites ou non écrites, les lois définissent ce qui est autorisé et ce qui est prohibé, elles conditionnent la vie dans la cité. Elles organisent et répartissent les droits et les devoirs ; elles sont indissociables d'une réflexion fondamentale sur le juste et l'injuste que la raison d'État et l'arbitraire peuvent malmener. De grandes figures historiques et mythologiques, parfois emportées par le *furor* ou l'*hubris*, illustrent ces grandes questions qui recoupent celles de la culpabilité et de la responsabilité. Ces notions sont au cœur de notre réflexion contemporaine sur ce que représente le fait d'appartenir à une communauté politique. » <https://eduscol.education.fr/document/23956/download>

598. Une alternative serait d'initier le travail d'une séance future à partir du texte grec sur un point de langue : on pourrait notamment étudier les systèmes hypothétiques ou l'expression de l'ordre particulièrement présents dans l'extrait.

On pourra dans un troisième temps s'appuyer sur le corpus pour préparer l'essai, dans la perspective de l'épreuve de contrôle continu de l'enseignement de spécialité Littérature et Langues et Cultures de l'Antiquité suivi uniquement pendant la classe de première dont l'intitulé est le suivant : « Choix n° 2 (Culture) : il est demandé la rédaction d'un court essai libre et organisé en français (500 mots maximum) prenant appui sur le texte support. Le candidat montre sa capacité à confronter ce texte avec ceux, antiques, modernes ou contemporains, qu'il a étudiés en cours d'année ou lus de manière personnelle ainsi qu'avec des œuvres d'autres domaines artistiques. Il peut proposer des pistes problématisées selon des axes culturels variés (littérature, arts, philosophie, histoire, anthropologie, etc.<sup>43</sup>). » Il s'agirait simplement à ce stade de faire identifier ce qui dans les autres documents du corpus pourrait être mobilisé pour un essai à partir du texte de Sophocle. Ce travail préparatoire constituerait aussi la synthèse de la séance en mettant en avant l'ambiguïté du personnage d'Électre, la réécriture du mythe au XX<sup>e</sup> et son lien avec la réflexion sur le politique.

---

<sup>43</sup> Cf. Fiche Eduscol : *La pratique de l'essai et l'exercice de la confrontation*  
<https://eduscol.education.fr/document/24028/download>

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Vincent BERTHELIER et Simon DAIREAUX

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve de leçon du CAPES de Lettres modernes demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

### 1. Remarques et préconisations générales

- **Un exercice au sein d'une épreuve d'un concours d'enseignement**

La modification du cadre réglementaire des épreuves du CAPES appelle un renouvellement de l'exercice de l'explication de texte dans la mesure où celle-ci, intégrée à une épreuve de leçon qui vise l'élaboration didactique d'une séance, apparaît moins que jamais comme une fin en soi, puisqu'elle se conçoit comme le travail académique préalable à la didactisation. Nous invitons les futurs candidats à lire avant ce rapport la **présentation générale de la leçon** (p. 68 à 70) et à lire à la suite de notre premier exemple développé d'explication de texte (p. 88 à 93) sa transposition didactique dans le rapport sur l'élaboration d'une **séance d'enseignement** dans le **domaine des Lettres modernes** (p. 98 à 101). Cette transposition pourra leur suggérer par l'exemple comment mobiliser l'explication de texte dans la partie didactique, même si chaque domaine a ses modes spécifiques de transposition didactique.

Rappelons que dans le cadre de l'exposé du candidat, qui dure 40 mn, la durée de l'explication doit être de **15 à 20 mn**. C'est pourquoi les textes proposés à l'analyse n'excèdent pas **15-20 lignes ou vers** (environ).

Rappelons aussi que les différentes épreuves du concours du CAPES forment un tout : les compétences acquises en termes de lexicque, de grammaire et de style dans la préparation de la seconde épreuve d'admissibilité, l'épreuve de langue, doivent être remobilisées, ainsi que les connaissances qui auront été acquises dans la préparation à la composition française. Rappelons enfin, Paul Veyne le disait à propos du métier d'historien dans *Comment on écrit l'histoire*, que la méthode de l'explication de texte réside d'abord, et avant toutes questions de rhétorique de l'exposé, dans la culture – littéraire, artistique, historique – de celui ou de celle qui la pratique. C'est avec toute la culture que nous avons déjà acquise que nous découvrons et questionnons les textes qui viendront l'enrichir à leur tour. Aussi le jury n'attend-il pas des candidats qu'ils soient aussi cultivés que des professeurs chevronnés, mais que leur culture ait des bases suffisamment solides et précises pour promettre de beaux développements au cours de leur caractère d'enseignant. L'*attachement à l'unique*, qu'appelait justement de ces vœux Thibaudet dans la lecture, n'a de sens, et ne peut être effectif, que si cette singularité du texte à expliquer se dégage sur le fond des lectures antérieures.

L'explication s'attache, à travers un texte singulier, à l'étude des formes littéraires et à leurs interprétation et mise en perspective. Toutefois, comme les programmes du collège invitent très explicitement à le penser, il s'agit d'étudier ces formes en tant qu'elles sont des points d'optique pour enrichir notre vision et notre rapport au monde en nous posant des questions qui sont d'ordre anthropologique, métaphysique, morale, politique. Le jury déplore autant les approches strictement formalistes que celles qui veulent réduire le texte à un « message » univoque. Il apprécie au contraire les candidats qui mettent en évidence des *formes-sens* ou porteuses de sens car les formes sont productrices de significations.

Elles produisent aussi des émotions. Le jury attend des candidats qu'ils sachent avec rigueur rendre compte de ces émotions que le texte suscite, la peur, la joie, la pitié, le rire, etc..., mais aussi le plaisir esthétique. Expliquer un texte, c'est le rendre intelligible (et/ ou rendre compte de ce qui résiste à son élucidation) ; c'est aussi le rendre sensible. Sont ainsi valorisées par le jury les prestations des candidats qui, sans gesticulation ni affectation, et de manière rigoureusement appuyée sur le texte qu'ils ont à expliquer, savent communiquer ce qui, dans la lecture, nous remue.

- **Choix des textes, documentation à disposition des candidats, savoirs requis**

**Tous les genres littéraires et tous les siècles à partir de la Renaissance** peuvent être mobilisés par le jury pour le choix du texte à expliquer, quel que soit le domaine choisi par le candidat.

**Le candidat a à sa disposition**, outre l'extrait reproduit dans le sujet, **un exemplaire de l'œuvre** dont il est issu. Il peut ainsi consulter (du moins pour les œuvres patrimonialisées) l'apparat critique que comporte cet exemplaire (préface, notes, dossier). La simple restitution de cet appareil critique ne saurait évidemment tenir lieu d'explication, et le jury apprécie les candidats qui savent en faire un usage critique, en particulier dans le tri des informations qui servent véritablement son explication. Introduire un texte par le résumé de la biographie de son auteur n'a guère de chance d'éclairer le texte à expliquer. Il peut être nécessaire, ou simplement intéressant, de rappeler tel ou tel fait marquant de la vie de l'écrivain ou de l'écrivaine dès lors qu'il éclaire le passage. Par exemple, rappeler de manière synthétique les démêlés de Molière avec le parti dévot peut ouvrir une perspective de lecture de tel ou tel extrait de son *Tartuffe*, non de son *Bourgeois gentilhomme*. Il est donc nécessaire de mettre à distance la documentation disponible. Reste que ne pas se servir de cette documentation envoie au jury un très mauvais signal : celui qu'il est en face d'un candidat qui travaille dans l'illusion d'un rapport direct, sans culture au texte, et d'un futur professeur qui négligera dans sa préparation l'affinement des connaissances qui lui sont nécessaires pour guider de manière juste l'approche des textes par ses élèves.

De la même façon, le jury attend des candidats qu'ils se servent des **dictionnaires des noms propres et des dictionnaires lexicaux** qui sont à leur disposition dans la salle de préparation. Un nom propre dans un texte littéraire n'est pas forcément, et n'est jamais seulement, un *effet de réel* ou un *effet de savoir*. Il a aussi un référent, dont la convocation doit pouvoir être analysée. Un mot, même courant, peut avoir à être précisé. Les candidats doivent pouvoir montrer qu'ils ont le souci d'avoir un vocabulaire juste, cette attention aux mots étant non seulement un attendu de l'épreuve, mais une part essentielle de leur futur enseignement.

La plupart des extraits font partie d'œuvres patrimoniales que les candidats ont nécessairement rencontrées ou du moins approchées dans leur parcours. Si par exemple le jury n'attend pas expressément que les candidats aient lu *Britannicus* ou *Bérénice*, il est en droit d'attendre d'eux qu'ils connaissent au moins une autre tragédie de Racine. Il peut arriver qu'un texte assez largement oublié aujourd'hui soit proposé – comme lors de cette session le « Blason de la dent » de Michel d'Amboise – ou qu'il ne soit pas encore patrimonialisé – comme par exemple cette année un extrait de *14* de Jean Échenoz. Le jury n'attendait évidemment pas que les candidats connaissent ces œuvres et leurs auteurs, mais il a valorisé les candidats qui manifestaient une connaissance même rudimentaire du genre du blason, et, s'agissant de *14*, ceux qui avaient une bonne connaissance des formes romanesques, et / ou qui avaient lu d'autres romans sur la Première Guerre mondiale (ils sont fort nombreux) leur permettant de cerner la singularité du texte d'Échenoz. Il a également apprécié les exposés qui ne réduisaient pas cette guerre à on ne sait quelle abstraction de « la » guerre que le roman « dénoncerait » : les réalités qu'expose le texte d'Échenoz sont celles de la guerre de tranchée, non de

n'importe quel conflit guerrier<sup>44</sup>. La lecture de *L'Histoire de France* publiée dans un volume de la collection « Points » au Seuil sous la direction de Jean Carpentier et François Lebrun est vivement recommandée non pour réduire les textes littéraires à des documents, mais pour d'une part comprendre à quoi les textes se réfèrent et d'autre part les situer dans leur époque. Raconter la guerre de tranchée n'est pas le même geste selon qu'on s'appelle Barbusse et qu'on publie *Le Feu* en 1916, où Echenoz et qu'on publie 14 en 2012.

Cette inscription des textes dans leur époque, c'est aussi naturellement à l'histoire littéraire (voire à l'histoire des idées) de la préciser. Mais quelle histoire littéraire ? Certes pas une histoire littéraire réduite à une succession de mouvements eux-mêmes réduits à quelques clichés plaqués ensuite sur le texte. Méfions-nous des grandes étiquettes qui nous rassurent fallacieusement et nous font manquer la singularité des textes en leur assignant le rôle d'illustrer on ne sait quel modèle préformé érigé en norme. Étudier un poème de Marbeuf ou de Théophile de Viau ne suppose pas mécaniquement de les inscrire dans un mouvement baroque (qui n'est du reste qu'une construction rétroactive de l'histoire littéraire), mouvement baroque dont le texte proposerait nécessairement une exemplification. De même la règle des trois unités est bien mise en œuvre dans les tragédies classiques : elle n'éclaire pas toujours le texte à l'échelle de l'extrait. Plus généralement, les mouvements, les époques littéraires, ne sont pas des moules préfabriqués dans lesquels les œuvres auraient à se couler, mais des dynamiques dans lesquelles les écrivains ont *parfois* à se situer pour affirmer leur singularité ; et des dynamiques conflictuelles, comme en témoignent par exemple les rapports difficiles de Racine et de Corneille, et plus globalement les querelles théâtrales de leur temps. L'histoire littéraire permet de situer les œuvres dans l'évolution de la littérature et ouvre des perspectives pour la lecture des textes. Mais ceux-ci doivent toujours avoir le dernier mot. Ainsi, plaquer sur le Je poétique du poème de Lamartine « Écrit sur une page d'insectes et de plantes » la figure du mage romantique, telle que Paul Bénichou l'a si bien mise en exergue, a conduit un candidat à une grave déformation du texte. À l'inverse, le jury a beaucoup apprécié la conclusion d'une candidate, qui invitait non pas à contredire, mais à nuancer, à complexifier la figure du poète romantique en prenant en compte l'humble image de créateur impuissant qu'en donne Lamartine dans ce poème. Si nous avons souligné combien la culture était nécessaire à l'explication, encore faut-il qu'elle soit précise et convoquée à bon escient.

- **Sachons être précis et concret face aux textes poétiques**

Le jury voudrait ici alerter les candidats à venir de deux écueils contre lesquels trop d'explications de texte ont buté encore cette année. Leur dangerosité est en quelque sorte proportionnelle à l'effet poétique des textes, si bien qu'elle est plus manifeste dans les analyses de poèmes. Mais on les rencontre aussi dans l'explication des textes relevant des autres genres dès que leur poéticité devient un tant soit peu manifeste.

1) Le jury ne saurait trop insister sur le faible intérêt que représente l'étude des « champs lexicaux » (et tous équivalents plus exacts : champs sémantiques, isotopies) dès lors qu'ils ne permettent au mieux que de dire des choses évidentes : « ce texte qui parle d'amour contient le champ lexical de l'amour ». La substitution d'une étude précise du lexique par ce type d'usage des champs sémantiques et autres « nuages de mots » produit précisément des explications nuageuses, où les signes n'ont plus que de vagues significations liées entre elles par des associations d'idées (par exemple tel « champ lexical » de l'amour supposé comprendre les mots « belle », « cruelle », « pleurs », ou encore tel « champ lexical » de la mort accueillant les mots « nuit » et « obscur »). Rappelons que s'il peut être intéressant par exemple de relever une isotopie végétale dans les transferts métaphoriques d'un poème d'amour, c'est à cause de la différence thématique, et à condition que cette isotopie

---

<sup>44</sup> Pour rappel, le programme de 3<sup>e</sup> invite les professeurs de français à collaborer avec les professeurs d'histoire pour étudier les grands conflits guerriers du XX<sup>e</sup> siècle, leurs traces mémorielles dans les œuvres, et la manière dont les œuvres les représentent, non « la » guerre » *in abstracto*.

rassemble véritablement des mots qui contiennent le sème de la végétalité. Cette sorte de manie du « champ lexical » mobilisé à mauvais escient fait surtout des ravages dans l'explication des poèmes, pour des raisons qui tiennent à des conceptions fallacieuses du poétique.

2) Alors même que le poème est un travail sur la langue qui tient un compte exact des mots, beaucoup d'explications de textes poétiques témoignent d'une étrange conception de la poésie et plus généralement du poétique. Cette conception repose sur deux idées fausses.

La première de ces idées fausses repose sur une mauvaise compréhension de la polysémie poétique et du miroitement des connotations, qui fait perdre au mot ses dénnotations pour le transformer en une sorte de halo de vagues associations d'idées (qui entrent dans le « nuage » des « champs lexicaux »), le lecteur renonçant à toute rigoureuse interprétation au nom du fait que la poésie s'adresserait à son imagination. Certes. L'explication d'un texte poétique n'est toutefois pas un jeu d'associations libres (« moi, le mot *pierre* me fait penser à quelque chose de lisse »), mais l'attention portée à l'imaginaire d'un autre que soi, et dont l'expression suppose une connaissance exacte de la langue, de sa syntaxe et des sèmes dénotés par son lexique, même et surtout s'il en fait vaciller le fonctionnement et opère comme Rimbaud un *dérèglement de tous les sens*. Le texte poétique peut parfois *déliurer*, non celui ou celle qui en fait l'explication.

La seconde idée fausse concernant la poéticité considère que celle-ci exclut en quelque sorte la référentialité, et que le texte poétique ne peut s'abaisser à telle réalité concrète que pour l'élever dans le monde des symboles. Ainsi, ayant à expliquer le beau poème « Sacrés murs du soleil où j'adorai Philis », où Théophile de Viau évoque poétiquement son expérience des guerres de religion, plusieurs candidats ont commenté les « charniers où les corbeaux et loups vont tous repaître » en voyant dans les corbeaux et les loups des symboles, quand ils constituent au contraire des détails affreusement concrets, ce qu'ont heureusement bien su analyser d'autres candidats. Un poème n'est pas un grimoire qu'il faudrait déchiffrer en perçant jusqu'à effacer ses évocations concrètes pour mettre en évidence l'*idée* cachée. Le symbole est naturellement une figure de l'analogie qu'on peut trouver dans certains poèmes, et dans des proses, mais l'essence du poétique n'est pas le symbolique, et si l'arrive qu'il y ait symbole, le sens concret est toujours maintenu, et à analyser. Les loups de La Fontaine sont bien, à la différence de ceux de Viau, des symboles, mais le fonctionnement même du symbole fait que ces loups ne sont pas de pures idées, et gardent trace de leur animalité, ce qui participe précisément au charme poétique des *Fables* et à leur violence.

Certes, la poésie peut mettre en forme des idées, mais non nécessairement à travers des symboles, et elle peut aussi exprimer des sentiments, des sensations, une expérience sensible du monde et d'autrui souvent très banale (la fuite du temps !) et ne pas dépasser la vie concrète la plus commune, la plus partagée. Quand Andrée Chédid écrit dans « Le visage triomphant » : « Tu revois tu revois les prairies qui saignent », le vers n'évoque pas directement et de manière univoque « la » guerre (encore « l'idée de guerre » !), comme un symbole assimilé au mieux à une allégorie, au pire réduit à l'automatisme d'un signal par une association d'idées (qui dit *sang* dit *guerre*, donc ce vers parle de la guerre). C'est pourtant ce qu'a cru une candidate indifférente au caractère très concret de la poésie de Chédid. Or ce vers figure visuellement d'une manière plus générale, moins circonscrite, moins tirée vers les « idées », et en accord avec les vers qui l'entourent, une souffrance qui ne nous quitte pas, et gagne même la nature humanisée qui pourrait nous offrir la vue la plus paisible, les prairies. Et si au contraire le jury a pu apprécier – pour une fois ! – l'association proposée par un candidat de ces prairies saignantes au contraste brutal des deux couleurs complémentaires que sont le rouge et le vert, c'est que *dans la réalité* (et non dans la seule imagination du candidat) le sang est de fait le plus souvent rouge, les prairies vertes, et qu'on pouvait admettre l'hypothèse d'une notation colorielle violente, dans le contexte de cette poésie très visuelle qui, dans son premier mouvement, dit la contamination de tout par l'expérience douloureuse de la solitude.

Le jury appelle donc les futurs candidats à considérer que l'écriture poétique n'est pas intrinsèquement un art conceptuel, que ses notations ne sont pas forcément des symboles à déchiffrer, et que les mots qu'elle emploie ne sont pas condamnés, par leur polysémie et leur force de suggestion, à se plier à l'imaginaire idiosyncrasique du lecteur. Si les textes des programmes de collège insistent

sur le fait que la lecture de textes poétiques a vocation à enrichir l'imagination des élèves, ce n'est ni pour induire que la poésie serait inapte à figurer la réalité, ni pour que les professeurs invitent les élèves, comme le font trop de candidats, à projeter leur propre imaginaire sur les textes, quand il s'agit d'ouvrir celui-ci à d'autres visions.

- **La lecture à voix haute du texte**

Outre le fait que le texte littéraire agrandisse notre imagination, il s'adresse à notre réflexion et à nos émotions. Et que ces émotions et les significations du texte soient nouées dans sa forme, c'est ce qu'exprime de manière intuitive une bonne lecture à voix haute du texte. C'est dire combien ce moment de l'explication est important, et le jury encourage les candidats à bien s'y préparer. Un texte mal lu est un texte malmené ; un texte bien lu propose déjà une première interprétation, et communique le plaisir qu'il suscite.

Aussi les candidats doivent-ils être attentifs à ce que suggère la mise en voix du texte. Ainsi tel candidat dont la lecture faisait finement percevoir la diversité du comique dans la fable « Le Chat et le renard » de La Fontaine, n'en a pas dit un mot dans son exposé (et ce alors même qu'une problématisation de son explication du côté de sa visée satirique était rendue évidente par le document et la classe qui lui étaient associés dans le sujet de la leçon). Les intuitions de lecture que suscite la lecture à voix haute peuvent être précisées ou corrigées par la réflexion. Il n'en faut pas moins y être d'abord attentif.

La lecture à voix haute est une première interprétation du texte. Une interprétation au sens herméneutique du terme, mais aussi musical. Elle doit rendre sensible une part importante de la qualité esthétique du texte : parfois de son travail sur les sons, toujours sur les rythmes, même dans un texte en prose. De ce point de vue, le jury rappelle que les signes de ponctuation font partie du texte : ils lui donnent pour certains d'entre eux son intonation ; tous participent à sa construction logique et à son rythme, qu'ils ne « hachent » pas forcément. Trop de candidats ne voient mécaniquement dans la virgule qu'une rupture qui vient « saccader » le texte, quand elle est d'abord une pause et peut produire bien d'autres effets. Cette attention au rythme, nécessaire dans la prose, est essentielle dans la poésie et dans le théâtre versifié. Trop d'alexandrins encore cette année se sont transformés à la lecture en vers de 11 ou 13 syllabes, trahissant une connaissance fragile, non véritablement assimilée des mètres du vers français.

Pour finir sur la lecture à voix haute, rappelons que tout le poème doit être lu (et analysé) dans son intégralité, y compris le paratexte (titre, épigraphe, dédicace, date). S'agissant des extraits de pièces de théâtre, le jury rappelle qu'il faut lire toutes les didascalies, sauf celles qui n'indiquent que le tour de paroles. Ainsi, dans un extrait d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset, on ne lira pas la didascalie « Camille » indiquant seulement qu'elle prononce la réplique, afin de ne pas rompre l'enchaînement du dialogue ni affaiblir l'expressivité de sa lecture. En revanche, si la didascalie comporte une indication autre que le tour de paroles (« Camille, *lisant*), il faut la lire. Ne pas la lire induit en effet que l'on n'a pas compris que le théâtre ne se réduisait pas au texte d'un dialogue.

On voit donc combien les enjeux de la lecture à voix haute, que les futurs professeurs seront amenés à faire pratiquer à leurs élèves, sont importants.

- **Vue d'ensemble et vue rapprochée**

Nous ne répéterons pas tout ce que le rapport de la session de 2022 a dit de l'importance de l'étude de la composition du texte, sur laquelle ce rapport fait le point, et auquel nous renvoyons. Rappelons seulement qu'au début de la préparation de sa leçon, et, dans son exposé à la suite de l'introduction, l'étude de la structure du texte ne sert à rien si elle consiste à tronçonner le texte en parties que l'on paraphrase. Elle est au contraire essentielle à partir du moment où, mettant en évidence la progression du texte et les micro-événements qui en modifient le cours (un changement de temps, d'énonciation, une accélération des répliques, un connecteur logique qui annonce une opposition...), elle permet d'en avoir une vue d'ensemble. Cette vue d'ensemble pourra être corrigée ou complétée



par l'étude en détail du texte. Elle permet cependant de plus facilement saisir les grandes caractéristiques du texte et aide, avec les informations induites par le sujet de la leçon, à construire une problématique qui guidera l'analyse linéaire, qui quant à elle rapprochera le regard sur le texte.

La difficulté de l'analyse linéaire tient aux changements de focales qu'elle commande. Il lui faut être au plus près du texte, l'analyser c'est-à-dire le décomposer en ses détails, tout en gardant sa vision globale, c'est-à-dire sans se perdre dans ces détails et produire un commentaire décousu que le jury, comme les futurs élèves du candidat, aura bien du mal à suivre. Pour aller dans le détail du texte sans émietter son commentaire, ou sombrer dans le mot à mot, quelques recommandations :

1) Garder toujours en tête la composition du texte.

2) De même garder toujours en tête la problématique annoncée dans l'introduction : trop de candidats, à passer fébrilement d'un détail du texte à un autre, l'oublie au cours de leur explication, alors qu'elle doit être conçue comme une sorte de guide de lecture pour soi et pour le jury, qui doit pouvoir suivre facilement et comprendre où va l'explication.

3) Par conséquent, ne pas hésiter à rappeler la problématique à des endroits stratégiques de retour à une vue d'ensemble du passage, à partir des résultats que produit progressivement l'observation rapprochée de ses détails.

4) Lorsque l'on passe dans l'analyse linéaire à une nouvelle séquence du texte, que ce soit l'étude d'une phrase ou d'un groupe de phrases (ou de vers), ne pas commencer par un point de détail, mais par une remarque générale sur l'ensemble de la séquence qui fasse progresser le traitement de la problématique et marque une liaison avec l'analyse de la séquence précédente.

5) Organiser ses analyses de détails comme autant de remarques qui permettent de produire un discours cohérent sur le passage à expliquer.

6) Et puisque l'exercice de l'explication de texte s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une épreuve aboutissant à proposer un projet de séance en classe, il convient de hiérarchiser autant qu'il est possible les aspects du texte qui pourront nourrir et stimuler la partie didactique, de manière à tirer profit de l'unité de l'épreuve.

Si les futurs candidats suivent bien ces préconisations, la conclusion, qui reviendra aux perspectives générales de l'introduction et à l'approche synthétique du texte dans l'exposé de sa composition, sera très aisée à concevoir, et la transposition didactique grandement facilitée. Le jury demande, comme les élèves, de la clarté.

En ce qui concerne l'**entretien** qui suit l'exposé du candidat, nous renvoyons à la présentation générale de la leçon, dans la mesure où il concerne l'épreuve dans son unité.

## 2. Un exemple d'explication de texte – Annexe 3 (p. 164 à 166)

Texte à expliquer : Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière noire de Salem* (1986), chapitre 2

Document associé : Rabelais, *Le Tiers livre* (1546), chapitre 16 « Comment Pantagruel conseille à Panurge de conférer avec une Sibylle de Panzoust » (orthographe modernisée)

Niveau de classe : seconde

### • Les premières étapes de la préparation

1. Selon le principe qui veut que le jury n'attende pas des candidats qu'ils connaissent les œuvres et les écrivains qui ne font pas encore partie de notre patrimoine littéraire, et que, s'il attend qu'ils soient des lecteurs cultivés, il n'exige pas d'eux que leur culture soit encyclopédique, le rapport part ici de l'hypothèse qu'ils connaissent sinon *Le Tiers Livre*, du moins Rabelais, et qu'en revanche ils ne connaissent ni le toponyme que contient le titre, *Salem*, ni le roman, ni Maryse Condé. Pour avoir une première idée du texte à expliquer, **commencer par une brève recherche documentaire** n'est pas inutile. L'œuvre étant relativement récente, l'exemplaire à la disposition des candidats n'offre pas

d'apparat critique, et le nom de son auteur est introuvable dans les dictionnaires des noms propres de la salle de préparation. La seule indication est celle de la date du roman, 1986. Les dictionnaires sont en revanche de plus grand secours si l'on ne connaît pas les fameux procès de Salem. Ils donnent des indications précieuses sur le destin à venir de Tituba (elle fera partie des femmes accusées de sorcellerie, torturées et exécutées entre 1692 et 1693 à Salem, dans la jeune colonie britannique du Massachusetts) et sur le roman lui-même, dont nous pouvons déduire qu'il s'agit d'un roman historique.

Bien entendu, si le jury ne pouvait tenir grief aux candidats d'ignorer les noms de *Condé* et de *Salem*, il ne pouvait que valoriser les candidats qui, au cours de l'exposé, ont compensé ces lacunes en éclairant le texte de Condé par le souvenir de l'Esmeralda dans *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, *La Sorcière* de Michelet ou encore l'essai de Mona Chollet (*Sorcières. La puissance invaincue des femmes*, 2018), livre dont les perspectives féministes sont très proches de celles de Condé dans le passage à étudier.

**2. On peut alors commencer à lire attentivement le texte, et compléter cette lecture par l'observation non moins attentive du sujet.** Le niveau de classe, la seconde, pourrait être une invitation à construire la problématique autour du roman historique, si le texte de Rabelais, et l'éloge paradoxal par Panurge des vieilles sorcières, ne nous incitait à relire le texte de Condé une nouvelle fois en focalisant notre lecture sur la question de la valorisation/dévalorisation et sur la visée argumentative que peut avoir un récit (comme chez Rabelais le discours du personnage de Panurge).

**3. Le sujet nous a ainsi grandement aidé à concevoir une première élaboration de notre problématique**, que nous préciserons une fois que nous serons davantage familiarisés avec le texte de Condé.

**4. Nous le pouvons en étudiant et commentant la situation et la composition du texte.**

Pour **situer** ce passage, nous pouvons nous aider du « chapeau » qui le précède et précise que Tituba veut envouter John, et d'autre part de la lecture dans le volume à disposition des lignes précédentes. John vient d'employer par plaisanterie mais en mauvaise part le mot *sorcière* à propos de Tituba. Celle-ci relève en quelque sorte le gant pour redéfinir positivement ce qu'est une sorcière : le conflit des perspectives et des valeurs est bien au centre de l'extrait.

De la **structure de ce passage** du récit de Maryse Condé, on peut souligner qu'elle repose moins sur un enchaînement d'actions racontées que sur des changements dans les modalités de l'énonciation qui permettent de mettre l'accent sur la différence des perspectives entre John et Tituba, et de valoriser la première, à qui Maryse Condé délègue la narration. Ce récit raconte bien une histoire (le conflit entre les deux amoureux), mais de manière discontinue (en particulier du fait de l'ellipse narrative entre le moment où John reste seul dans la salle de bal, sans s'apercevoir du fait que Tituba l'a quitté à la fin du paragraphe 3, et le moment où il l'a rejointe dehors et où ils commencent à dialoguer (à partir de : « Je ne suis pas un nègre marron... »)). Le récit est bien plus structuré, comme on le verra plus précisément dans le corps de l'explication, par le croisement des perspectives des personnages que par leurs actions.

Globalement, (comme l'ont bien souligné certains candidats), nous pouvons aussi observer le contraste entre un premier mouvement centré essentiellement sur ce que pense Tituba, « réflexions » qui s'opposent à l'homme avec qui elle entretient une relation amoureuse, et un second mouvement (le dialogue qui se noue entre eux), soit deux façons de figurer le conflit de perspectives. On notera que c'est la perception du monde du « dehors » et sa description (lignes 10 et 11) qui rappellent le souvenir d'une parole de la mère de Tituba (lignes 11-12), et que l'évocation de cette « plainte » a pour conséquence d'élargir le conflit de John et de Tituba sur ce qu'est une sorcière à la question de la dépendance des femmes aux hommes, avant que le dialogue ne mette en jeu cet autre rapport de domination qu'est celui de l'esclavage ; la structure du texte a bien une visée argumentative : celle de valoriser dans la figure de la sorcière et la femme, et l'esclave qui n'acceptent pas leur aliénation.

5. Nous pouvons maintenant préciser la **problématique** que nous intégrerons ensuite dans l'introduction. Bien sûr, d'autres problématiques seraient possibles, mais nous retenons celle-ci parce qu'elle nous semble efficace et pour expliquer le texte, et pour préparer sa transposition didactique.

Comme l'étude du corpus et le travail sur la composition du texte nous y incitent, nous sommes amenés à penser que la question centrale est celle de l'évaluation d'un type social, en l'occurrence la sorcière, dans un roman. Les deux grandes caractéristiques manifestes du roman de Condé étant qu'il est un roman historique et un récit à la première personne, nous pourrions formuler la problématique ainsi : Il s'agira de voir comment, à travers le récit d'un personnage, Tituba, le roman historique peut promouvoir la figure de la sorcière à partir de la perspective de ce personnage et de sa confrontation à un autre, son amant John Indien, et comment à travers cette réévaluation des combats très actuels se font jour, contre trois formes de domination : l'esclavage, le colonialisme et la domination masculine. Nous étudierons donc l'orientation du récit de Tituba et du roman de Maryse Condé<sup>45</sup> vers la défense d'un idéal d'émancipation.

En ce qui concerne plus globalement les attendus de l'introduction, nous renvoyons au rapport de la session 2022.

- **L'analyse linéaire**

L'analyse linéaire peut séquencer le texte de manière inégale. Ici, une analyse fouillée de la première phrase (qui constitue le premier paragraphe) se justifiait pleinement parce qu'on peut considérer que l'ensemble du passage lui apporte des réponses. Étant donné sa brièveté, elle peut être relue à voix haute tandis que le candidat ne donnera que les repères qui faciliteront l'identification des séquences d'analyse plus longues.

« Qu'est-ce qu'une sorcière ? »

Étant donné que notre problématique est centrée sur le conflit de valeurs et la visée argumentative du récit, nous noterons d'abord :

- Que le conflit de valeurs se manifeste dans un conflit d'interprétation ouvert par une question.

Comme le récit dont nous étudions la visée argumentative est un récit à la première personne, l'étude du fonctionnement de l'énonciation est cruciale : qui pose cette question et à qui ?

- L'absence de guillemets interdit de la lire comme une question de Tituba personnage adressée à John.
- La suite du texte avec l'évocation de « mes réflexions moroses » fait comprendre que cette interrogation relève du monologue intérieur de Tituba personnage.
- Au moment où on la lit cependant, cette question pourrait être celle de Tituba narratrice. On peut donc souligner que la distance entre Tituba narratrice et Tituba personnage est comme effacée. Tituba narratrice épouse la perspective de la femme qu'elle a été dans le passé. Ce n'est pas l'ironie critique, mais l'empathie jusqu'à identification qui structure le rapport de l'une à l'autre.
- Cette question, on peut aussi la lire comme une question que Condé pose de manière oblique à ses lecteurs.
- Cet estompement des différences de perspectives entre auteur, *Je* narrateur et *Je* narré participe à la valorisation de la perspective de Tituba personnage.

Cette valorisation se retrouve dans la diégèse, l'histoire des rapports entre les personnages de John et de Tituba. Le premier fait un emploi irréfléchi du mot *sorcière*, qui devient par contraste l'objet d'un questionnement de la part de Tituba, avant d'être celui d'une réévaluation.

---

<sup>45</sup> Le roman à la première personne est une fiction de récit. Trop de candidats ayant à expliquer ce passage s'en sont tenus à l'analyse du récit de Tituba, oubliant que ce récit était une fiction romanesque, et une œuvre.

On voit ainsi comment Condé valorise son personnage féminin et à travers elle la figure de la sorcière.

### Deuxième paragraphe

De cette entreprise de valorisation, déléguée au personnage de Tituba en son monologue intérieur dans le deuxième paragraphe, retenons quatre caractéristiques :

1. La valorisation est prise dans un conflit de valeurs entre les deux personnages de Tituba et de John, conflit de valeurs qui prend la forme d'un conflit d'interprétation sur le mot *sorcière*, mot destiné à jeter l'*opprobre* (infliger une honte publique) dans la perspective de John. On peut comprendre la valorisation par Tituba de la sorcière comme ce qu'en sociologie on appelle un retournement de stigmaté.
2. Si tout ce paragraphe a une visée argumentative claire, il faut noter que la réévaluation de la sorcière par Tituba se fait non par assertions, mais par interrogations. Cette inscription des arguments de la réévaluation dans des questions induit le caractère réfléchi du personnage, ce qui indirectement valorise la figure de la sorcière. Cette structure interrogative permet aussi au roman de Condé d'échapper à la lourdeur des romans à thèse.
3. Ce qui le permet aussi, c'est le fait que le roman de Condé est un roman historique : les arguments développés appartiennent à l'univers mental du personnage (une femme noire dans une colonie britannique de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle), non à celui d'une romancière du tournant des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Il est en effet peu probable que Condé adhère au mélange syncrétique d'animisme (la communication « avec les invisibles ») et de christianisme (la « grâce ») qui marque les réflexions de Tituba. Ce mélange est un trait typique de la culture des esclaves aux Antilles. Il fait comprendre aux lecteurs de Condé comment ce système de croyances a pu valoriser certaines femmes en les dotant d'un pouvoir sacré.
4. Les arguments contenus dans les interrogations de Tituba font tous de la sorcière ce que Pantagruel, sur un mode bouffon, appelle une « sage femme » : ce sont ses savoirs qui doivent ou devraient en faire une « femme vénérée » – échappant non seulement à l'*opprobre* du discours social porté par John, mais au statut de dominées des autres femmes (nous ne sommes pas loin de l'essai de Chollet, mais aussi dans une certaine mesure de *La sorcière* de Michelet). Ces savoirs sont des pouvoirs, mais tous bénéfiques – la sorcellerie maléfique est évacuée du discours de Tituba. La sorcière peut communiquer avec « les invisibles », relier les vivants et les morts, mais aussi soigner. Savoir médical et pouvoirs magiques sont liés dans une visée de revalorisation de la sorcière que la romancière délègue à sa protagoniste sans plaquer sur elle son propre univers mental.

### Troisième paragraphe

Ce troisième paragraphe permet d'enchaîner le monologue intérieur de Tituba personnage (ses « réflexions ») au récit de ses actions par Tituba narratrice.

Le monde extérieur est ainsi rappelé progressivement : d'abord par le récit par Tituba narratrice de l'effet de ces réflexions sur Tituba personnage, qu'elles rendent « morose » (d'humeur chagrine, liée au sentiment d'injustice), puis par le récit d'actions physiques successives de Tituba (danser une polka, puis sortir de la salle de bal – s'éloigner de John), et enfin l'évocation de John.

Ces actions sont racontées de manière elliptique (on comprend ainsi rétroactivement que Tituba n'a pas dansé sa « dernière polka » avec John), mais accomplissent leur fonction, qui est de lier les « réflexions » de Tituba sur la sorcière à la fable romanesque de ses démêlés amoureux.

La visée argumentative ne cesse pas avec le passage du discours au récit : l'ironie sur John, « trop occupé », l'évocation de sa négligence le dévalorisent subrepticement, tandis que les actions de Tituba marquent son autonomie (elle danse avec un autre, prend l'initiative de quitter le bal seule).

Cette visée argumentative semble même prévaloir sur l'ambition de tout roman historique de peindre précisément une époque si on note que la polka naît aux alentours de 1830 (ce qu'indiquaient

les dictionnaires à disposition des candidats). L'anachronisme, si gros qu'il est vraisemblable qu'il soit concerté, dit qu'à travers sa sorcière de Salem, c'est toute une condition féminine qu'entend décrire Maryse Condé.

### De « Dehors » à « Oui, pourquoi ? »

La progression de l'intériorité du personnage au monde extérieur s'accroît – le texte passe de la première à « Dehors » – d'abord à travers une description du paysage environnant, puis, enchaîné dans le même paragraphe, à travers l'évocation d'un troisième personnage, la mère.

Nous l'avons entrevu en étudiant la structure du texte, sa progression se fait par associations et non par enchaînement d'actions. La vision de l'île, étranglée, comme si la colonisation transformait tout, même le paysage en esclave martyrisé (ou en femme livrée au sadisme de son partenaire) fait naître le souvenir de la mère.

Tout s'enchaîne, mais dans l'imagination de Tituba personnage, telle que Tituba narratrice en restitue plus tard la logique à la fois émotive et poétique.

La poésie se déploie en effet dans le troisième paragraphe par juxtaposition de notations brèves (en particulier la phrase averbale « Pas de vents »), usage très dense du langage poétique (métaphore filée de la « cordelette noire de la nuit » enserrant « le cou de l'île », personnification de cette île par ce « cou », comparaison des arbres à des « pieux », dérive des signifiants du cou coupé). Toutes ces notations concourent à produire une atmosphère lugubre : la Barbade ici n'est pas le territoire de rêves exotiques, mais d'une violence que le contexte invite à comprendre comme politique (la colonisation). Et de la vision poétique de l'île comme aliénée naît le souvenir de la mère, et de sa plainte sur le sort des femmes : rien n'échappe à la visée d'argumentative.

Cette plainte sur le sort des femmes n'est pas féministe : elle dit dans la perspective d'une femme dominée que l'aliénation des femmes aux hommes est inexplicable. Condé ne plaque pas les perspectives du féminisme de la fin du XX<sup>e</sup> siècle sur le discours de cette femme du XVII<sup>e</sup> ; au contraire, elle prend soin de parler son langage, de faire entendre sa perspective. La polyphonie du texte permet à celui-ci de ne pas se réduire à un « message », mais de rendre sensibles des croisements et entrecroisements de perspectives sur le monde, en l'occurrence celle de la mère et celle de la fille qui reprend sa question, reprise mise en valeur par l'alinéa, « Oui, pourquoi ? ». Le récit à visée argumentative progresse par interrogations du personnage, non par la narration d'actions. L'enjeu se déplace ou plutôt s'élargit : de la question de la sorcière à celle de la femme.

### Le dialogue entre Tituba et John

Nous l'avons vu aussi dans l'étude de la structure du texte, la question de Tituba ne reçoit de réponse que dans un dialogue qui la confronte à John, venu la rejoindre dans une ellipse du récit.

Ce dialogue permet de revenir au conflit de valeurs et de perspectives entre les deux personnages en en déplaçant les enjeux : il n'est plus question de sorcières ici, mais de rapports entre hommes et femmes et entre esclaves et maîtres. Mais en réalité, le texte continue de répondre à la question « Qu'est-ce qu'une sorcière ? » : une sorcière est, du moins à ce stade du roman, une femme qui résiste à toutes les dominations. Ce qui pourrait être la thèse du texte, son « message », se complexifie cependant du fait du dialogisme, et plus précisément ici du dialogue.

De ce dialogue, retenons trois caractéristiques qui intéressent la visée argumentative du passage :

1. Celui-ci ne saurait être réduit à l'univocité d'un « message », non seulement du fait de la forme dialoguée, mais du fait que cette forme dialoguée restitue de manière pittoresque la parlure des personnages, leur sociolecte (notons en particulier la « cageole à lapins », qui introduit le créole dans la langue du roman).
2. La fable romanesque (la dispute entre deux amoureux) permet, à travers leur conflit très concret (qui va quitter son domicile pour celui de l'autre ?), de figurer le rapport de domination des

hommes sur les femmes et la résistance efficace de Tituba (le découpage de l'extrait lui donne le dernier mot).

3. Le dialogue romanesque n'est pas seulement une forme, mais une forme sens. Il permet en effet de figurer la complexité des multi-appartenances dans les rapports de force : John peut bien parler en mâle dominant, il livre surtout une image d'esclave aliéné, lui qui se vante de ne pas être un « nègre marron » (un esclave qui a fuit son maître pour trouver la liberté dans les bois), et lui qui fait de l'esclavage un problème de personnes non de structures économiques et politiques (il a une bonne maîtresse, qui le loge bien). Le fait que John ait une bonne maîtresse et non un bon maître est évidemment un détail mûrement réfléchi par Maryse Condé : il veut dominer Tituba parce qu'elle est une femme, mais c'est une femme qui l'esclavagise. Tituba, elle, joint ensemble résistance à la domination masculine et opposition absolue au système esclavagiste : elle est bien l'héroïne, le héraut, le porte-valeur du roman de Maryse Condé, et en ce sens un de ces « hér. pos. » dont, dans un autre contexte, s'est moqué Aragon dans *La Mise à mort*. Mais elle est aussi un personnage promis au désastre (les procès de Salem), ce qui fragilise cette résistance.

## Conclusion

Si l'on peut induire de l'analyse du passage que le roman de Maryse Condé a l'une des caractéristiques du roman à thèse (l'héroïne (qui est aussi la narratrice) porte les valeurs de son auteur, ou en l'occurrence de son autrice), on ne saurait le réduire à cette dimension, pas plus qu'on ne saurait le réduire à un « message ». Ce qui disparaîtrait avec une telle réduction, c'est non seulement le surgissement du poétique, mais aussi la complexité que l'écriture romanesque rend possible dans la description des situations. Certes, le récit, à tous les niveaux (les discours de Tituba personnage, la narration de Tituba narratrice, le roman de Maryse Condé), est globalement orienté vers les mêmes valeurs, mais le choix du roman historique permet à la romancière d'introduire entre elle et le monde de sa fiction une distance, une différence, le système de croyances de Tituba étant historiquement situé. C'est donc plus à une interrogation que Maryse Condé nous invite. Qu'est-ce qu'une sorcière, que sont pour nous, lecteurs contemporains, ces sorcières ?

Quoi qu'il en soit, l'étude de la figure de la sorcière apparaît féconde avec une classe de seconde tant d'un point de vue littéraire (comment le roman propose-t-il une évaluation d'un type social sujet d'opprobre ?) que dans une perspective d'anthropologie historique. D'où l'intérêt d'élaborer pour une classe de seconde une séance qui mettra face à face ce passage et l'éloge paradoxal des vieilles sorcières dans *Le Tiers Livre* de Rabelais.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

### Domaine LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Manon DOLLÉ et Armelle SIBRAC

---

Le texte réglementaire qui cadre les épreuves du CAPES (Arrêté du 25 janvier 2021) et le rapport du jury de la session 2022 pour l'épreuve de leçon du CAPES de Lettres modernes demeurent des sources de préparation indispensables. Ils sont disponibles sur le site du ministère « Devenir enseignant ».

#### 1. Le cadre et l'esprit de l'épreuve

L'épreuve semble mieux maîtrisée dans son cadre méthodologique que lors de la session 2022. Nous tenons à saluer les prestations qui ont su allier compréhension fine du dossier et intelligence didactique pour proposer des séances cohérentes, rigoureuses et d'une grande acuité littéraire.

Rappelons que, selon l'arrêté du 25 janvier 2021 définissant les modalités de l'épreuve, le candidat ou la candidate doit présenter une **séance d'enseignement** pour un **niveau de classe donné**, « séance d'enseignement qui rend compte de l'analyse de chacun des documents et de leur exploitation conjointe dans une perspective littéraire ouverte sur des prolongements artistiques et culturels, ou linguistiques [...], selon la nature du document associé. » En d'autres termes, il s'agit de proposer une séance d'enseignement fondée sur l'analyse précise des documents afin de remplir un **objectif d'apprentissage clairement défini**, en tenant compte des programmes. Dans les 40 minutes de l'épreuve de leçon imparties à l'exposé du candidat, 20 à 25 minutes sont consacrées à l'exploitation didactique des documents.

Dans le domaine Lettres modernes, les documents proposés conjointement à cette exploitation sont :

- Comme dans les autres domaines, un extrait, qui n'excède pas une vingtaine de lignes, d'une œuvre de la littérature française ou francophone du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours, objet de l'explication de texte qui doit être remobilisée lors de la présentation de la séance.
- Un second document, qui peut être :
  - Un autre texte, extrait de la littérature française ou francophone du Moyen Âge à nos jours ;
  - Une image.

Nous ne reprendrons pas ici les considérations développées dans la présentation générale de l'épreuve de leçon sur son unité (p. 68 à 70). Soulignons toutefois qu'ont été valorisées les prestations des candidats qui ont su véritablement articuler la partie disciplinaire de cette épreuve et l'élaboration d'une séance dans une approche qui relève de la didactique appliquée à la discipline littéraire et/ou à la discipline linguistique, le candidat pouvant choisir de traiter dans sa séance un fait de langue, ou, comme y incitent les programmes de collège, un phénomène culturel, une question d'ordre anthropologique telle que la littérature s'en saisit. Soulignons aussi que le jury regrette que nombre de candidats ne mobilisent pas conjointement les deux documents, ou ne les traitent que très inégalement. Les candidats peuvent choisir de mettre l'accent sur l'un ou l'autre de ces documents ; un équilibre doit être toutefois maintenu entre les deux. Rappelons enfin que le candidat est libre de commencer par l'explication de texte et de poursuivre par l'élaboration didactique ou l'inverse. Ces deux options sont possibles. Ce qu'elles impliquent l'une et l'autre dans la conception d'un exposé cohérent (et non de

deux exposés juxtaposés) est développé dans la présentation générale de l'épreuve de leçon. Enfin, nous attirons l'attention sur le fait que tous les programmes préconisent l'apprentissage de la lecture d'image et la transmission progressive d'une bonne culture artistique. Il est donc regrettable que beaucoup de candidats n'aient manifestement pas cette culture, et se livrent à des analyses d'image superficielles et sans perspective.

À partir donc d'une analyse des deux documents et d'une réflexion sur leur association, le candidat est appelé à élaborer une séance qui tienne compte des indications données par le niveau de classe : les programmes du français au collège et les objets d'étude du lycée. Il est appelé d'autre part à définir clairement le ou les domaines que sa séance investira (lecture, oral, production d'écrit et langue) et les compétences visées à l'intérieur de chaque cycle d'étude.

## 2. Analyse du sujet de l'épreuve et présentation de la séance

- **L'analyse du sujet**

La présentation du sujet (corpus, niveau de classe) pouvant se faire au début de l'épreuve, on se reportera aux pages 68 à 70 du rapport consacrées à l'épreuve de leçon dans son unité. Deux exemples d'analyse du sujet figurent dans le présent rapport.

Quoi qu'il en soit de sa place dans l'exposé, cette étape est cruciale. Il ne s'agit donc pas, comme l'ont cru encore trop de candidats cette année, de se contenter d'indiquer sommairement les noms des auteurs et le titre de leurs œuvres associées à un niveau de classe, soit de répéter le sujet, mais bien d'**engager la réflexion** en donnant succinctement **une ou plusieurs pistes pour son analyse**.

- **La présentation de la séance**

**L'élaboration didactique d'une séance doit découler de l'analyse du sujet.** Elle doit aussi être en **cohérence avec la problématique de l'explication de texte** et les pistes qui y sont ménagées.

Dans un premier temps, le candidat présentera et **justifiera le choix d'une entrée de programme et celui d'un domaine**. Il peut arriver qu'un corpus associé à une classe puisse s'intégrer dans plusieurs entrées de programme possibles. En ce cas, le choix de l'entrée de programme doit plus encore être argumenté.

Certains candidats ont ainsi marqué une hésitation entre plusieurs entrées de programme. Le jury n'y a pas vu une faiblesse, au contraire, dès lors que cette hésitation engageait une réflexion didactique féconde. Par exemple, une candidate ayant à traiter pour une classe de troisième un extrait d'un roman à la première personne, *14* de Jean Échenoz, et un dessin publié dans le journal *L'illustration* durant la Première Guerre mondiale traitant du même thème (la lutte des soldats contre les poux) a dit avoir pensé à l'entrée de programme « Se raconter, se représenter », du fait de l'importance nécessairement accordée à l'étude du fonctionnement du récit à la première personne dans son explication de texte, pour rapidement s'apercevoir que cette entrée de programme ne ménageait guère de possibilités de mobiliser le document iconographique. Elle a songé alors à associer son corpus à l'entrée « Agir sur le monde », le programme officiel précisant qu'on étudie « en lien avec la programmation annuelle en histoire (étude du XX<sup>e</sup> siècle, thème 1 : « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales »), une œuvre ou la partie significative d'une œuvre portant un regard sur l'histoire du siècle – guerres mondiales, société de l'entre-deux-guerres, régimes fascistes et totalitaires (lecture intégrale) » et qu'on « peut aussi étudier des extraits d'autres œuvres, appartenant à divers genres littéraires, ainsi que des œuvres picturales ou des extraits d'œuvres ». Les deux documents du dossier pouvaient être cette fois pleinement mobilisés. Si finalement la candidate a choisi d'inscrire sa séance dans l'entrée de programme de troisième « Vivre en société, participer à la société/ Dénoncer les travers de la société », c'est que non seulement y est encouragée l'analyse de dessins de presse et de textes romanesques (ce qui correspondait très exactement à son corpus), mais aussi que cette entrée vise à



apprendre aux élèves à analyser la visée satirique, ici commune aux deux documents (ce qui l'a d'ailleurs amenée à recentrer la problématique de son explication de texte). Il est inutile de dire combien le jury a apprécié ces réflexions initiales.

Plus généralement, cette année, dans leur grande majorité, les candidats et les candidates ont su rattacher le corpus à des entrées pertinentes. Les membres du jury relèvent toutefois quelques imprécisions dans le bornage chronologique ou les genres prévus dans les différents axes. Par exemple, en 4<sup>e</sup>, l'entrée de programme « Vivre en société, participer à la société » est associée à l'étude en œuvre intégrale d'une tragédie ou d'une tragi-comédie du XVII<sup>e</sup> siècle, ou d'une comédie du XVIII<sup>e</sup> siècle, ou à des groupements de textes narratifs extraits d'œuvres du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours : y inscrire un corpus qui rassemble un extrait de dialogue entre Doña Sol et Hernani et un passage entre Marthe et Louis Laine dans *L'Échange* de Claudel serait très discutable. La définition du niveau de classe doit renvoyer à une réflexion précise sur l'entrée de programme à choisir.

De la même manière, **le choix du domaine, ou des domaines, doit être argumenté et corrélé au choix de l'entrée du programme et aux spécificités du corpus**. Ainsi, rien n'oblige le candidat à articuler mécaniquement l'étude de poèmes ou d'extraits de pièces de théâtre au domaine de l'oral ; le genre littéraire ne saurait supplanter une réflexion didactique éclairée.

Enfin le candidat doit préciser **la durée de sa séance**, une heure ou deux heures.

Dans un second temps, plus bref, le candidat est appelé à **inscrire la séance** ainsi préalablement définie **dans une séquence**<sup>46</sup> qui s'inscrit elle-même dans l'entrée du programme de collège, ou l'objet d'étude du lycée choisi. **Ce moment de la présentation ne doit surtout pas consister en l'énumération d'une suite de séances** : il doit montrer de manière synthétique dans quelle progression et organisation se situe la séance qui va être élaborée.

À l'issue de sa présentation, le candidat pourra donner **un titre à sa séance**, si ce titre est clair et permet de synthétiser efficacement le résultat de sa réflexion.

- **L'élaboration didactique**

Rappelons d'abord que les conditions de l'épreuve excluent que s'immiscent à l'intérieur de cette élaboration des considérations pédagogiques concernant par exemple l'agitation d'une classe toute fictive ou la longue évocation de pratiques qui ne relèvent pas de la didactique appliquée à la discipline : le jury a encore trop déploré cette année des exposés qui s'égareraient sur des organisations en îlots ou le choix de craies de couleurs différentes...

Par ailleurs, la fréquence des propositions didactiques optant pour l'organisation de débats a renforcé l'inquiétude suscitée par beaucoup d'entretiens, où le débat apparaissait comme la réponse systématique à toute question de vie de classe ou de vie scolaire. On rappellera que si la capacité à débattre est au cœur de l'éducation citoyenne à laquelle participe le professeur de français, et si l'acquisition de cette même capacité est importante dans la définition du domaine de l'oral, un cours de français n'est ni un forum, ni le prolongement d'un groupe de discussion sur les réseaux sociaux. Le jury a une nouvelle fois déploré l'organisation de débats autour de questions dont la pertinence lui échappait (« pour ou contre l'amour ? ») ou de débats autour de questions sur lesquelles nos institutions ont tranché : il n'est pas légitime, à propos d'un passage du récit du narrateur libertin des *Égarements du cœur et de l'esprit* de Crébillon fils et d'un extrait de *De l'éducation des femmes* de Choderlos de Laclos, d'organiser un débat pour ou contre l'égalité des hommes et des femmes, celle-ci étant inscrite dans la constitution. En revanche le jury a apprécié la proposition d'un candidat qui envisageait un débat sur l'actualité ou l'inactualité de ces deux textes du XVIII<sup>e</sup> siècle, qui permettait une mobilisation précise

---

<sup>46</sup> On rappelle qu'une séquence est un ensemble de séances d'activités diversifiées constituant une unité orientée vers des objectifs cohérents. Une séance peut durer une heure (i.e. 55 minutes) ou le double, jamais plus.

du corpus, exigeait son analyse et engageait une classe de seconde à réfléchir sur ce que peuvent nous apporter les œuvres du passé. Le débat, si débat il y a, doit être conçu comme un moment d'apprentissage.

Cette question de l'apprentissage est évidemment au cœur de l'élaboration de la séance. Au risque d'avoir l'air de faire un truisme, le jury rappelle que cette élaboration doit répondre à une question très simple : **qu'auront appris les élèves à l'issue de cette séance ?** Quel en aura été l'objectif, ou, à la condition de ne pas les multiplier excessivement, quels en auront été les objectifs ? Cet objectif ou ces objectifs, régulièrement rappelés en des moments de scansion entre deux activités proposées, doit ou doivent être le fil rouge de l'exposé du candidat.

L'apprentissage n'est pas un mécanisme simple et le jury a apprécié les exposés des candidats qui pointaient les difficultés qu'offrait le sujet (corpus et niveau de classe) : difficultés grammaticales, lexicales, difficultés de contextualisation ou encore d'interprétation. Souligner ces difficultés n'est pas un aveu de faiblesse, mais le signe que le candidat a suffisamment de distance par rapport à sa lecture des documents pour bien en faire la transposition didactique.

Cette transposition didactique, on l'a dit, doit être guidée par la question de son ou ses objectifs — de son utilité en termes d'apprentissage. Elle doit l'être aussi, comme dans sa présentation initiale, par la question de savoir quelles opportunités d'apprentissage offrent les documents qui constituent le corpus (et c'est pourquoi le traitement didactique de celui-ci requiert que les deux documents soient bien analysés, même si moins de temps peut être consacré au second, qui n'est pas l'objet d'une explication de texte lors de l'épreuve).

**L'exposé de la séance ne saurait ainsi se réduire à l'énumération d'une suite d'activités. Il doit être une réflexion qui argumente les décisions didactiques prises et justifie les activités choisies.**

Comme le rapport de la session 2022, celui-ci insiste sur le fait qu'une séance dure ordinairement 55 minutes, jamais plus du double. Trop de candidats encore cette année occupent leur séance par tant d'activités que celle-ci pourrait raisonnablement s'étendre sur un demi-trimestre. Avoir conscience du temps imparti dans une séance fait partie des attendus de l'épreuve. Les candidats ne doivent pas craindre de se voir reprocher par le jury d'avoir oublié la possibilité de telle ou telle activité. Un petit nombre d'activités bien présentées, bien justifiées et ne débordant pas le temps d'une séance est préférable à une liste infinie de coquilles vides.

**Si les activités sont justifiées, c'est en ce sens qu'elles répondent aux objectifs de la séance.** Ayant à traiter un corpus constitué de la « Vénus anadyomène » de Rimbaud et de *La naissance de Vénus* de Botticelli pour une classe de 4<sup>e</sup>, une candidate a ainsi décidé de s'inscrire dans l'entrée « Dire l'amour » et d'orienter son objectif de lecture autour de l'idéalisation et de la désidéalisation de l'objet de désir, problématique qui avait guidé son explication de texte. Or, cet objectif de lecture ne pouvait être atteint avec les activités proposées : une mise en voix du poème, un travail de définition sur le lexique et, sans autre consigne, la rédaction d'un quatrain. L'ensemble du corpus était ainsi très inégalement abordé, le tableau de Botticelli trouvant difficilement sa place dans ces activités. Ni la cohérence de la séance, ni son inscription dans une séquence consacrée à l'entrée « Dire l'amour » ne sont apparues évidentes. Une autre candidate, avec le même objectif, a su mieux convaincre le jury en proposant deux activités de lecture suivies d'une activité d'écriture. Lors de cette première activité, étayée par un travail de recherche lexicale (de fait nécessaire !), les élèves étaient amenés à observer tout ce qui participe dans le premier quatrain à la dégradation de la figure de Vénus anadyomène chez Rimbaud, en la comparant à celle de Botticelli. La candidate donnait des indications précises sur ce que les élèves devaient repérer, ne se contentant pas, comme le font trop de candidats, d'émettre une consigne, mais au contraire opérant une véritable transposition didactique de l'analyse du corpus. Dans un deuxième temps, plus court, en prenant toujours pour domaine la lecture, elle a proposé d'inviter à relever les notations de couleurs dans le poème de Rimbaud, et de les comparer au système coloriel du tableau de Botticelli, en les guidant en particulier vers l'observation de la différence d'emploi et d'effet du rouge, du gris et du vert dans les deux œuvres. Cette exploitation didactique de l'intégralité du corpus répondait à l'objectif d'acquisition de compétences de lecture de texte et d'image

et était cohérente avec l'objectif de la séance proprement dite, soit de faire travailler les élèves sur le couple notionnel idéalisation/désidéalisation. Les 15 minutes restantes étaient consacrées à un travail d'écriture pleinement relié aux deux activités de lecture précédentes : l'écriture d'un quatrain, pour une description du cadre de *La Naissance de Vénus*. On pouvait ainsi estimer avec la candidate que, une fois la lecture à voix haute du poème de Rimbaud faite par le professeur, le défrichage des difficultés lexicales et l'observation silencieuse par les élèves du tableau de Botticelli accomplis dans les 15 premières minutes, la première activité pouvait durer 10 minutes, la deuxième 10 et la troisième 10, soit pour le tout un tempo raisonnable dans le cadre d'une séance de 55 minutes.

L'exercice d'élaboration d'une séance est ainsi, à tous les niveaux, une épreuve où les candidats doivent montrer leurs capacités à transposer didactiquement leurs compétences et connaissances académiques. C'est aussi une épreuve de cohérence. C'est pourquoi il est bon que la fin de l'exposé ne s'achève pas avec la fin de la séance, mais avec une conclusion qui pourra souligner cette cohérence en proposant un bilan et/ou de possibles prolongements dans le cadre de la séquence définie.

En ce qui concerne l'**entretien** de 20 minutes qui suit l'exposé du candidat, on se reportera à la présentation générale de l'épreuve de leçon (p. 68 à 70).

### 3. Deux exemples

Pour aider les candidats à bien se représenter les **liaisons qui sont à établir entre l'explication de texte et l'élaboration d'une séance d'enseignement**, nous reprenons l'exemple choisi dans le rapport sur l'explication de texte (p. 88 à 93). Le second exemple a été choisi pour aider les futurs candidats à comprendre comment bien mobiliser l'ensemble du corpus lorsque celui-ci est constitué d'un texte et d'une image.

- **Sujet n°1 – Annexe 3 (p. 164 à 166)**

Texte à expliquer : Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière noire de Salem* (1986), chapitre 2  
Document associé : Rabelais, *Le Tiers livre* (1546), chapitre 16 « Comment Pantagruel conseille à Panurge de conférer avec une Sibylle de Panzoust » (orthographe modernisée)  
Niveau de classe : seconde

#### a. Le sujet de la leçon

Nous partirons ici de l'hypothèse que le candidat a choisi de commencer par l'explication de texte et a débuté son exposé avec la présentation du sujet. Ce choix rend nécessaire l'analyse de ses principales caractéristiques.

Cette analyse peut se concentrer sur trois remarques :

1. l'écart historique, culturel, entre un texte écrit par une romancière guadeloupéenne à la fin du XX<sup>e</sup> siècle et un autre signé par un romancier humaniste de la Renaissance ;
2. la forte unité du corpus, à la fois thématique (la figure de la sorcière) et générique (deux extraits de romans) ;
3. le thème commun, la sorcière, qui pourrait dans le contexte d'un enseignement au collège donner lieu à une approche anthropologique des textes. Le niveau de classe choisi, la seconde, invite à mettre en avant les formes et les genres. Pourtant, la force du rapprochement thématique, et l'intérêt qu'il peut susciter auprès d'une classe de seconde, interdit d'imaginer que soit écartée l'étude de la figure de la sorcière.

Rares ont été les candidats qui ont su faire le lien entre cette perspective, commandée par l'objet d'étude, et ces questionnements, commandés par l'unité thématique du corpus. Une partie

d'entre eux, se fondant sur cette unité thématique, ont proposé une séance sur la figure de la sorcière, qui perdait de vue l'objet d'étude dans lequel ce corpus s'inscrit (le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle). D'autres candidats, à l'inverse, ont entièrement polarisé leur séance sur des questions strictement formelles et génériques, ce qui rendait le rapprochement des deux textes contingent, et en affaiblissait l'intérêt pour une classe de seconde en neutralisant leurs enjeux. On ne saurait trop encourager les candidats à sortir de l'alternative piégée entre analyse formelle et analyse thématique.

C'est pourquoi l'explication de texte a opté pour une problématique qui permettait d'étudier en même temps la figure de la sorcière et des caractéristiques de l'écriture romanesque. Pour rappel : Il s'agira de voir comment, à travers le récit d'un personnage, Tituba, le roman historique peut promouvoir la figure de la sorcière à partir de la perspective de ce personnage et de sa confrontation à un autre, son amant John Indien, et comment à travers cette réévaluation des combats très actuels se font jour contre trois formes de domination : l'esclavage, le colonialisme et la domination masculine. Nous étudierons donc l'orientation du récit de Tituba et du roman de Maryse Condé<sup>47</sup> vers **la défense d'un idéal d'émancipation**. C'est dans le prolongement de cette problématique proposée pour l'explication du texte de Maryse Condé que nous allons élaborer notre séance.

## **b. La présentation de la séance**

Inscrite dans le contexte d'une classe de seconde, la transposition didactique de l'analyse des deux textes entre dans l'entrée du programme « Le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle ».

La description officielle de cet objet d'étude, consultable sur le site Eduscol, stipule ceci : « Au collège, les élèves ont été sensibilisés à la variété des formes du roman et du récit. L'objectif en classe de seconde est d'approfondir cette approche en proposant des œuvres de la littérature française et francophone du XVIII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle, inscrites dans une perspective historique et culturelle de l'évolution des formes narratives. L'enseignement doit ici être construit autour d'œuvres intégrales ».

La confrontation entre la définition de l'objet d'étude et le corpus proposé pour la séance appelle une remarque : *Le Tiers Livre* sortant des cadres chronologiques de l'objet d'étude, un extrait ne peut en être proposé à l'étude qu'en raison de la forte unité thématique du corpus, pour aider les élèves de seconde à mettre en évidence comment, à travers la valorisation ou la dévalorisation d'un type social, d'une figure comme celle de la Sorcière, le récit romanesque peut être orienté par une stratégie argumentative qui engage un système de valeurs, une vision du monde, un univers de croyances (ou de scepticisme quant aux croyances).

Nous choisirons donc l'hypothèse selon laquelle le roman de Maryse Condé fait l'objet d'une lecture intégrale, qui appelle une réflexion sur cette figure de la sorcière que le texte de Rabelais viendra enrichir. Notre problématique permettra cependant d'inscrire cette réflexion dans l'étude des formes narratives.

Mis à part les ellipses narratives que le rapport sur l'explication de texte a soulignées, le texte de Maryse Condé ne pose pas de grandes difficultés de lecture pour une classe de seconde. L'extrait du *Tiers Livre* pourra en revanche poser de grandes difficultés à ce niveau de classe tant en termes de langue (même si l'orthographe est modernisée) que d'interprétation, du fait que le discours de Pantagruel est une célébration bouffonne de la sorcière, et qu'il est donc à prendre au second degré, et du fait que cette interprétation nécessite une contextualisation, les élèves n'ayant pas nécessairement abordé Rabelais et l'humanisme renaissant au collège. Les candidats ne doivent pas craindre de paraître outrecuidants en soulignant ces difficultés. Le jury appréciera au contraire qu'ils sachent identifier les problèmes posés par la transposition didactique de l'analyse d'un corpus.

---

<sup>47</sup> Redisons que le roman à la première personne est une fiction de récit. Trop de candidats ayant à expliquer ce passage s'en sont tenus à l'analyse du récit de Tituba, oubliant que ce récit était une fiction romanesque, et une œuvre.

Ces considérations préalables permettent de mieux cerner et d'en partie justifier la direction que nous proposons pour la définition de la séance présentée. À la question : en quoi cette séance contribuera-t-elle à bâtir des apprentissages ? La réponse sera : les élèves comprendront que le roman, s'il ne peut se réduire à un simple message, est une forme-sens capable de figurer des questions de société et d'exprimer de manière plus ou moins explicite des systèmes de valeurs, des rapports au monde, des conceptions de la société, des hommes et des femmes qui la composent, mais aussi du romancier ou de la romancière. En d'autres termes, la séance permettra d'aborder avec les élèves les rapports entre récit et argumentation.

Dans cette perspective, deux domaines, lecture et écriture, seront convoqués. Cette séance s'inscrira alors dans une séquence centrée sur la lecture intégrale du roman de Maryse Condé qui comportera une initiation à la dissertation, comme le recommandent les programmes, mais tout en ayant à l'esprit que les exercices académiques ne sont pas des fins en soi mais des modalités d'examen.

Au moment d'aborder la séance proposée, la lecture intégrale de l'œuvre de Maryse Condé doit être suffisamment avancée pour que le travail de contextualisation ne porte que sur l'extrait du *Tiers Livre* et pour que les élèves soient suffisamment familiarisés avec Tituba, « sorcière noire de Salem », afin d'identifier facilement tout ce qui la distingue de la « sibylle » de Rabelais. D'autre part, l'exercice de la dissertation aura déjà été abordé. Une dissertation est en cours de préparation sur le sujet suivant : « Dans *Moi, Tituba, sorcière noire de Salem*, dans quelle mesure Maryse Condé fait-elle de Tituba une figure héroïque de la résistance pour la liberté dans une société oppressive, et ainsi sa porte-parole ? »

La séance pourrait s'intituler : « Roman et argumentation, ou comment jurer les sorcières ? »

### c. Le déroulé de la séance

Dans le cadre d'une séance de 55 minutes, une mise en place assez lente (15 minutes minimum) semble nécessaire étant donné les spécificités du corpus. La lecture de l'extrait du roman de Maryse Condé peut être confiée à un élève, du fait que la classe s'est déjà familiarisée avec *Moi, Tituba, sorcière noire de Salem*. Le sens des mots *opprobre*, *grâce*, *morose* et les expressions *noir des bois*, *noir marron* et *cageole à lapins* devra être précisé avec les élèves. Du fait que les élèves découvrent le texte de Rabelais et du fait de ses difficultés linguistiques, c'est en revanche à l'enseignant de le lire. Il pourra lever au cours de cette lecture les difficultés linguistiques pour pouvoir ménager cinq bonnes minutes à la contextualisation, ce qu'une recherche lexicale accomplie avec les élèves ne permettrait pas.

Les candidats doivent savoir réfléchir à ce travail de contextualisation. Il faut en effet qu'elle vienne non seulement nourrir la culture des élèves, mais servir à la lisibilité du texte. La question est donc : dans le cadre de cette séance, quelles informations contextuelles seront véritablement utiles ? Il nous semble que les élèves ont besoin de savoir, pour comprendre cet extrait du *Tiers Livre*, que l'Église catholique de la France du XVI<sup>e</sup> siècle réprime la sorcellerie avec autant de violence que celle qui marque les procès de Salem et qui scelle le douloureux destin de Tituba dans l'espace, protestant, des colonies britanniques du XVII<sup>e</sup> siècle. Il faut ensuite leur présenter succinctement l'humanisme de François Rabelais, afin de les aider à distinguer le discours du personnage Panurge et le discours du roman, et afin de les appeler à comprendre que dans sa mise à distance critique de la figure de la sorcière à travers l'éloge bouffon qu'en fait Panurge, Rabelais n'entend pas défendre l'orthodoxie catholique, mais tourner en dérision, au nom de la raison, les pratiques de sorcellerie. Il serait aussi bienvenu d'expliquer que l'on ne peut pas attendre de l'œuvre d'un humaniste renaissant qu'elle partage avec le roman de Maryse Condé l'horizon féministe de celui-ci.

Une activité d'écriture, articulée à la lecture des deux textes, pourra être entamée après cette mise en place. Durant une dizaine de minutes les élèves seront invités à répertorier ce qui dans l'extrait du roman de Maryse Condé permet de donner une image méliorative de la sorcière et à l'inverse l'image très critique de la « sibylle » que donne Rabelais à travers l'éloge paradoxal qu'en fait le personnage Panurge. Cette activité aura pour objectif de développer l'autonomie des élèves dans la lecture de texte.

Dans les quinze minutes suivantes, ce premier travail pourra être mis en commun à l'oral. Le professeur guidera les élèves vers la description des phénomènes relevés dans la perspective d'une étude littéraire (et non de la simple analyse d'une histoire racontée).

Par exemple, les élèves ont pu facilement relever que le deuxième paragraphe du texte de Condé valorise la sorcellerie comme un don, une « grâce » qui permet de connecter le monde des vivants et le monde des morts. Amener les élèves à comprendre que cette valorisation est le fait des « réflexions » de Tituba personnage, à un moment où sa voix est peu distincte de celle Tituba narratrice, comme cela a été vu dans l'explication de texte, les invitera à faire la différence entre l'univers de croyances porté par les personnages d'un roman à la première personne (et un roman historique) et le discours du roman (qui ne vise pas à promouvoir la croyance dans les forces occultes de la sorcellerie, mais à faire des sorcières du passé des femmes résistantes par un savoir qui les distinguent). Cette divergence entre la vision du monde du personnage et celle de son autrice, telle qu'elle s'exprime dans l'extrait, pourra être retrouvée dans l'extrait du *Tiers Livre*, où l'ironie de Rabelais traverse le discours de son personnage. La possibilité d'une articulation entre dialogisme et visée argumentative dans le roman pourra ainsi être montrée à travers deux analyses précises à partir des remarques des élèves. L'objectif est ici d'accroître les compétences des élèves dans l'analyse non de l'histoire (la diégèse), mais du récit.

Autre exemple, les élèves auront vraisemblablement noté que Tituba est une jeune femme séduisante, quand la sybille de Rabelais est vieille et affreuse : la configuration des personnages participe ici à l'articulation du récit et de l'argumentation, et induit deux représentations genrées de la sorcellerie très divergentes. L'objectif est bien d'aider les élèves à acquérir la capacité d'analyser la forme romanesque, ici dans une perspective narratologique ouverte à des questionnements d'ordres anthropologique, historique et politique, ouverture que commande la forte unité thématique du corpus.

Les résultats de cette activité pourront être remobilisés par les élèves dans une dernière activité, d'écriture, décomposée en deux temps : 10 minutes de rédaction, puis 5 minutes de lecture commentée du travail d'un élève volontaire.

Cette activité d'écriture permettra de faire le lien dans la séance entre les deux objectifs de la séquence : apprendre à analyser un texte narratif à travers la lecture intégrale d'un roman ; apprendre à rédiger une dissertation. La consigne est la suivante : « rédigez un paragraphe de votre dissertation qui montrera comment la sorcière de Condé est fortement valorisée en la comparant à celle de Rabelais dans l'extrait du *Tiers Livre* ».

**En conclusion**, on peut souligner que la séance ainsi conçue pourra nourrir la culture des élèves, enrichir leur questionnement des mondes passés et présents, et les faire progresser dans leurs compétences en termes de lecture du roman et d'écriture argumentative. On pourrait envisager de compléter cette séance par un rapprochement avec d'autres extraits de récits ou une œuvre graphique : un passage de *La Sorcière* de Michelet, œuvre de 1862 entre roman et histoire que certains candidats ont opportunément évoquée, ou encore un extrait de *Notre-Dame de Paris* avec le personnage d'Esmeralda, ou encore, pour l'épisode du procès de Tituba, du même Hugo, *Le Poème de la sorcière*, œuvre graphique disponible sur le site des musées de Paris ([parismuseescollections.paris.fr](http://parismuseescollections.paris.fr)), même si l'agencement des dessins dans cet ensemble iconographique n'offre qu'une structure narrative assez lâche. À travers un de ces exemples, on pourrait montrer aux élèves que Maryse Condé hérite davantage de la dramatisation et de l'idéalisation romantiques de la figure de la sorcière que de la dérision rabelaisienne. Mais d'autres éclairages pourraient venir enrichir la lecture intégrale de *Moi, Tituba, sorcière noire de Salem*, comme l'analyse en classe d'un extrait de l'essai Mona Chollet, *Sorcières*.

- **Sujet n°2 – Annexe 4 (p. 167 à 169)**

Texte à expliquer : Alphonse DE LAMARTINE, *Méditations poétiques inédites* (1849), Quatorzième méditation, « Sur une page peinte d'insectes et de plantes »

Document associé : Salvador DALÍ, *Nature morte vivante* [Fast-moving Still Life] (1956). Huile sur toile, 125 x 160 cm. Salvador Dali Museum, St. Petersburg, Floride

Niveau : sixième

### **a. La présentation du sujet**

Il s'agit donc d'un sujet qui, comme le préconisent les textes officiels, accorde toute son importance à l'analyse iconographique dans le cours de français. On peut remarquer que le rapport entre le texte et l'image qui constituent le corpus n'est pas d'illustration, mais d'écart et de contrastes. Écart historique qui sépare le poète romantique du peintre surréaliste. Contraste entre une écriture lyrique tout en suggestions et le caractère « fini » d'une peinture qui se rapproche par là de la photographie. Contraste entre l'ordonnement du discours poétique de Lamartine et le désordre concerté du tableau de Dali. Enfin contraste entre le monde naturel, dont le poète célèbre l'harmonie providentielle et le Créateur, et la disparate, composée essentiellement d'éléments de la nature et d'objets fabriqués, où l'homme est réduit à une étrange main et Dieu est absent. Bref le tableau de Dali peut se lire comme une contre-épreuve du poème écrit « Sur une page peinte » de Lamartine.

D'autre part, le niveau de classe précisé dans le sujet invitait à inscrire la séance dans l'entrée de programme du cycle 3 « Imaginer, dire et célébrer le monde », « Récits de création et création poétique – récits de création, création poétique ». Comme tel, le sujet de l'épreuve donnait de précieuses indications pour l'explication de texte, invitant à centrer celle-ci sur l'ordre harmonieux du poème qui redouble en quelque sorte celui d'une nature célébrée religieusement, même si le poète ne peut que mesurer l'écart entre sa propre création et la création divine.

### **b. Présentation de la séance**

L'inscription du travail sur le corpus dans une entrée de programme ne pose pas de problème particulier : clairement, on l'a dit, ce travail s'inscrit dans l'entrée « récits de création, création poétique ». Le poème de Lamartine est un poème de « célébration du monde », et plus précisément des harmonies du monde créées par Dieu, qui interroge « la puissance créatrice de la poésie » ; le tableau de Salvador Dali l'éclaire par contraste.

Le jury a pu s'étonner que les candidats fassent dans leur exposé l'impasse sur des questions que soulèvent la transposition didactique demandée. D'une part, il leur appartenait en effet de préciser en quoi (mais aussi à quelles conditions) l'étude d'un poème religieux ne contrevient nullement aux principes d'un enseignement laïc. Tout se passe trop souvent comme si une frontière étanche séparait les deux épreuves d'admission du CAPES de Lettres modernes. D'autre part, le corpus renvoie à des faits culturels que les élèves de 6<sup>e</sup> ne sont pas supposés connaître : comprendre ce que c'est qu'une « nature morte vivante » présuppose qu'on sache ce qu'est une nature morte ; le poème (comme le tableau) pose des questions d'ordre métaphysique nécessairement explorées dans l'explication de texte (dans le temps de l'épreuve du concours ou dans celui de la préparation de la séance), mais difficiles pour des élèves de 6<sup>e</sup> : sans dénaturer le sens des œuvres étudiées, le professeur devra rester très concret. Cette obligation nous conduira à préférer commencer la séance par une activité de lecture d'image, et donc par le tableau de Dali, sans entrer dans le détail de la « mystique nucléaire » du vieux peintre. Enfin, le corpus rassemble deux œuvres que plus d'un siècle sépare dans le temps. L'élaboration didactique ne devra pas effacer cette distance, ni réduire celle qui sépare le poème et le tableau à la seule différence entre figuration poétique et figuration iconique, même si celle-ci est au cœur de la séance. Dernière remarque, le programme de sixième le rappelle, l'objectif premier de

l'enseignement de la lecture est d'assurer que tous les élèves savent lire à proprement parler. Il faudra en tenir compte dans le déroulé de notre séance.

Celle-ci sera orientée par la problématique de l'explication de texte. L'objectif sera d'approfondir les compétences des élèves dans le domaine de la lecture du texte poétique et de l'image tout en continuant à les amener à réfléchir sur l'entrée de programme.

La séance s'inscrira dans une séquence consacrée, donc, aux récits de création et à la création poétique du monde. Après avoir étudié trois mythes cosmogoniques (par exemple tirés des *Travaux et les jours* d'Hésiode, du début de *La Genèse*, ou encore des *Histoires comme ça* de Kipling), la séquence commence avec cette séance à se recentrer sur la poésie. L'étude du tableau de Dali permettra en creux de montrer certaines spécificités de cette dernière qui pourront être remobilisées pour le travail sur deux autres poèmes afin de préparer un travail de rédaction à la fin de cette séquence.

Le titre de la séance pourrait être : ordre et désordre du monde (Lamartine, Dali).

### c. Le déroulé de la séance

Pendant 5 minutes, le professeur est amené à expliquer aux élèves l'objet des trois séances à venir, et à le raccorder aux travaux sur les récits cosmogoniques qui ont précédé, puis à présenter brièvement le corpus de la séance et les auteurs.

Les 10 minutes suivantes sont consacrées à une première lecture du tableau.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à identifier ensemble à l'oral les éléments du tableau. La plupart sont facilement identifiables, mais certains le sont beaucoup plus difficilement. Les candidats comme les professeurs qu'ils se destinent à être ne doivent pas passer sous silence ces difficultés, mais en faire un objet de réflexion. Ici, le fait que Dali peigne de façon très figurative ne signifie pas que ses figures soient transparentes. Les coupes/instruments de musique, le cornet/la corne dont la main se saisit en sont des exemples. Le professeur n'encouragera pas à trancher, à identifier ce que saisit la main puisque ce n'est pas clairement identifiable. Pour travailler cette idée qu'un objet peint de manière très figurative peut en même temps résister à l'identification, le professeur pourra faire réfléchir les élèves sur les images mentales qu'ils conservent de la corne/du cornet : l'image mentale pourra en être précise sans que la nature de cet objet ne cesse de résister à l'identification de son référent.

Dans un second temps, le professeur fera par ses questions prendre conscience aux élèves du caractère hétéroclite des objets représentés, de natures différentes (naturels/artificiels), disproportionnés et sans liens entre eux.

Une première approche du désordre du monde figuré dans *Nature morte vivante* aura ainsi été conduite.

Les 15 minutes suivantes seront consacrées à la lecture du poème de Lamartine.

Dans un premier temps, le professeur lira à voix haute le texte afin d'en rendre sensible l'harmonie. Il précisera que l'étude de ce poème ne vise pas à convertir la classe au déisme lamartinien (et il veillera à toujours employer le terme de Dieu en contexte durant toute la séance, l'enseignement laïc reposant sur le respect des croyances comme de l'incroyance des élèves). Puis il invitera les élèves à répéter l'exercice précédent d'identification des objets. Le professeur saisira cette occasion pour vérifier que les élèves ont acquis une pratique fluide de la lecture. Ce sera aussi l'occasion de recherches lexicales, en particulier des mots *convolvulus*, *pervenches*, *calices*, *cirons* et *moire* : trop de candidats encore considèrent que la définition précise des mots indiffère en poésie, et se contentent d'associations libres qui déforment parfois de manière stupéfiante les textes, alors que la saisie du jeu poétique sur la polysémie et les connotations d'un mot requiert sa connaissance exacte. Il faut transmettre aux élèves l'idée que la poésie travaille la langue : sa lecture exige une analyse rigoureuse du lexique et de la syntaxe pour comprendre, comme dira le Voyant rimbaldien, que « ça ne veut pas rien dire ». Pour préparer la suite, le professeur accordera une importance particulière au mot



*pervenche* : Lamartine a choisi une petite fleur, le plus souvent bleue, commune, et qui se plaît à l'ombre – ce travail sur la référence préparant l'analyse de l'image poétique.

Une fois faite l'identification, le professeur relira le vers « Pervenches, beaux yeux bleus qui regardez dans l'ombre », et demandera aux élèves de répéter l'exercice de se figurer mentalement ces pervenches. Les élèves seront alors invités à comparer les expériences faites sur la corne/cornet et sur les pervenches pour distinguer la manière dont poésie et peinture peuvent susciter l'imagination et faire voir le monde autrement, ou un monde autre. À propos de la même image, le professeur fera redire à la classe les caractéristiques du référent *pervenche* (une petite fleur le plus souvent bleue qui vit à l'ombre) afin de restituer sa dimension concrète à une image où la rêverie pénètre la réalité. L'image poétique ici fait donc bien voir le monde autrement (et non un monde autre). Le répertoire des figures rhétoriques mobilisées est à ce stade de l'apprentissage sans doute moins important que l'étude de la logique et des effets de l'image poétique.

Dans un deuxième temps de cette activité de lecture, le professeur incitera la classe à comparer à l'hétérogénéité du monde de Dali la diversité de la nature dans le poème de Lamartine, signe de la générosité d'un Dieu qui a donné à l'homme la jouissance de cette nature abondante. L'écart entre cette diversité et la biodiversité, entre cet anthropocentrisme et sa critique toute actuelle, entre cette pensée religieuse de la nature et l'écologie d'aujourd'hui pourra être interrogé en des termes adaptés à une classe de sixième. L'objectif est bien d'enrichir le rapport au monde des élèves au contact de perspectives plurielles. Le professeur invitera aussi les élèves, à partir du mot *ciron* en particulier, à souligner que Lamartine ne juxtapose pas comme le fait Dali des échelles très différentes : c'est dans le monde minuscule des pervenches et plus encore des cirons que se réfléchit la grandeur du Dieu qu'il célèbre.

Enfin, une dernière activité de lecture sera consacrée à l'ordre du poème comparé à l'organisation du tableau.

Les élèves devront observer tout ce qui défie l'ordre de la gravitation dans le tableau de Dali, tout ce qui fait du monde figuré un monde dynamique et instable, un monde disproportionné (la question de la perspective pourra être ainsi abordée), et en fuite (la notion de hors-cadre, qui n'est pas difficile, pourra être expliquée). Le titre du tableau pourra alors être commenté en montrant une image de nature morte de Philippe de Champaigne ou de Chardin par exemple. Puis la division du tableau en deux parties contrastées, un paysage encadré par une fenêtre / une nature morte, sera observée par les élèves. L'organisation du tableau ne produit pas l'effet d'une mise en ordre du monde. Le professeur pourra alors faire observer la main qui sort du hors-cadre pour entrer dans le champ de la fenêtre et demander aux élèves si elle pourrait figurer la main de l'artiste. Dans cette hypothèse comme dans celle où serait figuré le décentrement de l'homme dans l'univers, pourquoi les ongles de cette main sont-ils affreusement rongés, et comme nécrosés ? La question n'apporte pas forcément de réponse. L'essentiel est de faire de l'exercice de lecture d'image une éducation du regard.

Par contraste, le professeur invitera les élèves à observer l'ordonnement du poème de Lamartine avec les bases de la métrique (identification du type de strophe, de mètre, de rime) comme créatrice d'harmonie. Puis il en viendra à la figure du poète en tant que créateur de monde. Et dans l'explication de texte, et dans sa transposition didactique, trop de candidats ont déformé le texte en suivant trop à la lettre la description de l'entrée de programme qui invite à étudier la puissance créatrice du poète, et en plaquant sur le poème une histoire littéraire rudimentaire : le poète lamartinien n'est pas ici un prophète, un mage qui recréerait la création divine. Il le dit dans la troisième strophe. Sa puissance créatrice n'est rien comparée à celle de son Dieu tel qu'il se manifeste dans la nature : c'est la même main qui a peint les insectes et les plantes « en confuses guirlandes » et qui écrit à côté son humble action de grâce. Le professeur pourra alors inviter les élèves à commenter le titre : le poème n'est pas inscrit dans une toile ambitieuse, mais dans une simple « page ». Les implicites culturels doivent ici être exposés : le lecteur cultivé comprend qu'il s'agit d'une de ces pages de choses vues dans la nature que les amateurs de dessins et de promenades du XIX<sup>e</sup> siècle se plaisaient à peindre, sans avoir pour autant l'ambition d'être de grands artistes, ou une de ces planches d'histoire naturelle diffusée alors auprès

d'un assez large public. La nature est ici petite, comme l'art humain, laissant au Dieu de Lamartine la grandeur.

**En conclusion**, on peut souligner d'abord que l'ensemble de la séance répond à un des principaux objectifs du programme de sixième : enrichir la culture littéraire et artistique des élèves parce qu'elle « développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi ». On peut aussi remarquer que l'ensemble de la séance a été consacré à des activités de lecture (de texte et d'image) : la séance suivante pourrait s'ouvrir sur un exercice de mise en voix du poème de Lamartine qui rendrait sensible aux élèves, mais de manière intuitive, non technique, l'harmonie du vers lamartinien, avant d'aborder un autre poème. Puisqu'il est question dans le poème de plantes et d'insectes, celui-ci pourrait être « *J'aime l'araignée, j'aime l'ortie* » des *Contemplations*, où Hugo intègre dans l'harmonie de la nature le mal et la laideur). La séance pourrait aussi proposer à la lecture une poésie plus séculière comme « Les mouches d'eau » ou « La sauterelle » dans les *Histoires naturelles* de Jules Renard. La poésie des insectes étant étudiée en cycle 2, le professeur pourra mobiliser à cette occasion la mémoire des élèves de sa classe. La séquence pourrait alors s'achever sur un travail d'écriture dont la consigne serait la suivante : écrivez un poème d'une dizaine de vers (libres ou métrés) sur l'insecte ou la plante de votre choix en employant des images comme celle des pervenches aux yeux bleus qu'a inventée Lamartine.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

### Domaine CINÉMA

Rapport présenté par Laurence COUSTEIX, Jean-Pierre GROSSET-BOURBANGE, Marie MARTIN

---

Le jury tient tout d'abord à souligner la bonne préparation des candidates et des candidats à cette nouvelle épreuve inaugurée à la session précédente et a été heureux de constater que ses enjeux, exposés dans le rapport précédent, étaient cernés par la plupart d'entre eux. Si certaines prestations étaient insuffisantes, pour des raisons sur lesquelles nous allons revenir, d'autres ont suscité l'enthousiasme du jury par leur pertinence, leur précision, leur capacité à mettre en regard les éléments du corpus dans une proposition didactique éclairée. Certaines fois, le jury n'a pas hésité à attribuer la note maximale pour valoriser tout le mérite de ces excellentes prestations.

La bonne préparation, les connaissances littéraires et cinématographiques, l'acuité face au corpus proposé et la clairvoyance face aux possibilités de mise en œuvre pédagogique sont les clés de la réussite de cette épreuve singulière et stimulante, pour qui veut bien s'y confronter.

### **Le sujet : deux extraits en forme de diptyque**

L'épreuve de leçon associée au domaine cinéma présente la singularité de proposer un corpus restreint qui met en diptyque l'extrait d'une œuvre littéraire et l'extrait d'une œuvre filmique, offrant un lien le plus souvent thématique. Les extraits littéraires relèvent de différents genres (poésie, roman, théâtre ou littérature d'idées) et sont puisés dans un répertoire classique qui s'étend du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours. De même, les extraits filmiques peuvent être de toutes sortes et de toutes époques (cinéma burlesque des années 1920, comédie musicale des années 1950, documentaire, film de gangster...). L'unité thématique ne doit pas effacer l'hétérogénéité des deux extraits, liée à leur nature (de texte, de film) mais également à leur époque, leur aire culturelle et géographique, leurs partis-pris esthétiques, etc.

Il va de soi que les candidates et les candidats faisant preuve d'une culture littéraire et cinématographique riche et ouverte, et qui témoignent d'une connaissance, même élémentaire, des grandes scissions de l'histoire du cinéma et des caractéristiques fondamentales des grands genres cinématographiques, sont avantagés pour aborder cette épreuve dont nous tenons à rappeler qu'elle ne doit pas être choisie au hasard. Si le jury n'attend pas des candidates et candidats qu'ils mobilisent des connaissances très approfondies dans le champ des études cinématographiques, il apprécie que des références précises à l'histoire du cinéma ou à des choix esthétiques viennent enrichir le propos ou l'adosser à un socle théorique maîtrisé. Rappelons que cette épreuve requiert des candidates et candidats plus qu'un intérêt marqué pour le cinéma qu'on ne saurait réduire à une pratique de loisir. Il va de soi que lors de la prestation orale, on ne saurait se limiter à quelques généralités vagues et qu'il importe de dépasser la description formelle de l'extrait ou de le réduire à une simple illustration du texte littéraire voire à un support pour un travail d'écriture. Construire l'analyse, fût-elle restreinte, d'un extrait filmique, penser des activités pédagogiques en lien avec cet extrait demandent des compétences spécifiques qui, si elles sont nourries par le plaisir de spectateur que produisent les films, ne sauraient s'y limiter.

Les sujets donnés cette année témoignent de cette variété et permettent d'envisager les connaissances minimales requises pour ne pas se laisser décontenancer au moment de l'épreuve.

- Prosper Mérimée, *Carmen* (1847) / Scorsese, *Casino*, États-Unis (1995)
- Corneille, *Cinna* (1642) / Francis Ford Coppola, *Le Parrain III*, États-Unis (1990)
- Francis Ponge, "Végétation", *Le Parti pris des choses* (1942) / Jean-Daniel Pollet, *Dieu sait quoi*, France-Belgique (1994)
- Victor Hugo, *L'Homme qui rit*, "La mer et la nuit" chapitre 8 (1869) / Jean Grémillon, *Remorques*, France (1941)
- Léopold Sédar Senghor, *Éthiopiennes*, "À New York" (1956) / Stanley Donen, Gene Kelly, *Un jour à New York*, États-Unis (1949)
- Eugène Ionesco, *Les Chaises* (1951) / Robert Zemeckis, *Forrest Gump*, États-Unis (1994)
- François Rabelais, *Le Quart Livre*, (1552) / Charles Chaplin, *L'Émigrant*, États-Unis (1917)

L'extrait littéraire est d'une vingtaine de lignes, l'extrait filmique est de trois minutes maximum. Cette brièveté doit encourager les candidates et candidats lors de leur exposé à proposer le plus souvent possible des remarques de détail, proscrire le résumé ou la simple paraphrase pour mettre en évidence des partis-pris d'écriture et de mise en scène.

Le travail à réaliser à partir du corpus est indiqué par une consigne qui ne varie pas d'un sujet à l'autre, si ce n'est pour indiquer le niveau de la classe pour laquelle la séance doit être pensée : « 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..., dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux ».

Il s'agit donc d'abord, et c'est une étape préalable essentielle, de saisir la cohérence d'un corpus qui peut résider dans le traitement d'un même *topos* (le premier regard amoureux par exemple pour *Carmen* et *Casino*), d'un même motif (celui de la tempête pour *Le Quart Livre* et *L'Émigrant*, de la figure du prophète pour *Les Chaises* et *Forrest Gump*), dans l'évocation d'un même espace (New York pour Senghor et Donen-Kelly). L'unité du corpus peut être d'autant plus forte que l'extrait filmique, comme c'est le cas pour le sujet qui associait « Végétation » de Ponge et *Dieu sait quoi* de Jean-Daniel Pollet, reprend des textes du même auteur. La saisie de cette unité permet au candidat d'aborder le corpus en lien avec une entrée de programme du collège ou un objet d'étude du lycée qui, si les programmes sont bien connus de lui, ne fait pas mystère. Ainsi, à titre d'exemple, il allait de soi que le corpus Senghor/Donen-Kelly se rattachait aisément au questionnement complémentaire de la classe de 4e « La ville, lieu de tous les possibles ». La saisie de cette unité ne doit pas mener les candidates et candidats à forcer les ressemblances entre les deux éléments du corpus, qui restent comme on l'a dit, des entités possédant leurs singularités propres. Quelques rares fois les prestations les moins réussies ont voulu voir dans l'extrait filmique une adaptation, une traduction cinématographique du texte littéraire donné et ont fait, par exemple, de la séquence de tempête dans le film *Remorques* de Grémillon une transposition de l'évocation de la tempête de neige dans *L'Homme qui rit* de Victor Hugo. Si les deux extraits présentaient des traits communs, qu'il était bienvenu de souligner, notamment dans leur manière de jouer de la bichromie et de tendre à l'infigurable, ils ne pouvaient être strictement rabattus l'un sur l'autre. Le travail sur corpus demande ainsi tout à la fois des qualités de synthèse qui permettent de saisir les liens qui peuvent se nouer entre des œuvres hétérogènes, mais également de discernement qui permettent de conserver à ces mêmes œuvres leurs qualités propres et spécificités.

L'enjeu est ensuite de proposer une mise en œuvre didactique qui soit nourrie de cette perception lucide des liens (points communs, différences, ressemblances, tensions) qui se tissent entre le texte et l'extrait filmique.

## **L'exposé : le souci de la cohérence et de la clarté**

Les candidates et candidats qui ont choisi l'option cinéma au CAPES de lettres étaient globalement bien préparés à l'épreuve et en connaissaient les enjeux. Il convient cependant de rappeler quelques éléments concernant la présentation de la séance. Le jury n'attend pas une analyse de la séquence filmique proposée à l'ouverture de la deuxième partie de l'épreuve. Certains ont choisi de le

faire et ont perdu un temps précieux qui leur aurait été fort utile pour examiner de façon plus approfondie les liens à tisser entre le texte et le support visuel. Ajoutons que ces analyses filmiques, proposées *ex abrupto* au seuil du second moment de l'épreuve, consistent le plus souvent à proposer un repérage formel (travelling avant, contre-plongée, usage d'une voix off...) qui ne s'adosse que rarement au sens. Rappelons que la présentation d'une séance permet d'évaluer les compétences didactiques et pédagogiques du candidat, le jury n'attend donc pas une analyse filmique exhaustive mais valorise les prestations qui savent opérer des rapprochements féconds entre le texte et l'extrait proposés et qui dans tous les cas parviennent à dépasser la dimension strictement illustrative de la séquence filmique. Nous invitons les candidates et candidats à montrer une grande vigilance quant à la cohérence du corpus proposé, les effets de résonance entre le texte et l'extrait filmique constituent des éléments essentiels pour construire la séance quelle que soit la place donnée à l'analyse filmique. La problématisation de la séance présentée devrait d'ailleurs reposer sur la nature du lien entre le texte et la séquence filmique. La proposition de séance ne saurait se résumer à l'énoncé du point de programme, des compétences exercées, des éventuels prérequis mais développer au contraire une véritable mise en œuvre didactique adressée à des élèves. La séance se réduit trop souvent à une liste d'activités dont la succession n'est pas toujours cohérente et surtout souvent incompatible avec la durée d'une séance (1 ou 2 heures de cours). Il importe d'être attentif à la structuration de cette partie de l'épreuve, trop souvent improvisée et qui suit un déroulé au fil de l'eau sans organisation bien repérable. La séance doit avoir un fil rouge, un objectif clair, visant des apprentissages ou des compétences précises du français, quitte à se centrer sur des domaines ciblés du programme (l'oral, la lecture, l'écrit, etc.). Trop de candidates et de candidats passent ce point essentiel sous silence en considérant par exemple que la compréhension du texte va de soi pour une classe.

La conclusion, enfin, ne doit pas être sacrifiée : moment de la récapitulation, elle vient surtout clore l'exercice. À cet égard, elle sera particulièrement soignée : ce sont ces mots qui continueront à résonner pour le jury. Là encore, l'efficacité est le maître-mot : le propos final doit rendre évidente la cohérence de la démarche d'ensemble. Par exemple, des lignes de force n'ont pu manquer d'apparaître au cours des analyses poursuivies ; c'est le moment de les relier avec fermeté au projet de séance. Mais on s'attend aussi à ce que la conclusion prolonge le mouvement en esquissant des enjeux plus larges, à l'échelle de la séquence d'enseignement, faisant ainsi apparaître de la plus belle des manières que le texte, comme la séquence filmique ne sont pas clos sur eux-mêmes.

## **L'entretien : un temps de dialogue ouvert et constructif**

D'une durée de vingt minutes, l'entretien avec le jury a pour unique but de revenir sur les propositions des candidates et candidats pour les clarifier, les compléter, les rectifier si besoin, afin d'augmenter la note plancher qu'une rapide délibération a permis de fixer au terme des deux premiers temps de l'épreuve (explication et séance). Il est donc indispensable de faire preuve d'ouverture d'esprit, de rapidité et d'à propos pour saisir l'enjeu de chaque question. Lorsqu'un candidat est invité à redire le vers d'une tirade, il est ainsi probable qu'il faille faire entendre une diérèse oubliée lors de la lecture initiale...

L'ensemble des propositions analytiques, pédagogiques et didactiques sont donc parcourues à nouveaux frais, en revenant éventuellement sur des imprécisions, des inexactitudes ou sur des éléments qu'il importe d'approfondir. L'une des difficultés de l'entretien consiste à parvenir à nuancer son propos sans donner le sentiment de se rétracter ou à l'inverse d'acquiescer benoîtement aux suggestions du jury. C'est au fond le désir sincère de comprendre les extraits dans leurs détails, leurs spécificités et leur résonance – et donc la joie d'en saisir des dimensions inaperçues – qui fait de ce moment un échange entre futurs collègues et non une épreuve. Ce fut le cas par exemple de candidats qui, soumis à un extrait de Ponge, ayant remarqué l'homologie de la description de la végétation avec l'écriture même d'un texte ("traits d'union", "trame"...), finissent par comprendre l'une des périphrases désignant l'automne comme la saison des *feuilles* qui volent.

Les points de vigilance auxquels s'attache le jury concernent donc en premier lieu le sens littéral du texte à expliquer, il arrive également que l'on cherche à obtenir des précisions d'ordre lexical, que

l'on invite à revenir sur des tournures syntaxiques complexes ou que l'on interroge sur le registre de l'extrait et son inscription plus large dans l'œuvre. Rappelons à ce sujet qu'il est bon de s'y reporter durant la préparation, voire pendant l'entretien lui-même puisqu'il est encore possible de feuilleter l'ouvrage même face au jury, pour éviter par exemple d'être pris de court quand ce dernier demande ce que devient Carmen à la fin du récit de Mérimée ou encore quel est le sous-titre de *Cinna* de Corneille – "la clémence d'Auguste" devant permettre à une candidate de revenir sur son interprétation de l'empereur en tyran sanguinaire, incapable de pardon, dont la proposition pédagogique proposait de faire le procès.

Car s'il est aussi question, dans l'entretien, de demander aux candidates et candidats de déployer des compétences d'analyse stylistique ou grammaticale que leur exposé n'aurait pas assez démontrées, voire des approfondissements de connaissance, c'est toujours au service d'une juste compréhension du texte, de son rapport avec l'extrait filmique, et donc de la manière d'en concevoir l'appropriation pédagogique dans une classe. A cet égard, les qualités de synthèse des candidates et candidats sont ici valorisées, pour exposer *a minima* et avec clarté l'objet de leur séance lorsque la focale analytique les a plutôt conduits à proposer une exploitation trop dense et intégrale du corpus, au risque de la dilution du propos, voire de son obscurité pour les élèves. De même, les consignes des exercices envisagés font souvent l'objet de questions pour en affiner la formulation afin qu'elles soient comprises, applicables et productives : cela peut passer notamment par la mention des critères d'évaluation que l'entretien permet de préciser. La meilleure attitude pour ne pas succomber au stress inhibant la réflexion face au jury, comme cela a parfois été le cas, reste sans doute de faire abstraction du concours pour se projeter dans le cadre d'une classe où il est capital de savoir écouter, réagir, expliquer et reformuler. A cet égard, si le jury invite, au cours de l'entretien, à revenir sur la transposition didactique assortie de pistes pédagogiques, c'est le plus souvent dans le souci de ramener le candidat à des propositions réalistes et adaptées au public visé.

La leçon est une épreuve orale qui suppose une maîtrise des codes de la communication. Le candidat, qui enseignera les lettres, doit s'exprimer dans une langue de bonne facture, ni inutilement ampoulée ou obséquieuse, ni trop relâchée ou vainement soucieuse d'établir une connivence avec ses interlocuteurs. Sur le fond, les commissions ont souvent entendu avec plaisir des candidates et des candidats amener au cours de l'entretien leur propos initial à partir des quelques pistes qui leur étaient suggérées. La capacité à dialoguer, à prendre en considération la parole de ses interlocuteurs et à s'y ajuster constitue un atout précieux ; ajoutons que ces minutes d'échanges fournissent fréquemment au jury l'occasion d'ouvrir la discussion sur des questions de culture cinématographique.

## Deux exemples de traitement de sujet

- **Sujet 1 – Annexe 5 (p. 170 à 172)**

Texte à expliquer : Victor Hugo, *L'homme qui rit*, « La mer et la nuit », chapitre 8  
Document associé : Jean Grémillon, *Remorques*, France, 1941  
Niveau : cinquième

Le corpus est proposé à destination d'une classe de cinquième, et le motif central de la tempête invite à penser la séance en lien avec l'entrée de programme « Se chercher, se construire : le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » qui implique de travailler sur des « extraits d'œuvres évoquant les grandes découvertes ; romans d'aventure ; poèmes évoquant les voyages et la séduction de l'ailleurs » (B.O.)

Si *L'Homme qui rit* n'est pas à proprement parler un roman d'aventure, le passage qui décrit la tempête de neige en mer au chapitre VIII « Nix et Nox » en retrouve un des motifs topiques : celui de la traversée en bateau des eaux dangereuses. La tempête en effet mènera au naufrage des *comprachicos*, troupe qui vit du commerce terrible des enfants défigurés, chassée d'Angleterre au début

du roman et qui disparaîtra intégralement au fond des mers. Ce motif est présent également dans l'extrait filmique tiré du film *Remorques* de Jean Grémillon, où le remorqueur Le Cyclone, conduit par André Laurent (Jean Gabin), doit porter secours à un cargo pris dans la tempête. Il s'agit donc de travailler à la fois sur un motif et les modalités de sa représentation, en fonction des moyens d'expression différents qui sont ceux de l'œuvre littéraire et de de l'œuvre cinématographique.

La séance dont le candidat doit proposer le projet trouve d'autant plus de pertinence qu'elle s'inscrit dans une progression dont le futur professeur a conscience. La séance proposée gagne à être envisagée au sein d'une possible séquence, qu'il ne s'agit pas de développer pour autant. Présentée en quelques mots, elle peut tirer bénéfice à se pourvoir d'un titre, lequel témoigne de la capacité du candidat à investir de façon à la fois créative, personnelle et problématisée les entrées de programme. « Périls en haute mer : comment représenter les épreuves du voyage ? », « La tempête en mots et en images : décrire l'indescriptible. », « Avis de tempête : les éléments déchaînés dans le récit d'aventure. » : ces intitulés permettent de raccrocher la séance à une séquence dont le jury peut imaginer les autres temps ou demander au candidat de les envisager dans l'entretien. Plus largement, l'approche du corpus ne doit pas hésiter à tenir compte des acquis de Français des classes précédentes mais également à penser l'ouverture aux autres disciplines, notamment artistiques. On pourra par exemple attirer l'attention des élèves, qui ont déjà travaillé en classe de 6e sur les récits d'aventure et ont lu quelques passages de *L'Odyssee* en lien avec l'entrée de programme « Le monstre aux limites de l'humain », sur le fait que le motif de la tempête est présent dans la littérature dès l'Antiquité (qu'il s'agisse du voyage d'Ulysse ou de celui des Argonautes). Il se retrouve également très largement dans la peinture de marines (chez Turner par exemple avec *Tempête de neige en mer*, 1842) et le cinéma (*En pleine tempête* de Wolfgang Petersen, 2000, *Annette* de Leos Carax, 2021). Ce motif, qui hante l'imaginaire collectif, met en scène l'homme aux prises avec les éléments et donne à penser sa force voire son orgueil. Sa portée philosophique se noue à des questions esthétiques, notamment celle du sublime et du spectaculaire (au cinéma particulièrement, où sa représentation va souvent de pair avec l'utilisation d'effets spéciaux pyrotechniques). La question des effets sensibles de la représentation de ce motif sur le lecteur ou le spectateur doit ainsi être au cœur du travail sur les deux éléments du corpus.

Lors d'une séance de deux heures, le futur professeur peut envisager un nombre limité d'activités aux consignes claires, et doit éviter d'en présenter le projet au jury en énumérant une liste formelle de compétences visées et d'objectifs à atteindre. La séance sera d'autant plus efficace, vivante et stimulante pour les élèves qu'elle part d'une observation fine et sensible des éléments spécifiques du corpus plutôt que d'un raccrochage abstrait aux « compétences travaillées » telles qu'elles figurent dans le B.O.

Une première activité centrée sur la lecture et la compréhension du texte permet d'en faire émerger les aspects saillants. Il s'agit de rendre les élèves sensibles aux paradoxes d'une description qui transfigure le paysage tourmenté en un tableau macabre dont la palette chromatique réduite au noir et au blanc mène au bord de l'abstraction. Un travail sur le lexique (repérage et élucidation des termes désignant couleurs et lumière, ainsi que du vocabulaire du deuil) permet d'appréhender la picturalité saisissante et inquiétante du passage. Le tableau semble figé de prime abord, et un travail sur la phrase peut mettre en lumière les constructions parallèles qui en même temps qu'elles accumulent les antithèses verrouillent la description, l'empêchent de se déployer (« le ciel est noir, l'océan est blanc »), alors que les images architecturales (« cathédrale », « muré », « cave ») travaillent à la pétrification d'un paysage devenu décor de roman noir, caveau gothique propice à l'apparition de fantômes et autres âmes en souffrance. La description s'anime dans un second temps pour évoquer les flocons : le repérage des verbes associé à celui des comparaisons (« comme les larmes d'un suaire qui se mettraient à vivre et entreraient en mouvement ») permet de faire valoir comment la personnification transforme la description en une vision spectrale et fantastique, alors même que les présents gnomiques fréquents et les tournures emphatiques lui donnent l'apparence d'une approche scientifique et didactique du phénomène météorologique (« Ce qui caractérise la tempête de neige, c'est qu'elle est noire. »).

Ainsi, le travail mené avec les élèves sur les particularités de l'écriture doit mener à apprécier la puissance de cette évocation, sa force picturale et expressive qui tend paradoxalement à produire une représentation quasi-abstraite de la tempête de neige, laquelle est pourtant capable d'effrayer. Un candidat proposait avec sagacité de rapprocher cet extrait de « Ma destinée », dessin à l'encre brune de Victor Hugo, représentant le puissant rouleau écumant d'une vague allégorique, œuvre alliant elle aussi la force émotive et la simplicité visuelle par sa palette réduite.

Dans un second temps, le professeur peut proposer une étude en classe de l'extrait filmique en guidant le visionnage des élèves. En s'étant au préalable enquis de ce que le motif de la tempête ouvrait comme horizon d'attente pour les spectateurs qu'ils sont, notamment en termes d'effets spectaculaires, et en les ayant interrogés sur leurs souvenirs de séquences de tempête dans les films qu'ils ont vus, il leur propose de visionner l'extrait en se montrant attentif à la lumière, au son, aux trucages. Il s'agit de les rendre sensibles à la manière dont la séquence dans le film de Grémillon, tout en conservant l'impression de danger, se démarque des effets spectaculaires traditionnels qui reposent par définition sur la visibilité. Si le réalisateur utilise des trucages et des effets spéciaux (transparence, maquettes, fausse pluie), toute la séquence est sous-exposée, et si l'on sent les mouvements (des vagues, des bateaux, du vent) c'est davantage par le ballonnement du cadre, le caractère parfois heurté du montage et le travail du son (rugissement terrible et monstrueux des cornes de brume et des moteurs, musique dissonante) que par le caractère discernable des éléments qui se trouvent dans le champ. La vision est contrariée (aux antipodes de la doctrine classique qui veut qu'au cinéma l'image soit claire et intelligible) et la tempête se fait davantage sentir par le brouillage, le flou ainsi qu'une certaine matérialité de l'image. Un élément emblématique de cette vision entravée que les élèves peuvent être amenés à remarquer : nous ne parvenons pas à distinguer, en dépit du projecteur braqué sur l'eau, celle qui est pourtant au centre des discours et de l'attention et fera bientôt chavirer le pourtant très solide capitaine du Cyclone : la femme.

Dans un moment de ressaisie des éléments repérés dans l'un et l'autre extraits, les élèves pourront se montrer sensibles aux choix singuliers qu'ont faits l'un et l'autre artistes pour offrir une vision expressive, irréaliste et inquiétante de ce motif qui, s'il est un motif connu, devient par l'écriture et la mise en scène, méconnaissable. Sans rabattre les extraits l'un sur l'autre, leur mise en relation peut permettre de travailler sur la manière dont ils créent des sensations et des émotions par un paradoxal déjeu du visible.

Au terme de ce travail, le professeur peut proposer aux élèves un exercice d'écriture en classe guidé par une consigne claire et qui fera l'objet d'une évaluation. À titre d'exemple, un travail de réappropriation du vocabulaire appris mais impliquant un changement de point de vue et l'expression des émotions ressenties : « Vous êtes la femme sur le canot de sauvetage du Cyclone. La tempête vous épouvante et vous apparaît dans toute sa monstruosité. Faites-en la description en réutilisant certains des mots rencontrés dans le texte de Victor Hugo. 15 lignes. »

- **Sujet 2 – Annexe 6 (p. 173 à 175)**

Texte à expliquer : Francis Ponge, « Végétation », dans *Le Parti pris des choses* (1942)

Document associé : extrait filmique : Jean-Daniel Pollet, *Dieu sait quoi*, France et Belgique, Films 18 et Ilios Films, 1994

Niveau : troisième

Le sujet invite à mettre en relation le début de l'avant-dernier poème du *Parti pris des choses* et un extrait de *Dieu sait quoi* de Jean-Daniel Pollet. La singularité de ce corpus réside dans la tentative du cinéaste, reclus dans sa maison provençale, de donner à voir son quotidien dans une démarche poétique proche de celle de Ponge. Ce corpus, proposé pour une classe de troisième, peut s'inscrire au croisement de deux des entrées du programme : « Se raconter, se représenter » et « Visions poétiques du monde ».

La comparaison pourrait avoir pour enjeu d'étudier la manière qu'ont les deux œuvres de circonscrire une manifestation naturelle (*phusis*) comme un mystère métaphysique en jouant avec les



constituants de leur art respectif (*technè*), qu'il soit langage poétique (*condensations* métaphoriques, jeux étymologiques) ou défilement filmique (le fixe et l'animé, le contrepoint audiovisuel).

Le langage ou la caméra se révèlent être deux "appareils" destinés à faire apparaître les choses sous un jour nouveau et concrétiser la puissance du regard poétique. La végétation comparée à un texte, à une opération alchimique, à un processus d'irrigation, est précisément qualifiée d'« appareils que la pluie rencontre justement d'abord ». Autre point de rencontre entre le texte et l'extrait : le ralentissement évoqué dans la dernière strophe de « Végétation » – non donnée dans l'extrait à étudier, mais que les candidates et candidats peuvent, voire doivent, lire dans l'édition complète qui leur est remise lors de la préparation – se retrouve dans le jeu avec la fixité des photogrammes dans la première partie de l'extrait de *Dieu Sait Quoi*, de même que Pollet inverse la polarité pongienne du fixe et de l'animé dans son traitement audio-visuel de la pluie qui « relègue au second plan toutes les présences stables, tous les immeubles des paysages » et ajoute aux puissances du cinéma celles de la peinture pour rendre sensible la force d'incarnation de la poésie de Ponge.

Dans l'entretien énigmatique entre les images et le montage d'extraits proférés par la voix *over* et douce de Mickaël Lonsdale, mais aussi les autres textes de Ponge convoqués en filigrane à travers certains emblèmes (la cruche en forme de figue), les choses disposées comme des natures mortes se donnent comme des formes de vie persistante et opaque (*still life*) sous la scrutation de la caméra, de même que le poète relève le défi d'exprimer l'essence de chaque être au monde, à travers la description de sa forme et sa recreation dans une parole poétique dont chaque formule, éminemment condensée, se donne comme un *précipité* éclairant. Le commentaire du film n'est donc pas une explicitation mais une manière de creuser encore davantage le mystère et d'approfondir la réflexion éthique, esthétique et ontologique (emplois absolus des verbes dans le programme en quatre points emprunté par Pollet aux *Proèmes*), pendant les plans longs et fixes de la seconde partie de l'extrait. La profération poétique se met ainsi à l'écoute de la parole muette des choses

Rejoindre l'infiniment grand et l'infiniment petit, le météore et la météorite polie par la main de l'homme et qui évoque aussi bien, dans le droit fil des natures mortes initialement présentées dans l'extrait filmique, le crâne d'une vanité pour des hommes qui seraient nés de la pierre (selon une vision du monde où n'existe aucune solution de continuité entre les phénomènes végétaux, minéraux ou animaux) qu'un tronc d'arbre aux cernes concentriques ou un escargot après la pluie. Car ce sont bien deux textes, poétique et filmique, qui mettent en abyme la question de la création, et offrent une cosmogonie miniature. Création du monde, à travers ses phénomènes dits naturels, mais aussi humaine, dans certaines de ses manifestations poétiques : la fabrication d'objets, de poèmes ou encore de films où un même mouvement circulaire obsessionnel connote autant la rotation des planètes que le tour du potier.

Il faudrait donc pouvoir rendre sensible aux élèves la manière qu'a Pollet de prolonger Ponge (la métaphore calembour de l'éponge qui se gorge d'humidité et la déverse ensuite à l'envi n'a bien sûr pas échappé au poète) : on pourrait parler dans son cas d'une véritable innutrition, soit une incorporation de la poésie pongienne au service d'une expression plus personnelle, même si c'est sur le mode indirect où la poésie, la pluie et la végétation sont autant de « traits d'union » entre les différentes dimensions du monde, entre soi et les autres, entre l'immobilité forcée du cinéaste cloué dans son fauteuil roulant et observant, caméra à la main, mots du poète dans l'oreille, le mouvement illimité des cycles naturels et des jeux de langage.

La séance doit donc se centrer sur la compréhension du texte de Ponge, en interrogeant d'abord la différence entre les attendus encyclopédiques projetés par le titre générique de « Végétation » et la métamorphose à laquelle se livre le poème en prose, par la force d'un regard et d'une écriture poétiques. Cela peut déboucher sur de nombreuses activités destinées à faire aiguïser aux élèves leur propre sens esthétique.

C'est en tout cas ce qu'a proposé une candidate avec beaucoup de finesse et de sensibilité, en concevant une progression pédagogique en quatre moments pour leur permettre de s'emparer des choses par le regard poétique. Il s'agissait d'abord d'un premier exercice d'écriture, avant même la lecture de l'extrait : « Dans un texte intitulé "Le verre", décrivez en une dizaine de lignes le verre qui est

disposé sur le bureau ». Il convenait ensuite de le comparer à l'écriture pongienne de « Végétation » et son analyse, puis, en troisième lieu, à la transposition audio-visuelle qu'en donne Pollet, pour cerner autrement la puissance du regard poétique, en incitant par exemple les élèves à relier certains photogrammes à des passages du texte, dans un appel à affiner leur vision et à les rendre sensibles à la mise en scène (la fixité, la picturalité, les mouvements tournants). La quatrième et dernière activité, enfin, consistant en un retour sur la première, pour mesurer concrètement l'impact de la séance sur les jeunes cerveaux en formation : « Au cours des dix minutes restantes, réécrivez le texte du "Verre" en mobilisant le regard poétique manifesté par le poème et le film ».

Un autre candidat a, sur le même sujet, choisi de demander aux élèves de réaliser eux-mêmes, modestement, de courtes séquences filmiques au moyen d'un appareil numérique, d'un smartphone ou d'une tablette, les invitant ainsi à porter un regard différent sur les objets qui les entourent. Cette proposition était associée à la rédaction d'une note d'intention susceptible de rendre compte de la nature du projet et de justifier des partis-pris esthétiques. Le choix de consignes pertinentes liées par exemple à la représentation du passage du temps ou à l'intégration du motif de la circularité était de nature à montrer utilement à une classe de troisième que la caméra comme le stylo sont des outils permettant de célébrer et d'intensifier notre présence au monde, et d'en interroger le sens.

Pour finir, nous souhaitons que les futurs candidats et futures candidates au concours trouvent dans ces lignes, non seulement des conseils qui leur permettent de réussir, mais aussi des encouragements à se préparer avec sérieux et enthousiasme à un exercice qui, s'il recourt à des démarches ou des outils d'analyse spécifiques, a su trouver sa place non seulement dans le cadre des épreuves orales du CAPES externe de Lettres Modernes mais aussi dans la pratique quotidienne des professeurs.

Brefs conseils bibliographiques qui complètent ceux du rapport de 2022 :

BARNIER Martin : *Une brève histoire du cinéma (1895-2015)*, Paris, Hachette Pluriel Référence, 2017.

BAZIN André : *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Le Cerf, coll. « 7è art », 1976.

BORDWELL David, THOMPSON Kristin : *L'Art du film, une introduction (3<sup>e</sup> édition française)*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2014.

BOUTANG Adrienne, CLÉMOT Hugo, JULLIER Laurent, LE FORESTIER Laurent, MOINE Raphaëlle, VANCHERI Luc : *L'analyse des films en pratique*, Armand Colin, 2018.

BRESSON Robert : *Notes sur le cinématographe*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1995.

TRUFFAUT François : *Hitchcock/Truffaut*, Paris, Gallimard, 1993.

<http://www.ciclic.fr/>

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

### Domaine THÉÂTRE

Rapport présenté par Florence FILIPPI et Ludovic FORT

---

Le nouveau format de l'épreuve orale du domaine « Théâtre » a été mieux saisi cette année, suite aux recommandations du précédent rapport inaugural du jury. Les exposés ont manifesté l'intérêt des candidats et candidates pour le théâtre à l'occasion notamment d'une analyse plus précise des captations proposées. Une réelle préparation aux attendus de l'épreuve, tout à fait perceptible, a permis de mieux articuler les deux temps de l'épreuve.

Constitué d'un texte littéraire, d'une captation et d'un niveau de classe, le sujet proposé doit donner naissance à un projet de lecture qui rendra compte, autant que possible, de la pertinence et de la cohérence du dossier ainsi constitué.

### 1) Introduction : un exposé de didactique centré autour d'une séance

La leçon du domaine « Théâtre » se décompose en deux temps : une explication de texte (voir le rapport commun à l'ensemble des domaines) et une description de séance qui s'inscrit dans un projet didactique.

Pour appréhender l'ensemble du dossier qui constitue le sujet, il conviendrait que la candidate ou le candidat réfléchisse en amont à sa logique intrinsèque. Pourquoi proposer tel texte (pas forcément théâtral du reste) associé à telle captation et pour tel niveau de classe défini ? Si les deux temps sont bien distincts, il semble bien nécessaire de manifester dès l'exposé de didactique (voire en introduisant l'explication de texte) un projet de lecture associant l'ensemble des éléments du dossier.

Si la captation ne doit pas faire l'objet d'une analyse indépendante du reste, il conviendra toutefois de l'exploiter dans le cadre d'une réflexion didactique qui fera le lien entre le texte proposé et les choix pédagogiques évoqués ensuite dans la description de la séance. Chaque document s'éclairant mutuellement doit permettre de faire émerger des pistes pédagogiques cohérentes et claires. Les sujets proposés par leurs concepteurs ne cherchent pas à piéger la candidate ou le candidat. Ils sont là pour suggérer des pistes possibles selon les entrées des programmes de collège ou de lycée. À titre d'exemple, le sujet portant sur un extrait de *La Sorcière* de Marie Ndiaye, accompagné d'une captation issue de l'adaptation de *Médée* de Corneille, mise en scène par Paulo Correia, permettait de proposer une entrée en lien avec l'objet d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain » pour une classe de Sixième. Un tel dossier ouvrait, par exemple, des pistes de réflexion sur la représentation de la figure du monstre dans la littérature et les autres champs artistiques, sur l'actualisation moderne de cette thématique, etc. On a tout intérêt à rendre claires correspondances et dissemblances entre les documents afin de nourrir le projet de séquence qui sera ainsi problématisé.

### 2) Remarques générales sur la construction de la séance didactique à l'issue de la session 2023

Le jury note, lors de la session, que les candidates et les candidats semblent mieux maîtriser les nouvelles modalités de l'épreuve de spécialité « Théâtre », et semblent moins s'étonner, notamment, du fait que le genre des textes proposés ne relève pas systématiquement du théâtre de répertoire. Rappelons, s'il en est besoin, que la mise en scène n'a pas pour unique vocation de transposer un texte théâtral à la scène, et qu'il semblerait pertinent que les candidates et les candidats choisissant cette option ne se montrent pas déstabilisés par l'analyse des matériaux et images scéniques et de leur

confrontation avec le texte littéraire. Des difficultés semblent toujours persister quant à la manière de considérer la captation de l'œuvre scénique : certains la traitent comme un élément accessoire du sujet, d'autres comme un objet d'expertise approfondi. Rares sont encore les candidates et les candidats à penser une véritable articulation entre le texte et la captation au sein de la séance. Il faut ainsi garder à l'esprit qu'une analyse technique n'est pas attendue, mais que la captation doit faire l'objet d'une réflexion didactique dans le cadre de la construction de la séance. N'oublions pas qu'il s'agit, pour de futurs enseignants et enseignantes, de doter les élèves d'outils nouveaux pour aborder l'analyse d'une mise en scène théâtrale à partir d'un support filmique, même s'il peut sembler *a priori* déroutant. Pour conclure ces quelques remarques générales concernant la séance, il serait bon que les candidates et les candidats qui présentent le domaine « Théâtre » au CAPES de Lettres modernes se dotent eux-mêmes d'un vocabulaire de l'analyse théâtrale maîtrisé. Entre autres exemples, le jury a pu s'étonner, cette année, d'entendre des candidates ou des candidats parler de « matériel » plutôt que « d'accessoire » de théâtre, ou de comédiens placés « devant » au lieu de parler « d'avant-scène ».

### 3) Deux études de cas

- **Sujet 1 – Annexe 7 (p. 176 à 178)**

Texte à expliquer : Stendhal, *La Chartreuse de Parme* (1839), livre II, chapitre 18

Document associé : Extrait de captation de *Pelléas et Mélisande*, opéra de Claude Debussy, mise en scène de Robert Wilson, 2012

Niveau de classe : quatrième

L'un des sujets de leçon soumis cette année aux candidates et aux candidats du domaine « Théâtre » proposait une analyse comparée d'un extrait du Livre II (chapitre 18) de *La Chartreuse de Parme* de Stendhal (1839) et un extrait de captation de *Pelléas et Mélisande* de Claude Debussy (1902), adapté du drame de Maeterlinck (1892) dans la mise en scène de Robert Wilson (enregistrée le 16 mars 2012 à l'Opéra Bastille). À partir de ces deux supports spécifiques (le texte d'une part et la captation d'autre part), ce sujet offre la possibilité d'une confrontation stimulante entre deux œuvres d'époques et de genres différents (roman pour l'un, livret et mise en scène d'opéra pour l'autre). Le candidat ou la candidate est donc invité d'emblée à comprendre l'intérêt d'une telle association et à l'explicitier dans le cadre de son exposé. Le jury note, du reste, que ce sujet, loin de déstabiliser les candidats et les candidates, les a plutôt inspirés et a donné lieu à des exposés riches et variés.

La topographie des deux extraits soumis suppose un parallélisme évident. D'un côté, Clélia lève les yeux vers la cellule de Fabrice del Dongo, prisonnier de son père dans la citadelle de Parme, et découvre qu'elle est aussi regardée par le jeune homme. De l'autre, Pelléas se laisse surprendre et envoûter par la chevelure de Mélisande, qui tombe du haut de la tour, et tente de lui saisir la main. Il est donc important de ne pas dissocier l'analyse de la captation de l'étude du texte, qui fonctionnent ici en miroir. Ce dispositif, inversant le rôle et la place des personnages, la fonction du regard, mais aussi celle de la parole et du corps, offre autant d'éléments de représentation du langage amoureux. Cet effet de symétrie constitue également une entrée évidente vers les questionnements relatifs à l'impossibilité de dire l'amour, soit parce qu'il est empêché par un enfermement contraint (dans le cas de Fabrice et Clélia), soit parce qu'il est interdit (comme l'amour adultère entre Pelléas et Mélisande). Au vu du caractère canonique de ce corpus, on s'attend également à ce que le candidat ou la candidate soit capable de mobiliser quelques éléments de culture et d'histoire littéraires, que beaucoup peinent encore à déployer, ou du moins rarement de manière pertinente et utile.

#### **Construction de la séance**

Dans l'optique d'une séance avec des élèves de quatrième, ce corpus s'inscrit parfaitement dans le cadre de la séquence « Se chercher, se construire : Dire l'amour », et permet de mettre en

évidence les formes contournées de l'aveu et les différents langages de l'amour (explicites ou implicites). Cette séance pourrait aussi s'intituler : « L'amour à l'épreuve du silence et de l'enfermement : quelle formulation pour des sentiments qui ne peuvent se dire de vive voix ? ». L'étude des deux documents permet de se pencher sur certaines questions proprement littéraires, tout en s'intéressant à des enjeux de formation personnelle. Les compétences mobilisées dans le cadre de cette séance relèvent à la fois du Domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer), et des Domaines 2 (Les méthodes et outils pour apprendre) et 3 (La formation de la personne et du citoyen).

L'objectif de cette séance sera ainsi de :

- lire à voix haute (domaine 1)
- comprendre un mot inconnu (domaine 1)
- utiliser des outils, et en particulier le dictionnaire (domaine 2)
- comprendre un texte littéraire (domaine 2)
- maîtriser l'expression de sa sensibilité (domaine 3)
- écrire un texte bref en réponse à une consigne (domaine 3)

Avec un tel corpus et de tels objectifs, une séance d'une heure est envisageable (soit en pratique de 55 mn).

### 1. Activités initiales (20 mn)

La séance peut s'ouvrir par une lecture à voix haute du texte de Stendhal, que l'on aura distribué lors de la séance précédente pour inviter les élèves à le découvrir chez eux.

Activité 1 : cette lecture débouchera nécessairement sur une recherche de définitions, avec une focalisation sur le mot « histrion » dans la phrase : « *car il était trop absurde de mettre à mort un del Dongo pour un coup d'épée à un histrion* ». On s'étonnera, à cet égard, que peu de candidates et de candidats jugent nécessaire de chercher la définition de certains mots dans les dictionnaires mis à leur disposition. Dans le cadre de la séance proposée, on s'attend à ce que le ou la future enseignante incite ses élèves à relever les différents sens du mot « histrion » et s'emploie à en appliquer la définition la plus adaptée au contexte. Dans le cadre de cette phrase, qui relève du discours indirect libre, l'emploi de ce terme témoigne de la violence des sentiments de Clélia, révoltée de voir l'homme qu'elle aime condamné pour s'être battu avec un homme farcesque et ridicule (l'élève peut être amené à réfléchir à l'origine théâtrale de cette définition, et son rapport au contexte). Par ce travail de recherche lexicale, les élèves peuvent ainsi découvrir les pensées amoureuses de la jeune femme, impuissante face au couperet qui menace son amant, et dans l'impossibilité de communiquer avec lui.

Activité 2 : ce travail de recherche pourra se poursuivre par un travail sur la synonymie (toujours à l'aide de l'outil dictionnaire) pour remplacer par exemple le mot « histrion » par un autre de même sens au sein de ce segment de phrase. Les élèves peuvent ainsi, à la faveur de cet exercice, proposer de remplacer ce terme par les substantifs « bouffon », « imposteur », « drôle », « charlatan », « plaisantin », « pitre », etc.

Activité 3 : on se penchera ensuite sur le mouvement contradictoire des sentiments éprouvés par Clélia tout au long de ce passage, qui passe de la tristesse à la jalousie, puis de l'effroi à la honte, grâce à un relevé systématique du vocabulaire des émotions. Il s'agira notamment de comprendre « *le grand sujet de honte* » de Clélia, quand Fabrice la surprend en train de l'épier. Pourquoi Clélia est-elle troublée et gênée par le regard et le sourire de Fabrice, alors qu'elle n'a rien avoué de ses sentiments ? Que signifie la joie de Fabrice ? Dans quelle mesure le fait d'être surprise en train de regarder en cachette suffit à comprendre la honte du personnage ? Dans quelle mesure un simple regard peut-il en dire aussi long que les mots ? Les réponses à ces questions devraient aussi permettre aux élèves de déceler l'ironie attendrie de Stendhal dans cette scène (que peu ont évoquée dans leur leçon). Ce passage délivre les signes subtils et familiers d'une « cristallisation » amoureuse, dont les effets

annulent, si l'on peut dire, l'enfermement de Fabrice dans sa prison, et le conduiront finalement vers la prêtrise et Clélia au couvent, dernier refuge paradoxal pour vivre son amour librement.

## 2. Activités intermédiaires : Analyse comparée du texte et de la captation (25 mn)

### Activité 1 : visionnage de la séquence (10 mn)

Après avoir découvert le texte de Stendhal, il s'agira de regarder l'extrait de la captation de *Pelléas et Mélisande*. Les élèves seront alors amenés à s'interroger sur le dispositif inversé proposé par la mise en scène de Robert Wilson. On peut interroger les élèves sur l'effet produit par cette inversion, et les amener à constater que la princesse enfermée dans sa tour relève du topos (revisité par Stendhal dans *la Chartreuse* quand il place Fabrice dans le rôle de la princesse enfermée).

On pourra ainsi imaginer un travail sur les références implicites de ces deux œuvres. Les élèves pourront penser notamment à l'univers du conte (comme *Raiponce* des frères Grimm, qu'ils pourraient avoir étudié en sixième) ou d'autres œuvres canoniques, comme les différentes versions du *Tristan et Yseult* (au programme de cinquième également) ou le *Roméo et Juliette* de Shakespeare (dont ils pourraient avoir vu différentes adaptations scéniques ou cinématographiques). On pourra demander aux élèves qui connaissent ces textes comment l'histoire des amants se termine, et tenter de comprendre pourquoi, là encore, l'amour peine à se déclarer, ainsi que les raisons de cette impossibilité.

### Activité 2 : Nous proposons ici deux alternatives ;

#### ➤ Activité 2. 1 : analyse de la mise en et scène et comparaison avec le texte (15mn)

Les élèves devront ensuite noter les éléments saillants de la mise en scène de Robert Wilson. Une grille d'interprétation peut leur être fournie pour les guider, et les inviter à s'intéresser à l'interprétation (expressions du visage, gestuelle, déplacements), la scénographie, la lumière, le maquillage et les costumes. Les questions suivantes peuvent leur être soumises pour les aider :

- Comment la mise en scène traduit-elle l'empêchement et l'enfermement des personnages ? Les élèves pourront alors noter la gestuelle figée et mécanique des chanteurs, le maquillage et les costumes évoquant des poupées de cire, la lumière froide et crue, le plateau nu creusant la distance entre les interprètes et soulignant leur incapacité à s'élancer l'un vers l'autre, comme s'ils étaient fixés sur des socles, tels des pantins.
- Comment le non-dit peut-il se formuler autrement que par les mots, et en l'occurrence ici, à travers des symboles ? Dans la captation, comme dans le texte de Stendhal, l'aveu n'est pas formulé, mais stylisé. Les élèves peuvent être incités à repérer et analyser les éléments de langage non-verbal :
  - L'articulation des gestes : quel est l'effet produit par le décalage entre les émotions exprimées (« tu es belle », etc.) et le caractère figé du jeu ?
  - Les regards (frontaux ou détournés en fonction des moments)
  - L'intensité des variations vocales particulièrement significatives dans ce passage (en notant le contraste entre la force lyrique de la partition et le caractère statique et mécanique de la gestuelle)

Les élèves pourront aussi analyser les symboles présents dans ce passage et leur force poétique :

- La chevelure tombante, personnification du désir
- Les évocations de la nuit
- Les allusions à des figures bibliques et à leurs actions héroïques (les archanges Saint-Michel et Saint-Raphaël)
- Que peut signifier la représentation d'un corps contraint ? Quelle est la symbolique de ces deux corps à la gestuelle stylisée, qui semblent ne pouvoir se rencontrer et exprimer leur amour ?
- On pourra aussi, en fonction du temps, travailler également sur les figures poétiques, et en profiter pour faire un rappel sur la différence entre « métaphore et comparaison », « symbole, allégorie et personnification ».

Les élèves seront ainsi amenés à comprendre comment une mise en scène théâtrale parvient à représenter l'amour par un ensemble de signes verbaux et non verbaux.

➤ Activité 2. 2 : Tâche de compréhension et d'évaluation (15 mn)

Afin de s'assurer de la compréhension du texte et de sa captation, on pourra par exemple demander aux élèves de terminer la séance par l'exercice suivant :

- Réécrire en quelques lignes la scène de *La Chartreuse* du point de vue de Fabrice del Dongo, et en respectant les consignes suivantes :
  - Décrire les sentiments du jeune homme face au trouble de Clélia, surprise en train de le regarder.
  - Mobiliser le vocabulaire des émotions afin de traduire la joie de Fabrice par contraste avec la tristesse, l'angoisse et la honte éprouvées par Clélia.
  - Décrire également la gestuelle et les mouvements du personnage pour traduire ses sentiments et ses émotions.
- Quelques élèves pourront proposer une lecture à voix haute avant la fin de la séance.

## Conclusion

Il s'agit bien, dans cette proposition de séance, d'approfondir l'explication du texte, de la poursuivre et de la faire vivre, en soulignant ses effets auprès d'un public d'élèves. À ce titre, la description pédagogique (supports utilisés, groupes, oral ou écrit) n'a d'intérêt que si elle précise ses contenus didactiques et les interprétations que ce scénario pédagogique doit porter ou faire naître en classe. Aussi le jury ne s'intéresse que peu au fonctionnement des groupes en îlots (proposition récurrente des candidates et des candidats) ; en revanche, il s'interrogera sur le contenu de la restitution des élèves et sur les objectifs de la séance. Des questionnements simples, mais profondément reliés à l'analyse du texte, devraient être tenus plus solidement tout au long de l'exposé didactique, tel un fil d'Ariane. Le jury, comme les élèves, est en attente de réponses claires et argumentées aux questions posées, auxquelles ne sauraient se substituer la description des scénarios pédagogiques. Il importe peu, en effet, que les élèves aient à renseigner un tableau à double entrée pour décrire la captation. Il importe en revanche que les conclusions de cette analyse soient formulées explicitement.

Ainsi la confrontation de la scène de *la Chartreuse* avec la mécanique ou l'immobilité des corps dans la mise en scène de Bob Wilson, leur stylisation, la beauté du chant lyrique, devaient permettre de faire surgir la façon dont Stendhal narre en quelques mouvements :

- le sentiment de honte coupable de Clélia prenant conscience de son amour pour Fabrice ;
- le sentiment jubilatoire de victoire et le bonheur « absolu » de celui-ci lorsqu'il s'aperçoit de l'intensité du trouble de Clélia ;
- la déclaration d'amour involontaire.

C'est bien cela qui doit nourrir et interroger la sensibilité et la réflexion des élèves et qui rend la séquence intéressante et vivante. On ne saurait trop recommander l'usage d'une lecture attentive des éléments de paratexte et le parcours rapide du chapitrage des œuvres laissées à disposition des candidats, qui pourraient ainsi faciliter la contextualisation de ces extraits d'œuvres empruntés le plus souvent à la littérature patrimoniale.

En somme, même si des connaissances sur le genre théâtral et le spectacle vivant sont évidemment tout à fait bienvenues et nécessaires dans le cadre de cette épreuve, la captation n'a pas à être pas décrite exhaustivement et étudiée pour elle-même. Elle est en revanche l'occasion de questionner le texte, ses thématiques, son écriture, son genre, son époque, mais aussi, et notamment au collège, d'engager une réflexion sur l'humain et le monde qui l'entoure.

- **Sujet 2 – Annexe 8 (p. 179 à 181)**

Texte à expliquer : Bernard-Marie Koltès, *Dans la solitude des champs de coton* (1986)

Document associé : *Dans la solitude des champs de coton*, mise en scène de Patrice Chéreau, 1988

Niveau : seconde

Ici, le candidat est invité à proposer une exploitation du corpus en classe de seconde, dans le cadre de la séquence « Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle ».

Les élèves de seconde sont déjà familiarisés avec l'œuvre théâtrale, pour avoir lu, vu et étudié plusieurs exemples au collège. Ils sont ainsi capables de reconnaître et dégager les spécificités du genre. L'objectif de cette séquence est donc de prolonger et enrichir leur culture théâtrale, et de revenir plus précisément sur des éléments d'analyse de la mise en scène. Les pièces étudiées doivent être inscrites dans leur contexte de création et de réception, et plus largement, dans le panorama de l'histoire du théâtre. Les élèves doivent être désormais en mesure d'aborder des questions de représentation d'une part et de mise en scène d'autre part.

Le sujet proposé ici suppose la construction d'une problématique autour de la parole et des rapports de force qu'elle induit. La séance (de 2 heures) pourrait ainsi s'inscrire dans un projet consacré à la notion de conflit dramatique, dégageant les tensions propres à la parole théâtrale. Il s'agit de montrer aux élèves que l'œuvre met en jeu une parole qui aboutit à la violence, en rappelant notamment la dernière réplique de la pièce de Koltès : « alors quelle arme ? ». Cette séance pourrait aussi constituer le point d'entrée dans l'étude de l'œuvre intégrale.

### **Construction de la séance**

Activité 1 : Lecture expressive et analyse dramaturgique (45 mn)

*Première entrée possible :*

- *par le texte* : lecture à voix haute par les élèves puis collecte des impressions de lecture par le groupe classe. On peut postuler que les élèves auront des doutes relatifs à l'adresse de cette réplique : ces propos sont-ils destinés au public ? à un autre personnage ?

- *par les attendus de ce que devrait être une scène d'exposition* : interroger les connaissances des élèves sur la fonction habituelle de ce type de scène, en se demandant si ce texte y correspond bien. Dans quelle mesure la notion de scène d'exposition est-elle caduque ici, puisque Koltès supprime le découpage traditionnel en actes et en scènes au profit d'un continuum ? On ne sait qui parle ici, ni où et quand. Ce constat doit donner lieu à une réflexion sur le trouble de l'identité, l'imprécision du lieu, l'indéfinition du personnage et leurs différences de fonctionnement dans le texte et la représentation.

*Deuxième entrée possible :*

- *par la captation* : après visionnage, les élèves ont-ils compris ce qu'il se passait dans cette scène ? où ? quand ? De quoi est-il question ?

- *par la scénographie* : constat du vide, puis apparition de containers et d'un décor de hangar ou de docks.

- *par le personnage et son interprétation* : jeu de scène dégageant une certaine agitation et quelque chose d'artificiel et clownesque, échappant au réalisme.

Cette première confrontation avec l'œuvre permet de faire le constat des zones d'ombre et du manque d'informations caractéristique de cette scène. Elle permet aussi d'en venir à cette question : que reste-t-il de cette première réplique, si ce n'est du discours ? Les élèves sont ainsi amenés à comprendre le rôle central de la parole dans l'œuvre de Koltès. Cette première activité sera aussi l'occasion de revoir les principes de l'analyse dramaturgique et de l'analyse scénique, dont la méthodologie peut s'appuyer sur des grilles présentes dans leur manuel de seconde.



## Activité 2 : l'explication de texte (45 mn environ)

Après avoir soumis les deux documents aux élèves, il faudra entreprendre avec le groupe classe une réflexion autour des questions suivantes, en passant alternativement du texte à sa mise en scène. Il faudra exploiter la variété de leurs réponses, et montrer leur complémentarité :

- Quelle est la nature de la transaction proposée dans cette réplique ? Est-il possible – ou même nécessaire – d'en connaître l'objet ? Pourquoi est-il question de « désir » à plusieurs reprises ? Les élèves pourront alors percevoir la dimension métaphorique de ce passage.

- La figure du *dealer* correspond-t-elle à l'image que les élèves s'en font ? En quoi cherche-t-il à amadouer, à séduire le client et pourquoi ?

- Pourquoi ce personnage dégage-t-il une impression « d'inquiétante étrangeté » ? Pourquoi peut-on parler d'univers trouble, sans repères ?

- La mise en scène de Patrice Chéreau comble-t-elle les troubles et les « trous » du texte (cf. Anne Ubersfeld<sup>48</sup>) ? Permet-elle de mieux comprendre de quoi il est question ici ?

- Pourquoi créer un monde dans lequel les rapports humains refusent d'obéir aux modalités d'échange et de communication attendues ?

Après avoir reçu différentes réponses à ces questions, l'enseignant peut mettre en activité le groupe classe afin d'élaborer une explication de texte, en alternant cours dialogué et trace écrite, afin de revenir plus précisément sur les indices et les informations fournies par cette scène.

## Activité 3 : tâche de compréhension et d'évaluation (30 mn)

Tout a été mis en place (observation, lecture, analyse, critique) pour demander aux élèves d'écrire une note d'intention exposant leurs propres choix de mise en scène pour ce passage. Le jury note que beaucoup de candidats demandent à leurs élèves de rédiger ce travail sans avoir montré au préalable les effets induits par les partis pris de mise en scène.

## **Conclusion**

Les quelques pistes proposées ici permettent à l'enseignant d'exposer les enjeux littéraires et scéniques de l'œuvre tout en travaillant la méthode du commentaire de texte, à partir d'impressions qui constitueront un point de départ vers la traversée de la langue koltésienne. Les candidats ne doivent pas oublier qu'il existe des ressources intéressantes et très utiles à la préparation de telles séances. On pense notamment aux documents fournis par le réseau Canopé, en particulier sur l'œuvre de Koltès :

<https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/oeuvre/bernard-marie-koltes/dans-la-solitude-des-champs-de-coton.html>

On y trouve une séance de travail de 1995, dans laquelle Chéreau peine à interpréter son personnage, et à oublier les réflexes de jeu de sa mise en scène de 1988, dont il n'était pourtant guère satisfait. On y voit aussi d'autres exemples de mises en scène de l'œuvre de Koltès, qu'un candidat du domaine « Théâtre » gagnerait à connaître et étudier, car le jury ne saurait que trop insister sur la nécessité de se constituer une solide culture littéraire et théâtrale.

\*

\* \*

La proposition qui précède ne saurait constituer un modèle unique de séance que les candidats au concours auraient à transposer *stricto sensu*. En effet, des candidats ont obtenu d'excellents résultats en suggérant des propositions alternatives tout aussi pertinentes, et qui viennent rappeler que la mission première de l'enseignant consiste à sélectionner opportunément des documents et à les exploiter de la manière la plus efficace possible. En voici un exemple :

---

<sup>48</sup> Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre*, Paris, Editions sociales, 1977.

### Exemple de bonne exploitation (note : 18/20)

La problématique proposée par le candidat dans l'explication de texte mettait l'accent sur l'inquiétante étrangeté du personnage du *dealer*, qui tend au lecteur (comme au spectateur) un miroir problématique l'invitant à questionner les rapports humains, à la fois par un effacement des frontières entre l'homme et l'animal, et par la dimension sensible et poétique de l'écriture koltésienne, pulsation d'un désir indéterminé. La conclusion revenait sur cet univers étrange et signifiant, plaçant l'herméneute – comédien, metteur en scène, mais aussi lecteur-spectateur – dans une « posture mouvante et réversible ». Dans la deuxième partie de l'exposé, le candidat intitulait sa séquence « La solitude face à l'altérité » et situait la séance en ouverture, avant la lecture de la pièce en œuvre intégrale et même de l'extrait, afin de faire ressortir la mise en scène d'une exposition énigmatique.

Rappelons que toutes les compétences n'ont pas à être absolument mobilisées et qu'il convient de proposer des choix judicieux et réalisables, à l'échelle d'une heure ou deux de cours. En l'occurrence, le candidat choisissait de privilégier l'oral, de façon à gloser les effets de sens du titre de la pièce, et partager les observations (fléchées au préalable par le professeur) concernant la scénographie et le jeu, ainsi que les effets de cadrage et les plans effectués par le réalisateur de la captation (car c'est bien de trois niveaux qu'il s'agit : le texte, la mise en scène, et la réalisation qui sélectionne et oriente les images). La tâche finale consistait à proposer la rédaction d'une critique à la radio, nourrie d'arguments et d'avis contradictoires sur le modèle des débats du *Masque et la Plume*.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

### Domaine LATIN POUR LETTRES MODERNES

Rapport présenté par Emmanuelle FLOURY

---

#### Introduction

Nous souhaitons d'abord souligner que les jurés ont constaté, avec plaisir, la bonne préparation des candidats et candidates à cette épreuve de leçon qui est récente puisqu'elle a été inaugurée dans sa forme actuelle l'an dernier. Or, la plupart des candidats et candidates ont manifestement lu le rapport de la session précédente, qui précisait clairement les enjeux et attendus de cette leçon. Nous répreciserons ici quelques éléments de la composante didactique de cette épreuve puis nous développerons l'analyse d'un sujet, reproduit en annexe à titre d'exemple. Nous invitons les futurs candidats à lire en complément du présent rapport celui qui concerne l'épreuve de leçon dans son unité et celui qui concerne l'explication de texte pour nous concentrer sur la traduction et sur l'élaboration didactique d'une séance d'enseignement.

#### 1. Déroulement et spécificités de l'épreuve

Les candidats et candidates disposent de trois heures pour préparer une explication du texte français, une traduction d'un passage d'un texte latin et « l'exploitation de l'ensemble du corpus, dans une classe donnée, dans le cadre d'une séance » dont il faudra définir les enjeux.

- **La traduction**

Elle porte sur un extrait d'une cinquantaine de mots, situés le plus souvent à la fin de l'extrait ; l'extrait à traduire est choisi par le jury en fonction de deux critères : le sens global du texte doit demeurer accessible aux candidats malgré l'absence de traduction ; l'extrait à traduire ne comporte pas de difficulté majeure.

Avant de proposer sa traduction, le candidat livre une lecture expressive de l'extrait à traduire : la compréhension du texte s'entend dès ce moment. Il est ensuite indispensable de présenter la traduction par groupes de mots : le candidat commence par la lecture de la première unité en langue latine, il en propose ensuite une traduction et procède ainsi jusqu'à la fin de l'extrait. Nous invitons les candidats à ne pas se bloquer pendant leur préparation sur un passage qu'ils n'arriveraient pas à traduire : ils pourront indiquer au jury que tel passage, tel mot leur a posé problème et passer à la suite. L'entretien pourra être l'occasion de revenir sur la difficulté et d'aider le candidat à la surmonter. Nous sommes conscients que les candidats ne sont pas des spécialistes de la langue latine, et que le temps de préparation de trois heures leur impose une vigilance particulière pour ne pas oublier de consacrer le moment nécessaire à la préparation de la traduction ; cet exercice permet cependant d'évaluer la familiarité du candidat ou de la candidate avec la langue latine, ses réflexes de traduction. Nous avons été surpris de constater parfois la faiblesse du niveau de langue de certains candidats, manifestée par la méconnaissance de formes latines très fréquentes, « *omnes* » par exemple. Nous invitons donc les candidats et candidates à s'entraîner régulièrement en s'adonnant, par exemple, à la pratique du « petit latin<sup>49</sup>. »

---

<sup>49</sup> Il s'agit de lire dans une édition bilingue en mettant en regard le texte antique et sa traduction.

La présentation du texte latin peut intervenir avant la traduction, ou après : elle ne saurait se résumer à la présentation de l'auteur et au résumé du texte. Une candidate a choisi de l'intégrer à la conclusion de son explication de texte, ce qui a permis de tisser des liens éclairants sur les échos et les écarts entre les deux textes. Il est indispensable d'expliquer la composition du corpus en explicitant les rapprochements entre les deux textes : la mise en relation des deux textes peut s'expliquer par le genre, le thème, le registre, ou bien en soulignant l'intertextualité ou, dans certains cas, en montrant une réécriture.

Il ne s'agit nullement cependant de commencer une explication du texte latin. Son exploitation se fera dans le cadre de la conception et de l'animation d'une séance d'enseignement. On attend cependant que les candidats s'appuient sur une culture antique solide : à titre d'exemple, caractériser Sénèque comme « un philosophe épicurien », ou méconnaître un certain nombre de *realia* romaines entraîne les candidats vers des contresens : connaître la condition d'affranchi par exemple est indispensable pour étudier certains extraits du *Satiricon* de Pétrone.

Nous rappelons qu'outre des dictionnaires latin-français, les candidats et candidates ont à leur disposition un certain nombre d'usuels dans lesquels trouver des repères biographiques ou littéraires<sup>50</sup>.

Il n'y a pas de moment dédié à la traduction dans le déroulement de cet oral. Le jury conseille aux candidats de l'intégrer en transition entre l'explication de texte et la proposition didactique mais ce n'est pas une obligation et certains candidats l'ont intégrée, en justifiant ce choix, dans la proposition didactique.

- **La proposition didactique**

Nous attirons l'attention des candidats sur l'importance qu'il y a à respecter un équilibre dans la durée de préparation et d'exposition impartie respectivement à l'explication de texte et à la proposition didactique. Si la durée de chacune des parties de l'exposé de la leçon n'est pas précisée dans la définition de l'épreuve, il convient néanmoins de partager de manière équilibrée les deux grands moments de cette leçon, l'explication du premier texte et la présentation de la séance. Nous engageons donc les candidats et candidates à ne pas négliger l'exploitation didactique du corpus : elle met en valeur leur aptitude à enseigner, dans le cadre d'une séance à construire pour un niveau donné, mais aussi leur intelligence des textes.

L'exploitation didactique du dossier comporte plusieurs étapes : on commence par situer la séance dans une séquence qui s'inscrit dans une entrée du programme de collège ou un objet d'étude au lycée. Avant de détailler l'organisation et les enjeux de la séance, il convient de la présenter en lui donnant un titre, qui peut être thématique, en exposant le projet de séance, en proposant un questionnement ou une problématique, et enfin en définissant les objectifs essentiels de la séance.

Il est inutile de proposer des listes d'objectifs et compétences trop nombreux, non ciblés, valables pour toute séance d'enseignement : le titre « approche de l'humanisme » à propos d'un extrait de Rabelais était trop large et inadapté au niveau indiqué (une classe de 6<sup>e</sup>). Les programmes de français du secondaire doivent donc être bien connus, ainsi que les parcours et objets d'étude<sup>51</sup>.

Conformément à la définition de l'épreuve, les activités présentées doivent permettre « l'exploitation conjointe » du texte expliqué en première partie et du document associé dans la perspective d'une exploitation en classe. Il n'est donc pas envisageable d'évacuer totalement l'un ou l'autre des documents, et nous rappelons que la séance est centrée sur le texte littéraire français. Pour autant, les candidates et candidats disposent d'une grande liberté dans la conception de leur séance dès lors que l'ensemble présenté demeure cohérent et vise des apprentissages identifiés.

---

<sup>50</sup> Pierre Grimal, *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*, PUF - MC Howatson, *Dictionnaire de l'Antiquité*, collection Bouquins chez Robert Laffont

<sup>51</sup> Le Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse Les programmes du lycée, définis par le BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 et par le BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019, sont consultables aux adresses suivantes : [https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid\\_bo=38502](https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid_bo=38502)

Les séances les plus convaincantes sont celles qui proposent un nombre limité d'activités, adaptées à la durée d'une séance (1 heure ou 2) et au niveau de classe et bien articulées entre elles en fonction de l'objectif principal de la séance ; il s'agit dès lors de faire un choix, et de le justifier, qu'il s'agisse d'une séance principalement orientée vers la lecture, la maîtrise de la langue, l'expression écrite ou orale ; le candidat évite ainsi l'écueil du répertoire de compétences et montre ainsi qu'il a bien compris les attentes de l'exercice qui porte sur une séance et non sur la présentation d'une séquence.

Le jury a apprécié la manière dont quelques candidats et candidates se sont interrogés sur la meilleure façon d'entrer dans la séance : certains candidats ont choisi de commencer la séance en exploitant le texte latin. Par exemple, un corpus associait « Les Deux coqs » de Jean La Fontaine et un extrait des *Géorgiques* de Virgile, pour une classe de 5<sup>e</sup>. Une candidate a proposé de commencer par l'analyse de l'adjectif « *superbos* » dans le texte latin. La recherche lexicale permet alors de faire saisir aux élèves le sens classique de « superbe », orgueilleux, très différent du sens moderne. Cette réflexion lexicale permettait d'appréhender les registres propres à chaque texte : un texte sérieux, épique, présentant des animaux transformés en guerriers chez Virgile, et chez La Fontaine une parodie héroïco-burlesque dans le récit d'un combat de coqs.

Dans tous les cas, il nous semble important d'accorder une juste place au texte latin, en insistant sur l'articulation avec le texte littéraire français, support principal de la séance : nous encourageons les candidats à utiliser l'ensemble de l'extrait. Les meilleures prestations se sont appuyées sur le texte latin (et pas seulement sur sa traduction) pour relever des éléments intéressants, qu'il s'agisse de choix d'écriture, de lexique ou d'éléments de comparaison, convergents ou divergents avec le texte français proposé.

Il s'agira aussi de vérifier que les élèves ont compris le sens du texte : trop de candidats n'envisagent qu'un système de questions fermées dites « de compréhension ». La réponse à ces questions, avec pour seule visée d'évaluer la compréhension littérale du texte, occupe parfois l'essentiel de la séance, au détriment d'activités plus propices à stimuler la réflexion et les apprentissages des élèves. De plus, les questions posées par l'enseignant ne favorisent pas la réflexion des élèves sur leurs stratégies de compréhension d'un texte, alors que l'approche des textes littéraires en cours de français vise avant tout à développer l'autonomie des élèves. Le site *Eduscol* propose de nombreuses ressources illustrées sur l'approche des textes, notamment celles qui traitent de la posture du « sujet-lecteur » explicitée notamment par une ressource rédigée par Anne Vibert<sup>52</sup>.

Un candidat s'est ainsi interrogé sur la réception d'un texte du XVI<sup>e</sup> par des élèves : comment exploiter en classe de 6<sup>e</sup> un texte de Rabelais, même en orthographe modernisée ? Il a fort opportunément réfléchi aux étayages à mettre en place : proposer la version traduite en français moderne ; organiser un travail préparatoire de *marginalia* (les élèves produisent des notes et des éléments de présentation et d'explication dans les marges pour éclairer le sens du texte). Ces propositions nous ont paru plus formatrices que celles qui consistent à « préparer » un texte en chargeant des élèves de faire des exposés (sur la vie de Rabelais, sur l'Humanisme...).

Lors des propositions d'activités, nous conseillons aux candidats d'être précis : demander aux élèves de « lire en mettant le ton » par exemple est une consigne peu explicite ; en revanche, il est possible de proposer aux élèves de préparer une lecture à voix haute placée dans la perspective d'une intention, de leur choix, et à expliciter. Nous les engageons à réfléchir de façon concrète à ce qu'ils attendent et aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Rappelons aussi que les deux parties de l'épreuve de leçon, l'explication linéaire et l'exploitation didactique, doivent former un tout cohérent : les candidates et candidats sont invités à s'appuyer sur leur explication du premier texte pour nourrir dans la seconde partie les enjeux de ce texte en résonance avec le document associé.

Par exemple, un candidat a présenté une séance de langue dans une classe de 3<sup>e</sup> sur un corpus qui réunissait deux extraits, des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar, et des *Lettres à Lucilius* de Sénèque. L'explication de texte avait souligné la particularité stylistique du texte français : la

---

<sup>52</sup> <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

parataxe, propre à faire entendre la fluidité du flux de la conscience. Il a donc été très judicieux de partir de cette remarque pour construire une séance de grammaire sur les phrases complexes. Au sujet d'une phrase extraite d'une œuvre de Marguerite Yourcenar, un candidat a proposé la consigne suivante : « *Transformez ces propositions indépendantes juxtaposées de façon à obtenir une phrase complexe dans laquelle vous aurez une proposition principale et une proposition subordonnée circonstancielle* », et il nous a indiqué le résultat attendu. Il ne s'agit pas bien sûr de faire tout l'exercice, mais de montrer qu'on est capable d'exploiter les particularités du texte en lien avec les programmes et de mettre en place des activités réalistes et pertinentes car susceptibles de développer les compétences des élèves.

La conclusion peut revenir sur les différentes compétences travaillées dans la séance. Il est également possible, en guise d'ouverture, de présenter une évaluation, d'indiquer l'objectif d'apprentissage et le texte d'étude de la séance suivante.

Pour le dire simplement, le jury observe le futur enseignant derrière le candidat. À ce titre, il n'est peut-être pas inutile de préciser que le jury attend des candidats, non pas certes une performance d'acteur, mais une prise de parole conforme à celle d'un futur enseignant (clarté, débit et volume adéquat). Certaines erreurs de français ne sont pas admissibles à ce niveau, pour un futur professeur de lettres. Ainsi avons-nous regretté trop souvent une formulation fautive des problématiques : « *Nous nous demanderons en quoi le texte est-il...* »

- **Entretien**

Le concernant, nous renvoyons d'abord à la présentation générale de la leçon (p. 68 à 70) pour insister ici sur des points spécifiques au domaine Latin pour Lettres modernes.

L'entretien revient généralement d'abord sur quelques points de la traduction, pour permettre aux candidats d'expliquer leurs choix, ou de les rectifier. C'est pourquoi nous invitons les candidats à noter le vocabulaire du passage traduit sur un brouillon, de façon à ce que la reprise soit plus facile.

Les questions s'équilibrent ensuite : elles portent pour partie sur un approfondissement du commentaire de texte ; elles visent aussi à faire compléter des points de la séance insuffisamment développés ou à revenir sur des propositions didactiques discutables. On peut aussi demander aux candidats d'élargir leur réflexion et de proposer d'autres textes ou œuvres artistiques qui pourraient être étudiés dans la séquence où prend place la séance décrite. Rappelons cependant que les questions peuvent aussi être transversales : une question sur une séance de grammaire peut permettre de revenir sur une analyse donnée pendant l'explication de texte.

- **Bilan et conseils**

Cette année encore, nous avons pu entendre des prestations remarquables : nous félicitons les candidats qui, sans être des spécialistes de la langue et de la culture latines, ont su mettre à profit leurs connaissances et leur sensibilité littéraire.

Nous encourageons les futurs candidats à pratiquer le latin par une fréquentation régulière des textes : s'entraîner régulièrement à la traduction mais aussi lire des œuvres complètes en traduction. Nous attendons d'eux qu'ils manifestent des connaissances en histoire littéraire : qu'ils soient capables de situer les auteurs dans leur contexte historique, qu'ils maîtrisent les grandes notions propres à la vie latine, les courants de pensée importants<sup>53</sup>.

Enfin, c'est une évidence mais il est important de le rappeler, le CAPES est un concours de recrutement de futurs enseignants : l'élocution, le niveau de langue mais aussi le ton, l'engagement des candidats ne sont pas à négliger.

Les membres du jury tiennent enfin à féliciter celles et ceux qui ont su transmettre leur goût pour l'enseignement des lettres et se représenter au mieux leurs futurs élèves en élaborant des séances d'enseignement riches et stimulantes.

---

<sup>53</sup> Nous proposons une brève bibliographie à la fin de ce rapport.

Nous proposons une bibliographie (volontairement restreinte) de manuels ou d'essais fort utiles et stimulants pour des latinistes non spécialistes :

- F. Dupont, P. Letessier, *Le théâtre romain*, Armand Colin, 2012
- Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Folio essais, 1995
- Chantal Labre-Patrice Soler, *Dictionnaire de poésie des modernes aux anciens*, Armand Colin, 2012
- R. Martin, J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Nathan, 1990
- J.-P. Néraudau, *La littérature latine*, Hachette, 2000

## 2. Analyse d'un sujet – Annexe 9 (p. 182 à 184)

Texte à expliquer : J.-K. Huysmans, *À Rebours*, 1884, chapitre I

Document associé : Pétrone (Ier siècle apr. J.-C.) *Satiricon*, XL-XLI, texte établi et traduit par Olivier Sers (Paris, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2001)

Niveau de classe : troisième

### • Proposition de Traduction

*Interim ego, qui priuatum habebam secessum* : Pendant ce temps, moi, qui étais isolé dans mon coin  
*in multas cogitationes diductus sum* : j'étais partagé en de multiples réflexions

*quare aper pilleatus intrasset* : (me demandant) pourquoi le sanglier était entré coiffé d'un bonnet.

*Postquam itaque omnis bacalusias consumpsi* : C'est pourquoi après avoir épuisé toutes les conjectures  
*duraui interrogare illum interpretem meum* : je me résolus à interroger mon fameux interprète

*quod me torqueret* : sur ce qui me torturerait.

*At ille: "Plane etiam hoc seruus tuus indicare potest* : Et celui-ci : " Même ton esclave peut expliquer tout à fait cela.

*non enim aenigma est, sed res aperta* : Ce n'est pas en effet une énigme mais une chose évidente.

### • Exploitation didactique

Le texte français proposait l'étude du début du roman, où la description minutieuse d'un dîner est l'occasion en creux de présenter le protagoniste, des Esseintes, dandy décadent qui recherche dans les plaisirs de la chair un refuge à la perte de sens de son existence. Le lien avec le texte de Pétrone est explicite : l'évocation d'un repas extraordinaire, avec une accumulation de denrées extravagantes. Il était intéressant cependant d'observer les écarts entre les deux textes : le premier envisage la description sous un angle distancié, à travers une focalisation omnisciente et une narration impersonnelle qui fait disparaître les convives ; le second montre la scène à travers le regard du narrateur interne, Encolpe, impressionné, interloqué par la débauche de nourriture. L'atmosphère macabre et décadente du texte de Huysmans s'écarte de la tonalité burlesque du texte de Pétrone.

Les pistes ouvertes par l'explication de texte permettaient d'inscrire la séance dans l'objet d'étude « Vivre en société, participer à la société ». Elle pourrait s'intégrer dans une séquence qui étudierait des textes à portée satirique. Après avoir étudié la satire dans des textes en vers (fables ou poésies), on s'attacherait à l'analyse d'extraits romanesques : un titre possible pour notre corpus serait : « décrire et se moquer ».

Nous proposons ici les pistes d'une séance qui portera sur un point de langue en lien avec une particularité stylistique du texte de Huysmans repérée pendant l'explication, à savoir la longueur des phrases construites par ajouts successifs de propositions de différentes natures.

On pourrait entrer dans la séance par une brève étude d'image, par exemple l'observation d'une nature morte. Il s'agira alors de faire repérer à l'oral les caractéristiques de certains tableaux (peintures

hollandaises du XVII<sup>e</sup> s), en particulier l'accumulation d'aliments, qui est liée à un enjeu moral : nous rappeler notre condition mortelle.

On pourra alors aborder la lecture du texte de Huysmans : après une première lecture par le professeur, et sans que les élèves aient le texte sous les yeux dans ce premier temps, on leur demande de dessiner, très schématiquement, ce qui est décrit dans le texte, en insistant sur les couleurs qu'ils choisiraient. La couleur noire sera sans doute un élément relevé par la plupart. Il faut s'arrêter sur le terme « négresses » qui désigne les servantes noires : il convient de recontextualiser l'emploi de ce terme qui, dans le texte, n'apporte aucune connotation péjorative ou insultante mais qui peut évidemment troubler les élèves.

On demande alors de repérer les éléments successifs qui organisent la description : les vêtements, le jardin, le repas. Les élèves travaillent par groupe sur chaque mouvement du texte : la consigne serait d'éclaircir le sens du texte en ajoutant des notes pour que les autres élèves comprennent le passage étudié. Ce support, mis au propre, peut être distribué aux élèves ou projeté pour le travail de la séance ; cette production, réalisée en un temps limité vise à permettre aux élèves de partager leur compréhension littérale du texte de manière ouverte, à exprimer leurs interrogations, à réfléchir à leurs premières impressions, sans pour autant arriver à un travail abouti.

On aborde alors l'observation de la langue : on peut d'abord demander de compter le nombre de phrases que comporte chaque paragraphe : une seule pour les deux premiers paragraphes. Comment expliquer la longueur de chaque phrase ? Elles se développent par ajouts successifs et énumérations (de relatives, de gérondifs...) au service de la description d'un repas qui suscite le malaise, voire le dégoût du lecteur, chez Huysmans comme chez Pétrone ; l'abondance des détails vient allonger la phrase française de façon proliférante.

La séance peut alors s'orienter vers une perspective linguistique davantage ciblée, qui exploite la comparaison linguistique entre les deux textes : le professeur choisit une dominante d'étude relevant de l'orthographe grammaticale, la comparaison entre le participe présent et l'adjectif verbal.

On travaillera d'abord le texte latin : on demande aux élèves de repérer les formes de participe présent, dans la seconde moitié du texte, et d'analyser leur traduction. Ils relèveront « *volitantes* », traduit par « voletant » et « *cenantibus* », par « les convives ». On reviendra alors sur les ressemblances avec les formes françaises, mais aussi les particularités du participe présent latin : sa formation, sa traduction. À la différence du français, il s'accorde en genre, nombre et cas avec le nom qu'il qualifie. Très fréquent en latin, bien plus qu'en français, il peut être substantivé et traduit par « celui qui... »

On reviendra ensuite au texte français, en demandant aux élèves de faire le même exercice de repérage sur la première phrase : ils vont relever « en se vêtant, en plantant, en donnant », qui sont des gérondifs. Ils ont valeur ici de compléments circonstanciels de manière et viennent préciser les actions du protagoniste. Nous nous arrêterons ensuite sur la forme « retentissants » qui qualifie les « dîners » : il s'agira alors de repreciser la formation des adjectifs verbaux et leur particularité orthographique (ils s'accordent en genre et nombre avec le nom qu'ils qualifient).

Nous demandons ensuite aux élèves de proposer une phrase qui utilise le mot « retentissant » mais cette fois comme un participe présent.

Pour la phase de consolidation<sup>54</sup>, on demandera aux élèves de proposer des termes qui puissent être participe présent ou adjectif verbal (*roulant, volant...*). Une fois ces propositions notées au tableau, chacun devra écrire un court texte descriptif qui intégrera l'une ou l'autre des formes données en exemple, en veillant bien sûr aux accords éventuels.

Une dernière activité pourrait consister en une dictée à trous, deux par deux : chaque élève proposerait à son voisin de compléter le texte qu'il a inventé en choisissant un participe ou un adjectif verbal.

---

<sup>54</sup> La démarche de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire est indiquée dans la circulaire : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm>



La séquence pourrait se poursuivre par une activité d'écriture en lien avec le thème du corpus : un sujet de réflexion sur la société de consommation, un sujet d'invention sur un festin moderne qui permettrait aux élèves de réinvestir des caractéristiques propres à la satire.

# ÉPREUVE ORALE DE LEÇON – LETTRES MODERNES

## SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

### Domaine FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE et FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Rapport présenté par Morgan GUYVARC'H et Frédéric MIQUEL

---

#### Introduction — Tous concernés par l'inclusion des élèves allophones

**L'inclusion d'élèves allophones en classe de français concerne tous les enseignants de lettres.** C'est pourquoi, dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs de français, l'épreuve de leçon du domaine FLE-FLS n'est pas située dans un contexte de dispositif spécifique UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), mais bien dans une classe ordinaire. La circulaire d'octobre 2012 relative à la scolarisation des EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés<sup>55</sup>) et du rôle des CASNAV<sup>56</sup> dans ce processus — dont la connaissance est un prérequis indispensable — affirme notamment que « dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. » C'est dire que la philosophie de cette option FLE/FLS est tout sauf optionnelle dans le parcours professionnel des lauréats et qu'il est à souhaiter que, dans toutes les académies, la formation à l'inclusion des élèves allophones soit davantage perçue comme une nécessité dans les parcours de formation.

**Ainsi, la leçon de FLE-FLS est une épreuve spécialisée mais qui n'est pas réservée à des spécialistes.** On rappelle notamment que l'épreuve ne constitue en aucun cas une certification complémentaire en français langue seconde permettant d'occuper des emplois spécifiques, et notamment d'enseigner le français en UPE2A<sup>57</sup>. Elle est en revanche une formidable propédeutique pour aborder l'enseignement des lettres dont l'esprit humaniste se nourrit d'une didactique stimulante et de gestes pédagogiques adaptés à tous les élèves, dont ceux qui ont des « besoins éducatifs particuliers ». Parmi les candidats qui se sont présentés à la session 2023, une minorité avait suivi une formation universitaire en FLE, ce qui, répétons-le, n'est pas une condition sine qua non. En revanche, il convient d'avoir à l'esprit que les compétences dans le domaine du FLE-FLS ne peuvent que s'ajouter à des compétences didactiques générales concernant l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la compréhension et production orales, de la culture littéraire et artistique et de la langue française. Il ne s'agit en aucun cas d'en proposer une version « simplifiée » ou « facile » pour des élèves qui seraient considérés comme à la marge du système scolaire : la réflexion didactique visant les élèves allophones ne saurait s'envisager autrement que comme un approfondissement de celle qui concerne la classe ordinaire. C'est en se demandant comment les élèves francophones vont pouvoir comprendre et interpréter un texte littéraire que les candidats peuvent envisager d'adapter les démarches visant spécifiquement les élèves allophones inclus en classe ordinaire, en tenant compte de leurs ressources et de leurs difficultés spécifiques, qu'elles soient linguistiques ou culturelles. Dans le cadre de l'épreuve orale de leçon, le choix de l'option FLE/FLS nécessite donc d'allier à un intérêt pour les démarches et

---

<sup>55</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

<sup>56</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

<sup>57</sup> Comme toutes les certifications complémentaires, celle qui concerne le domaine FLS permet aux enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas nécessairement du champ de leurs concours, ou qui concernent certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement. Voir : <https://eduscol.education.fr/1485/les-certifications-complementaires>

problématiques d'apprentissage du français à destination d'élèves allophones les connaissances littéraires, linguistiques et didactiques attendues de tout enseignant de lettres.

**Le libellé du sujet reflète ces spécificités.** En voici la formule générale :

*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... incluant des élèves allophones de niveau..., dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.*

Le candidat dispose de 3 heures de préparation dans une salle où il peut consulter quelques usuels généralistes, dont des dictionnaires de langue française. Comme pour les autres domaines de l'épreuve de « leçon », l'oral de l'option FLE-FLS forme un tout organisé en deux temps :

- 1) Un exposé (40 minutes maximum), subdivisé en deux étapes :
  - l'explication d'un texte littéraire (texte n°1) (15-20 minutes) ;
  - la présentation d'une séance didactique, conçue à partir du texte 1 et d'un autre texte, identifié sur le bordereau comme « document associé » (20-25 minutes).
- 2) L'exposé est suivi d'un entretien de 20 minutes qui porte sur les deux composantes de l'épreuve.

Les sujets de FLE/FLS présentent une double spécificité :

1) le « document associé » est nécessairement un second texte littéraire en langue française ; il peut éventuellement s'agir d'un extrait d'un ouvrage de littérature jeunesse et/ou d'une œuvre de littérature étrangère traduite. Tous les genres littéraires peuvent être représentés et les textes appartiennent à des œuvres allant du XVI<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle.

2) le libellé du sujet concernant l'élaboration didactique d'une séance précise que la classe (dont le niveau est indiqué, de la sixième à la seconde) à laquelle est destinée cette séance « inclut des élèves allophones » d'un certain niveau de compétences linguistiques (A2 ou A2/B1). Ces niveaux de maîtrise s'appuient sur le CECRL<sup>58</sup> dont il convient donc d'avoir en tête les descripteurs principaux<sup>59</sup>. La séance à concevoir doit concerner un public composé à la fois d'élèves dits « ordinaires » et d'élèves allophones inclus.

**Les commentaires suivants, s'appuyant sur les exigences de l'épreuve et les réussites de la session 2023, visent à donner à de nombreux candidats le désir de préparer cette option et les moyens d'en réussir l'exposé et l'entretien.**

**Concernant l'entretien, on se reportera à la présentation générale de l'épreuve de leçon (p. 68 à 70).**

## **1. La séance didactique — Des tissages au service des apprentissages**

- **La profonde unité de l'épreuve : la didactique comme continuation de l'analyse textuelle**

**Au sein d'une épreuve unique, la séance didactique s'appuie sur l'ensemble du corpus proposé dans le dossier.** La réunion des deux textes littéraires est justifiée non seulement par les correspondances qui les rapprochent, mais également par leur coprésence attendue dans la proposition conçue pour les élèves. A cet égard, il est recommandé de présenter explicitement l'unité du corpus (raison(s) du rapprochement des deux textes, début de comparaison qui ne s'appuie pas seulement sur des critères thématiques), son inscription dans le programme (entrée et questionnement dans un niveau

---

<sup>58</sup> <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

de collègue, avec référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; objet d'étude en seconde) et ses enjeux pour le public visé (élèves de classe ordinaire et EANA inclus), soit au début de l'épreuve — avant l'explication —, soit entre l'explication et la séance. S'il est également possible de faire apparaître ces résonances au fil de la présentation de la séance, trop de prestations souffrent d'un défaut de liaison entre les deux parties de l'épreuve et n'interrogent pas la cohérence du corpus soumis à l'étude, ou se contentent de la seule mention de similitudes thématiques.

**C'est pourquoi la séance est également préparée par l'explication, qui n'est pas un exercice à part. Le jury déplore que celle-ci soit trop souvent oubliée dans la seconde partie.** À l'inverse, à propos d'un sujet traitant d'extraits de récits de première rencontre (L'abbé Prévost, *Manon Lescaut* et Louis Aragon, *Aurélien*), une candidate a judicieusement proposé d'axer le projet d'explication du premier texte sur le regard subjectif du narrateur et la séance sur la « représentation de l'amour au premier regard ». Les deux étapes de l'épreuve sont ainsi consubstantielles, leurs problématiques appelant une mise en relation. Les séances les plus convaincantes mobilisent le texte précédemment expliqué de manière plus ou moins détaillée, en lien avec le second texte. Elles refusent de reléguer ce texte en amont sans plus le convoquer, en arguant de ce que « le texte 1 aura été étudié dans une séance précédente ». Elles ne se limitent pas non plus à l'étude du premier texte, évitant d'aborder sérieusement l'autre extrait, souvent par manque de temps... On ne saurait donc trop conseiller aux futurs candidats de lire et de s'imprégner de l'intégralité du dossier avant de se lancer dans l'explication du premier texte : s'interroger sur les raisons ayant présidé à la constitution du corpus peut orienter tant la problématique d'explication du premier texte que celle de la séance didactique.

- **Pour une séance cohérente : puiser sans épuiser**

**Le jury a valorisé les candidats qui ont su élaborer des propositions didactiques contextualisées**, signes prometteurs pour l'exercice professionnel à venir. Sans développer cet environnement, la durée de préparation ne le permettant pas, il est souhaitable de situer la séance dans un ensemble chronologique et problématisé : pré-acquis et prérequis, objectifs de la séquence<sup>60</sup> — qui peuvent être linguistiques, communicatifs, pragmatiques (en compréhension et production), culturels ou méthodologiques —, place dans celle-ci, prolongement envisagé. En précisant le cadre de la séquence de troisième dans lequel s'inscrivait le cours élaboré à partir de deux textes, l'un poétique, l'autre narratif, dénonçant la guerre, une candidate a ainsi proposé de les inscrire dans un groupement de textes constitué d'utopies et de dystopies formellement diverses (Orwell, *1984*, Ionesco, *Rhinocéros*, Char, « Qu'il vive », Westerfeld, *Uglies*), montrant bien que chaque référence vit dans un réseau culturel. Rappeler ces informations de manière synthétique concourt à faire apparaître la logique d'ensemble qui sous-tend la présentation détaillée de la séance demandée.

**La séance didactique est structurée a minima autour des éléments suivants :**

- titre et durée (une à deux heures),
- supports,
- objectif(s) en lien avec le programme et définition des compétences travaillées,
- activités,
- phases et articulation entre les activités,
- au fil des activités, notamment pour les élèves allophones, temps de différenciation pédagogique, de prise en compte du répertoire bi-plurilingue, de la compétence interculturelle,
- précisions sur l'implication des élèves, le travail individuel ou collectif, la place éventuelle des TICE,
- évaluation prévue.

---

<sup>60</sup> On rappelle qu'une séquence est un ensemble de séances d'activités diversifiées constituant une unité orientée vers des objectifs cohérents.

**L'exposé doit savoir renoncer à l'exhaustivité et à une profusion désordonnée au profit de l'efficacité.** Il faut bien reconnaître que le travers du saupoudrage est fréquent et que les candidats qui savent se projeter, choisir et hiérarchiser, sont très bien notés. Inutile de multiplier les annonces impossibles à mettre en œuvre : mieux vaut, comme l'a fait ce candidat en axant son projet autour de la tâche complexe de l'écriture d'un paragraphe narratif, choisir un objectif dominant auquel concourent plusieurs activités progressives tenant compte de la diversité des élèves. Le choix d'une focale sur un domaine (oral / lecture / écriture / langue), qui ne saurait donc se limiter à la lecture-compréhension écrite, doit permettre d'éviter de transformer la séance en un archipel d'activités (parfois plus de dix !) décousues et déliées de tout objectif d'ensemble. Ainsi, cette année, plusieurs prestations ont multiplié les points de langue sans lien avec la dominante annoncée de la séance ni même avec les textes proposés. Il convient donc de toujours s'assurer que le fait de langue étudié soit en cohérence avec l'objectif dominant de la séance : dans une séance consacrée à la description d'un monstre, proposer aux élèves le seul relevé des adjectifs présents dans le texte étudié ne permet pas d'aller au-delà d'un travail d'étiquetage sans lien immédiatement visible avec la signification du texte. En revanche leur manipulation (suppression et permutation) peut permettre de travailler les procédés de caractérisation et ainsi donner du sens à ce travail sur la langue en l'intégrant dans une dynamique visant à développer des compétences de lecture et/ou d'écriture du texte descriptif. L'essentiel, on le voit, réside dans la réalisation d'objectifs simples et exigeants adaptés aux élèves via un scénario progressif dont le détail est approfondi.

- **Une classe ordinaire inclusive à saisir dans sa diversité, incluant des EANA, pierres vives de la séance**

**Pour faire progresser les élèves allophones, il est tout d'abord indispensable de connaître précisément les modalités d'accueil et de scolarisation en vigueur dans le système éducatif français**, en particulier les évaluations initiales, l'inclusion en classe ordinaire et le fonctionnement de dispositifs tels que les UPE2A. De nombreuses ressources<sup>61</sup> décrivent ce cadre et donnent des conseils pour réussir l'inclusion quelles que soient les classes, dans la mesure où elle est de la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative. Ainsi, les EANA font partie de la classe ordinaire et une séance inclusive évite de les marginaliser, d'en faire des « exclus de l'intérieur » (selon la formule de P. Bourdieu et P. Champagne). Y alternent des activités différenciées et des activités où élèves allophones et autres élèves de la classe travaillent ensemble, mettant à profit les dynamiques d'échange. Un continuum est pensé entre eux : on n'a pas d'un côté des « élèves FLS » et de l'autre des élèves qualifiés de « FLM » (français langue maternelle), d'autant que certains élèves non identifiés comme FLS ont, comme le rappellent les meilleures prestations, potentiellement une autre langue première que le français, et ont peut-être même été des EANA. Enfin, les EANA peuvent demander à utiliser un dictionnaire bilingue pour les épreuves de français et d'histoire-géographie du DNB et du baccalauréat : une telle disposition nécessite de s'entraîner en amont au maniement d'un dictionnaire bilingue.

**Des candidats, heureusement plus nombreux que l'année dernière, ont ainsi bien insisté sur la différenciation et la prise en compte des élèves allophones** dans le souci de les faire participer à la construction des apprentissages. Un bon exposé a par exemple proposé des diversifications à plusieurs étapes de la séance : « coups de pouce » à la compréhension du texte, exercices de difficultés variables ou spécifiques, différenciation dans l'évaluation. Comme le développe le rapport de jury 2022, une authentique différenciation ne doit pas être différenciatrice pour les

---

<sup>61</sup> Voir les ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>

élèves<sup>62</sup> : elle est pensée en particulier autour des contenus, des modalités, des consignes, des productions et des évaluations. À l'inverse, il convient également d'élaborer des activités communes à tous les élèves de la classe. Dans cette perspective, nombre de candidats de cette session ont alors eu tendance à systématiser le travail en binômes associant un élève « ordinaire » et un élève allophone : rappelons qu'une telle systématisation risque de devenir lassante pour les élèves « ordinaires », qui sont là pour apprendre et pas seulement pour aider leurs camarades allophones.

L'épreuve demande donc de penser simultanément aux élèves FLM et aux élèves allophones et le jury attend des propositions tressées pour les deux publics réunis en classe ordinaire : telle est la grandeur délicate de l'inclusion.

**Une meilleure connaissance des parcours, profils et compétences des élèves allophones enrichit également la réflexion didactique et la mise en œuvre pédagogique.** Les principales problématiques du FLE-FLS doivent être connues des candidats<sup>63</sup>. Une connaissance des niveaux A et B du CECRL et de leurs déclinaisons permet de mieux cerner les besoins et les méthodes, quand leur ignorance conduit à une surestimation des compétences des EANA (« Les élèves de niveau A2 maîtrisent les temps du passé ») ou — tendance plus récurrente — à leur sous-estimation (« Faire des exercices d'initiation phonologique pour des élèves de niveau B1 »). Les élèves récemment arrivés en France ne sont pas des pages blanches : ils ont de nombreuses connaissances et compétences dont il faut être conscient, qu'il est bon de connaître et sur lesquelles il est indispensable de s'appuyer. Dans une démarche interculturelle, des candidats ont ainsi ponctuellement envisagé les apports spécifiques possibles des élèves allophones à l'appréhension d'un texte littéraire, par la découverte de textes issus de leur culture propre qu'ils peuvent permettre — textes à faire entendre, même sans traduire, mais pour en parler. À partir d'un extrait du *Malade imaginaire* de Molière et de la pièce *Cendrillon* de Joël Pommerat, plusieurs candidats ont envisagé de revenir sur les représentations de la belle-mère et des relations familiales dans les contes mais aussi dans la littérature mondiale et dans les différentes cultures. Attention toutefois à ne pas idéaliser ce point : les élèves allophones n'ont pas nécessairement l'âme plus littéraire que les autres.

Plus globalement, il est important de considérer le parcours qu'ont pu connaître certains élèves, en faisant montre de la vigilance culturelle voire simplement affective dont ne peut se départir un professeur dans une classe accueillant des élèves allophones. On doit ainsi s'interroger avant de proposer une réécriture de scène de guerre à des élèves qui ont pu fuir très récemment des conflits tragiques. Leur demander de témoigner de leur épopée est également maladroit, comme toute assignation à une identité ou expertise supposée à l'égard des us et coutumes des pays d'origine. En revanche, les démarches envisageant le plurilinguisme comme plus-value sont très intéressantes à exploiter en classe ordinaire<sup>64</sup>. Voici une piste parmi d'autres à explorer pour les allophones : ménager des temps d'écriture dans les langues connues des élèves, au cours desquels l'élaboration cognitive n'est pas entravée par l'obstacle linguistique et la non maîtrise de la langue cible, peut s'avérer une propédeutique féconde à la construction d'un discours en français sur les œuvres ; la conception par l'enseignant de protocoles de transposition (phrase orale intermédiaire, étayage par des patrons phrastiques) permet alors d'éviter l'écueil de la pure traduction.

---

<sup>62</sup> Voir les recommandations du jury de la conférence de consensus du CNESEO consacrée à la différenciation pédagogique, disponible sur :

[https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf)

<sup>63</sup> Lire par exemple cet ouvrage synthétique : CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

<sup>64</sup> Consulter notamment AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés*, DVD (26 min.) et guide pédagogique, Scéren, CRDP Languedoc-Roussillon, 2004, disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v= ZIBiAoMTBo>.

**Les prestations réussies ont écarté les facilités reposant sur des stéréotypes et les bonnes intentions faisant fi de la réalité des élèves et de la classe, dont voici quelques exemples :**

- considérer le travail à la maison comme une solution miracle pour résoudre les difficultés de compréhension des EANA ;
- proposer des activités non adaptées : faire réécrire par des élèves allophones un extrait d'un texte de L.-F. Céline en remplaçant « les mots familiers » par des « mots soutenus » (étiquettes par ailleurs peu pertinentes d'un point de vue sociolinguistique) ;
- penser que la distribution systématique « d'imagiers » puisse pallier les difficultés de compréhension, notamment concernant du vocabulaire abstrait, ou difficile à représenter ;
- évoquer le recours automatique et non didactisé :
  - à la traduction du texte : elle n'existe peut-être pas et la lecture du texte dans la première langue devrait elle aussi être outillée ;
  - à une version dite en « français facile » : telle candidate allègue la distribution d'une « version simplifiée » d'un extrait d'*Illusions perdues*, sans s'interroger sur son existence et ses caractéristiques syntaxiques et lexicales ;
  - aux notes de lexique ;
  - à l'écoute d'une lecture du texte ;
- proposer aux élèves allophones de « lire à voix haute » le texte étudié (par exemple un sonnet de Rimbaud en alexandrins fortement discordants) ou bien une production personnelle, sans anticiper les difficultés qu'ils rencontreront et sans préparer en amont cette lecture ;
- centrer systématiquement les exercices d'expression écrite pour les seuls EANA sur leur expérience et leur vécu personnels.

**Enseignements-apprentissages du français langue seconde et du français langue maternelle, dans leurs différences, obéissent à des gestes communs que plusieurs candidats ont su mobiliser**, en s'inspirant de leur formation et de la lecture des précédents rapports, appréhendée sans formalisme ni récupération de recettes à utiliser en toutes situations. Plusieurs approches sont à convoquer par l'exposé, qui explicitent les démarches et décrivent précisément les accompagnements et étayages proposés dans tous les domaines de compétences : compréhension / production orale et écrite, liant dimension langagière et connaissance linguistique. Prenons le cas du travail explicite de la compréhension. Les difficultés ne résultent pas uniquement, comme l'affirment de très nombreux candidats, de lacunes lexicales : plutôt que de demander aux élèves — allophones ou pas — un relevé « des mots qu'ils n'ont pas compris » en début de séance, il convient de revoir les techniques de la compréhension globale d'un texte, en pensant aux compétences d'un lecteur et aux stratégies d'inférences à mobiliser pour construire progressivement le sens de l'énoncé à partir d'indices pragmatiques et d'éléments sémantiques compris par les élèves.

- **L'art de cultiver les extraits**

**Les textes, loin d'être isolés, se nourrissent de contextes, dans une culture tissant des ressources significatives qui fait sens.** Les candidats trouveront d'utiles éclairages, y compris pour l'élaboration didactique de la séance, dans la consultation de l'ouvrage qui leur est fourni, dont est tiré le premier extrait du corpus. Ce volume permet d'en mieux comprendre le contexte proche ou éloigné, mais aussi d'enrichir l'exposé par le recours au paratexte éditorial — dont des éléments peuvent être reformulés avec discernement — et aux notes infrapaginales. Pour mener une activité en seconde sur la portée argumentative d'un corpus relatif au journalisme, une candidate s'est ainsi référée à la dédicace adressée par Balzac à Hugo dans *Illusions perdues*.

**Dans le même ordre d'idées, certaines propositions impliquant d'autres domaines artistiques ou disciplines scolaires ont été bienvenues.** Une séance, en troisième, relative à deux textes évoquant la guerre écrits par Rimbaud puis Céline, a donné lieu à la proposition d'un travail interdisciplinaire avec le professeur d'histoire-géographie ; l'étude d'un extrait d'un roman de Jules

Verne en sixième a été prolongée par un rapprochement avec la partie du programme de sciences de la vie et de la terre consacrée à la diversité du vivant.

**L'épreuve de didactique suppose l'appropriation de connaissances littéraires et linguistiques.** Un futur professeur de français ou de lettres, spécialiste d'une discipline polymorphe au carrefour de plusieurs champs linguistiques, littéraires et artistiques, fait montre d'une culture étendue et mise à jour. Ces contenus et méthodes n'instrumentalisent pas le texte (on n'étudie pas un poème dans l'objectif de décrire la versification, un récit pour savoir conjuguer les temps du passé) mais sont mis au service d'une interprétation textuelle ancrée dans l'acquisition de compétences. De même, la séance doit se détourner des abstractions et étiquetages pour incarner un véritable projet adapté aux élèves et au corpus.

## 2. Deux exemples de sujets soumis aux candidats à la session 2023

Plus que comme des modèles à suivre, les éléments de traitement des deux sujets suivants doivent se lire comme visant à illustrer quelques-uns des conseils précédemment dispensés.

### **Exemple 1 – Annexe 10 (p. 185 à 187)**

Texte à expliquer : Abbé PREVOST, *Manon Lescaut* (1731), Première partie

Document associé : Louis ARAGON, *Aurélien* (1944)

Niveau de classe : seconde incluant des élèves allophones de niveau A2/B1

- **Correspondances entre les deux extraits du corpus et première approche du projet didactique**

Les deux textes partagent plusieurs caractères littéraires formels et thématiques, qui ouvrent autant de pistes au sein desquelles il conviendra d'opérer des choix didactiques. En voici quelques-uns :

- deux textes romanesques à dominante narrative incluant des passages descriptifs (portraits de Manon et de Bérénice et discours rapportés indirects) ;
- deux situations inaugurales dans les romans : incipit d'*Aurélien*, passage extrait de la première partie de *Manon Lescaut* (la considération du livre fourni au candidat peut être mobilisée à cet égard), soulignant l'importance diégétique des deux récits ;
- deux récits de première rencontre entre un personnage masculin et un personnage féminin ;
- deux points de vue internes dans lesquels le narrateur représente les faits à travers les sensations et émotions du protagoniste ;
- deux textes racontés aux temps du « récit », privilégiant le passé.

Cependant, dès la première lecture, des traitements distincts sont décelables, parmi lesquels :

- l'aspect lissé du paragraphe unifié de l'abbé Prévost différent de la structure morcelée du texte d'Aragon, qui peuvent révéler peu ou prou des degrés d'état de conscience ou de recul réflexif à l'égard des situations vécues par les protagonistes ;

- les systèmes énonciatifs : alors qu'un narrateur extérieur est mobilisé par Aragon, c'est Des Grieux qui raconte lui-même son histoire de manière rétrospective (analepse, retour en arrière) à M. de Renoncour, narrateur premier du roman, situation significative aux implications multiples en termes de visée argumentative d'autojustification du discours de Des Grieux ;

- Manon est d'emblée décrite comme une femme fatale aimantant Des Grieux vers sa perdition quand Bérénice attire Aurélien malgré lui, de manière singulière, suscitant un désintérêt teinté d'irritante fascination le mettant face à sa propre et déconcertante complexité ;



— deux univers romanesques différents, celui d'un roman du premier XVIII<sup>e</sup> siècle où l'idéalisation des protagonistes est maintenue en dépit de l'ironie, et celui d'un roman publié en 1944, où ce travail d'idéalisation semble d'entrée de jeu irrévocablement écarté.

Deux regards romanesques se dégagent donc, aux intérêts anthropologiques et littéraires différents, porteurs de compétences en compréhension et production féconds dans le processus de constitution d'une culture enrichissante pour les adolescents lycéens.

- **Inscription dans le programme de seconde et contexte de la séance**

Afin de cadrer la séance qui sera proposée à une classe de seconde et d'en cerner les objectifs pour une classe ordinaire dans lesquels il conviendra de puiser, il n'est pas inutile de connaître les finalités de l'enseignement du français au lycée et, dans notre cas, en seconde<sup>65</sup>. Par ailleurs, le corpus proposé s'intègre aisément à l'objet d'étude décrit en des termes dont l'articulation facilite la visée et la construction de la séance, tout en rappelant les pré-acquis :

« Le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle

*Au collège, les élèves ont été sensibilisés à la variété des formes du roman et du récit. L'objectif en classe de seconde est d'approfondir cette approche en proposant des œuvres de la littérature française et francophone du XVIII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle, inscrites dans une perspective historique et culturelle de l'évolution des formes narratives. L'enseignement doit ici être construit autour d'œuvres intégrales.*

*Corpus : deux œuvres intégrales de forme et de siècle différents : un roman et, par ailleurs, un recueil de nouvelles, ou un récit de voyage, un récit relevant de l'une des formes du biographique, un journal, etc. ; la lecture cursive d'au moins un roman ou un récit d'une autre période.*

*Des approches artistiques ou un groupement de textes complémentaires, en lien avec le contexte d'écriture, l'esthétique ou le sujet des récits choisis en œuvres intégrales, avec leur adaptation ou leur réécriture, pourront éclairer et enrichir le corpus. »*

Si *Manon Lescaut* n'était au programme actuel de première, on pourrait imaginer que sa lecture soit effectuée en seconde. La lecture cursive d'*Aurélien*, accompagnée par l'enseignant, peut l'être également. Quelle que soit l'option choisie, il est envisageable de constituer un groupement de textes enrichissant la lecture de l'œuvre intégrale, intégrant un de ses extraits et plusieurs textes / documents dont l'autre extrait du corpus (par exemple *Carmen* de Mérimée, *Les Confessions* de Rousseau, *L'Éducation sentimentale* de Flaubert, le film *Big fish* de Tim Burton...). C'est cette option que nous avons retenue.

On insistera par exemple, à la suite d'une explication centrée sur la manière dont le chevalier Des Grieux représente sa première rencontre avec Manon (1<sup>ère</sup> partie de l'épreuve), sur :

- l'expression du regard amoureux dans le récit de première rencontre...
- en s'appuyant sur l'expérience des apprenants (allophones ou non)...
- ainsi que sur les apports des deux textes littéraires du corpus,
- pour consolider des compétences d'écriture narrative personnelle, par exemple la rédaction d'une expérience personnelle fictive de première rencontre ou réécriture des textes en adoptant le point de vue du personnage féminin.

La séance s'inscrit dans une séquence. Sans détailler cet aspect, l'épreuve consistant à bâtir une séance, les prérequis concernent la connaissance du genre romanesque et des grands cadres narratologiques signifiants, l'acquisition de compétences de lecture fondées sur les stratégies progressives d'élaboration du sens par un sujet lecteur formulant des hypothèses, attentif aux indices et développant des interprétations. L'étude guidée d'une nouvelle dans la première partie de la

---

<sup>65</sup> [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575\\_annexe1\\_1062928.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf)

séquence aura affermi ces compétences, qui seront développées, après le groupement de textes, par la lecture cursive d'un roman.

- **Enjeux pour le public visé (élèves de classe ordinaire et allophones inclus, de niveaux A2/B1) : anticipation des aménagements selon les compétences des élèves et les spécificités des deux textes**

De même que les instructions officielles permettent de définir des contenus et objectifs relatifs à un niveau donné, sans préjuger de la diversité des élèves réels présents dans une classe particulière, le CECRL donne de précieuses indications pour éviter de se fourvoyer sur les niveaux de compétences des EANA inclus dans la classe ordinaire, en l'occurrence en seconde. Imaginer des aménagements au service des apprentissages des élèves de niveaux A2/B1 présuppose que l'on ait à l'esprit ce qu'ils sont capables de comprendre et de produire, à l'oral comme à l'écrit.

Les grandes caractéristiques des descripteurs doivent donc être connues<sup>66</sup> :

**A2** correspond à un niveau d'utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel) apte à :

— comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de l'environnement quotidien (par exemple, des informations personnelles et familiales simples, ou liées aux achats, au travail...);

— pouvoir communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations direct sur des sujets familiers et habituels ;

— savoir décrire avec des moyens ordinaires sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

**B1** correspond à un niveau d'utilisateur indépendant (niveau seuil). Celui-ci est capable de :

— comprendre les points essentiels d'une discussion quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, aux loisirs, etc.

— être autonome dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée ;

— pouvoir produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt ;

— savoir raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Ces informations invitent à anticiper les temps de différenciation non seulement entre élèves dits « ordinaires » et apprenants allophones, mais également entre élèves A2 et B1. Les textes du corpus abordent des situations qui peuvent leur être familières, même si les contextes historiques et géographiques méritent d'être explicités, comme d'ailleurs pour tous les élèves. La connaissance de textes romanesques dans leur scolarité antérieure (dès avant leur arrivée en France et depuis leur inscription dans un cursus français alliant accompagnement linguistique généralement en UPE2A et en classe ordinaire) les prédispose à lire ces extraits pour ce qu'ils sont, en repérant des points d'appui pragmatiques et des horizons d'attente. L'étayage des élèves de niveau A2 sera plus important en compréhension et production, notamment écrite, là où ceux qui maîtrisent le niveau B1 sont davantage aptes à exprimer oralement et par écrit des situations liées aux sentiments ou aux jugements. Un étayage lexical et syntaxique plus important sera proposé aux premiers, sans chercher à tout comprendre dans une quête inquiète d'exhaustivité, en choisissant éventuellement des extraits plus courts, et en insistant sur l'objectif visé par les activités. C'est ainsi que les EANA pourront se limiter au premier paragraphe du texte d'Aragon, qui insiste sur le prénom Bérénice sans aborder le vers de Racine aux connotations complexes et finalement secondaires eu égard à la représentation du personnage féminin par Aurélien. De même, les élèves de niveau A2 pourront n'étudier le texte de

---

<sup>66</sup> <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

l'Abbé Prévost que jusqu'à « sans paraître embarrassée », centré sur le portrait enchanteur de Manon, que la fin du texte complètera d'informations sur le passé et l'avenir des personnages. Néanmoins, ces limitations potentielles pourront être franchies par tel élève s'il se sait capable de le faire.

Ainsi, s'il s'agit de s'appropriier les deux textes sous l'angle du regard et de la focalisation pour rédiger progressivement soit un énoncé racontant une expérience personnelle soit la réécriture du récit de première rencontre par Manon ou Bérénice, ces consignes seront adaptées aux élèves allophones : mobilisation interculturelle de références intertextuelles issues d'autres pays, part de l'oral / de l'écrit, longueur attendue, proposition de patrons phrastiques inspirés des textes, mobilisation d'un lexique expliqué dans la séance via des stratégies de lecture fondées sur les inférences contextuelles ou lexicales (forme des mots, approche contrastive et comparée des langues...).

- **Éléments pour la structuration d'une séance didactique**

— titre : « raconter une scène de première rencontre amoureuse en adoptant le point de vue interne d'un personnage »

— durée choisie : la durée maximale d'une séance est ici choisie, soit 2 heures (2x55 mn plus précisément).

— supports : deux textes du corpus, version papier (dont le livre pour l'un des deux) et audio également

— objectifs et compétences : autour du développement principal de la compétence d'écriture, travailler des objectifs linguistiques (temps du passé principalement pour la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> personne avec respect du plan énonciatif du « récit », lexique du portrait et des sentiments), communicatifs (raconter à quelqu'un), interculturels (dialogue entre l'expérience personnelle et les textes, mobilisation de références culturelles individuelles et collectives), méthodologiques (réviser et corriger un brouillon — texte intermédiaire)

— activités : par des consignes successives, tressant compréhension orale et écrite, production orale et écrite, centration de la séance sur la tâche complexe en production écrite d'un récit de première rencontre en focalisation interne et à la première personne du singulier (plusieurs possibilités, voir *supra*)

— proposition de phases et articulation entre ces étapes :

→ rappel et réactivation des séances précédentes avec le professeur (pré-acquis) et annonce de l'objectif de la séance ;

→ sur le brouillon, individuellement, en quinze minutes maximum, chaque élève commence à raconter à la première personne les éléments d'une première rencontre amoureuse fictive ; possibilité pour certains élèves allophones de rédiger dans leur langue première ou de préparer un brouillon oral en français sans passage par l'écrit ; mise en commun par la lecture ou l'improvisation orale de quelques récits, par des élèves volontaires, et réflexion collective sur leurs caractéristiques narratives et linguistiques ; des élèves allophones pourraient exposer leur production dans leur langue première avant de le transposer, avec l'aide éventuelle d'autres élèves (allophones ou non), en langue cible — cela entraînant nécessairement des remarques métalinguistiques conjointes bienvenues ;

→ les deux textes du corpus sont distribués, avec des délimitations selon les niveaux (voir *supra*) ; ils sont lus par le professeur voire, de manière complémentaire, écoutés à partir d'un support audio ; une première réflexion collective orale (interaction professeur-classe) porte sur la comparaison de ces deux textes au regard de ce qui a été analysé dans la phase précédente (pragmatique du récit de la première rencontre amoureuse) : les mots-clés de cette comparaison sont notés ;

→ chaque élève se voit attribuer un des deux textes ; tous sont d'abord invités, individuellement, à relever et à interpréter les indices du point de vue interne : pronoms et verbes de perception /

sentiment / jugement (dont désignation du temps et du mode, avec mise à disposition de fiches de conjugaisons, qui seront utiles aux allophones et autres élèves...), termes axiologiques, commentaires du personnage, etc. ; le professeur étai cette étape de recherche puis demande aux élèves de mettre en commun leurs réflexions, en veillant à faire travailler ensemble élèves allophones et non allophones ; cette synthèse peut donner lieu à une visualisation théâtralisée et mimologique du visage du personnage masculin apercevant Manon ou Bérénice (réponse parfois plus évidente pour des élèves allophones dont la compréhension est supérieure à l'expression) ; on s'interroge ensuite collectivement sur les éléments employés et leurs effets, en particulier l'emploi de la 1<sup>ère</sup> ou de la 3<sup>ème</sup> personne ; c'est également l'occasion de travailler sur le lexique en situation, par exemple sur l'adjectif « charmante » utilisé par Des Grieux à l'endroit de Manon (avec polysémie, étymologie et lien avec d'autres langues romanes, notamment le *carmen* espagnol) ou le nom « transport » qualifiant les émois du jeune homme ; idem pour le syntagme verbal « mal augurer » (lien étymologique avec le malheur, dont parle par ailleurs Des Grieux à la fin du passage) désignant les pensées d'Aurélien ; au fil de l'explication, des éléments contextuels sont explicités avec l'aide du professeur à partir des indices textuels et des notes infrapaginales sur le « coche d'Arras » en 1731 et sur la pièce *Bérénice* ; les élèves allophones peuvent être accompagnés par des exercices liés aux textes tels que recherche d'intrus, QCM, vrai-faux ; ce n'est qu'ensuite, après ce travail de compréhension méthodique, que les élèves allophones peuvent avoir recours à des traducteurs en ligne ou autre outils numériques à plus-value pédagogique pour compléter la compréhension ; à la fin de cette phase, les élèves complètent les caractères possibles d'une scène de première rencontre avec l'apport des deux extraits ;

→ l'étape suivante consiste à remobiliser la consigne initiale d'écriture créative faisant sens pour les élèves et ayant pour objectif de consolider leurs compétences scripturales : en tenant compte et en intégrant des éléments précédents, enrichir la rédaction au passé d'une expérience personnelle fictive de première rencontre. Tous les élèves sont guidés par le professeur. Les lycéens allophones rédigent des textes plus ou moins longs selon leurs niveaux A2 ou B1 — ainsi que leur système graphique d'origine, ayant une influence sur le geste graphique en français — et peuvent bénéficier de coups de pouce sous la forme d'embrayeurs ou de lexique à utiliser ou de patrons syntaxiques inspirés des deux textes étudiés pendant une partie de la séance. Une attention est également portée aux autres élèves à besoins éducatifs particuliers dont les élèves en situation de handicap ;

→ régulièrement, le professeur s'appuie sur des productions pour les commenter à la classe et faire évoluer les écrits sur des points précis (évaluation au fil de l'eau) ; à la fin, des volontaires sont invités à lire leurs productions, que le professeur relève en vue d'une évaluation formative qui donnera lieu, lors de la séance cours ? suivante, à un travail approfondi de révision et de correction selon les conseils donnés, avant nouvelle évaluation. Ultérieurement, une évaluation sommative pourra consister à réécrire l'un des deux extraits du corpus en adoptant le point de vue du personnage féminin, en utilisant la première ou la troisième personne.

### **Exemple 2 – Annexe 11 (p.188 à 190)**

Texte à expliquer : Jules VERNE, *Vingt mille lieues sous les mers* (1870), Seconde partie, chapitre 3  
Document associé : Yann MARTEL, *L'Histoire de Pi*, trad. de N. et E. Martel (2003), Chapitre 53  
Niveau : sixième incluant des élèves allophones de niveau A2

- **Cadre didactique**

Les deux textes du corpus présentent une série de similitudes thématiques et formelles : il s'agit de deux récits rétrospectifs d'aventures maritimes (sous et sur la mer), narrant la confrontation de l'homme à la bête sauvage dangereuse (requin/tigre du Bengale). Tous deux sont pris en charge par un narrateur (masculin) homodiégétique, qui est également personnage focal et dont le texte verbalise à ce titre récurrentement l'effroi et la peur ; le système énonciatif choisi est celui du « récit » (plan non embrayé avec notamment recours au passé simple).

L'écart temporel entre les deux récits (XIX<sup>e</sup> vs XXI<sup>e</sup> siècle) explique également des conceptions différentes de l'aventure, d'où procèdent des choix narratifs distincts. Dans le texte de Verne, la perspective se révèle ethnocentrée : le narrateur est européen ; il observe, sous la mer et à son insu, un pêcheur indien (jamais nommé) récolter des huîtres perlières puis se faire brusquement attaquer par un requin. L'extrait s'achève avec la mise en mouvement du troisième personnage humain présent, le capitaine Nemo, qui s'apprête, lui, à lutter avec la bête, et qui se trouve ainsi constitué en héros. Le texte de Martel opère un décentrement : le narrateur-personnage focal est l'Indien Pi, qui doit cohabiter seul sur un canot de sauvetage avec un tigre du Bengale menaçant. La survenue d'un rat, qui s'agrippe aux cheveux de Pi, attire l'attention du fauve qui, à la fin de l'extrait, se rapproche de l'Indien tétanisé. Le statut conféré à la bête par le discours narratif évolue également d'un texte à l'autre : le narrateur vernien n'accorde au requin ni sentiment ni émotion ; le discours narratorial chez Martel s'éloigne de cette représentation anthropocentrée de l'animal-machine puisque plusieurs éléments textuels, à commencer par l'attribution au fauve d'un nom propre (« Richard Parker »), participent d'une anthropomorphisation par Pi de l'animal.

Malgré ces différences, les deux textes puisent à des modalités de suspense similaires, thématiques comme formelles, parmi lesquelles l'alternance savamment dosée entre des formes verbales de premier plan (passé simple) et des formes verbales de second plan (imparfait/plus-que-parfait) qui créent une pause dans le récit. Dans les deux textes, la disposition textuelle vient souligner les variations de rythme narratif, notamment en introduisant ponctuellement des paragraphes très courts qui recourent exclusivement à des formes à valeur aspectuelle sécante (imparfait/plus-que-parfait).

Les deux textes, qui doivent être exploités dans une classe de sixième incluant des élèves allophones de niveau A2, peuvent donc être rattachés au questionnement sur les « récits d'aventure », lequel invite à interroger les procédés verbaux de création du suspense et à comprendre comment et pourquoi le récit retient l'attention du public. Les programmes préconisant la lecture intégrale d'un classique du roman d'aventures, les deux extraits peuvent trouver place dans une séquence consacrée, en fin d'année, à l'étude d'une version abrégée de *Vingt mille lieues sous les mers* orientée sur les modalités textuelles par lesquelles le roman capte l'attention du public et le tient en haleine.

Les similitudes des deux textes dans leur système énonciatif permettent d'envisager une séance à dominante « langue ». Prenant appui sur une séance antérieure de lecture et de comparaison des deux extraits qui aurait mis en avant les similitudes et divergences thématiques et narratives précédemment évoquées (et où les élèves allophones auraient été particulièrement accompagnés dans ces lectures), elle permettrait d'apporter aux élèves un éclairage plus précis sur les procédés langagiers de création du suspense et ainsi d'approfondir l'appropriation des deux textes : le travail sur les compétences linguistiques s'envisage dans une articulation serrée avec la compréhension des textes.

Une séance de langue à partir des deux extraits pourrait en effet être le moyen, comme le préconisent les programmes, d'« initier » les élèves à la notion d'aspect verbal, notamment aux effets de sens contextuels (premier plan/arrière-plan) procédant de l'opposition entre aspect sécant et aspect non sécant (non borné/borné). Si, au cycle 3, les connaissances et compétences à acquérir concernant le verbe consistent surtout en l'acquisition de la morphologie dans une perspective où prime la correction orthographique (« acquérir l'orthographe grammaticale »), la réflexion sur l'aspect verbal est explicitement articulée aux compétences à acquérir en lecture et en écriture.

Les objectifs de cette séance **d'une heure** pourraient alors être ainsi formulés :

- Réviser les marques (morphèmes) de temps de l'imparfait et du passé simple (l'identification des marques d'imparfait et de passé simple, qui constitue un pré-requis de la séance, est au programme respectivement de CM1 et de CM2, mais l'acquisition de la morphologie du passé simple se poursuit en sixième et encore au cycle 4) ;
- Différencier la valeur temporelle de la valeur aspectuelle d'un tiroir verbal à partir de l'étude de deux tiroirs, passé simple et imparfait, ayant même valeur temporelle [passé], mais s'opposant pour l'une de leurs valeurs d'aspect [+/- borné] ;

- Découvrir les effets en contexte des valeurs aspectuelles — bornée du passé simple et non bornée de l'imparfait — et repérer comment leur opposition peut être exploitée pour créer du suspense en modulant le rythme du récit ;
- Réinvestir ces connaissances linguistiques dans un court récit ménageant du suspense.

- **Déroulement de la séance**

Rappelons que la proposition suivante n'est qu'une hypothèse parmi d'autres possibles. Elle vise surtout à encourager les candidates et candidats à ne pas hésiter à concevoir et présenter des séances à dominante langue. Intitulée « employer l'imparfait et le passé simple pour tenir le lecteur en haleine », la séance peut débuter par un questionnement visant à construire la notion, lequel questionnement porte sur trois paragraphes du texte de Verne choisis parce que 1°) y alternent imparfaits et passés simples (sans plus-que-parfait ni passé antérieur) aux personnes 1 et 3 (P1 et P3), 2°) s'y trouve une phrase constituée d'une série de propositions en parataxe au passé simple et 3°) le deuxième paragraphe, beaucoup plus court que les deux autres, est constitué seulement d'une proposition à l'imparfait.

Par groupes de deux, les élèves doivent ainsi tout d'abord identifier les formes verbales en justifiant leur réponse. On attend que soient repérés et opposés le morphème *ai* d'imparfait (formes de P1 et P3) et ceux du passé simple : *a* pour les verbes en *-er* (à P3) et *i* pour deux verbes du troisième groupe à P1 et P3 (« je compris », « étendit »). Lors de la mise en commun des réponses, on complètera au besoin les cases manquantes pour le passé simple (en s'appuyant au maximum sur les formes présentes dans les deux textes) : *-è* à P6 pour verbes en *-er* (Martel), autres voyelles possibles (*in*, *u*) pour toutes les personnes des verbes dits du troisième groupe : « revint » (Verne), « courut » (Martel), enfin rappel de la marque temporelle *ai* (vs *ai+s*) à P1 pour verbes du premier groupe). Le questionnement peut alors s'orienter sur la valeur temporelle des formes identifiées (« à quelle époque se passent les faits rapportés par le narrateur ? ») afin d'établir la communauté des valeurs temporelles des tiroirs de l'imparfait et du passé simple, qui tous deux sont des temps du passé permettant la rétrospection. Le lien avec le passé composé, susceptible d'avoir la même valeur temporelle, peut d'ailleurs être rappelé. Les manipulations suivantes visent à initier les élèves à la notion d'aspect, en leur faisant découvrir qu'un tiroir verbal porte à la fois des informations temporelles et des informations aspectuelles : il s'agit de proposer de supprimer tout d'abord toutes les propositions au passé simple puis toutes celles à l'imparfait et, à chaque fois, d'inviter à commenter les effets produits par cette opération. L'interprétation peut éventuellement être guidée : « que reste-t-il de l'histoire ? », « peut-on encore comprendre qui sont les personnages et ce qu'ils éprouvent ? ». Les élèves sont ainsi menés à induire l'opposition entre passé simple, tiroir à valeur borné, dont les formes constituent la trame narrative, le « premier plan », et l'imparfait, tiroir à valeur non bornée, dont les formes au contraire interrompent la narration pour donner des informations « secondaires » par rapport à celle-ci, sur les personnages (description du requin) ou sur leurs sentiments (épouvante du narrateur) et ainsi ralentir l'action et/ou guider la réception du texte (effroi). On peut alors faire remarquer que la suspension de l'histoire occasionnée par l'imparfait est parfois soulignée par la disposition textuelle avec un paragraphe très court centré sur une forme à ce tiroir. Pour cerner plus précisément le fonctionnement contextuel de l'opposition borné/non-borné, il est alors demandé aux élèves de remplacer, dans la phrase complexe contenant une série de propositions au passé simple (récit de l'attaque du requin contre l'Indien), toutes les formes verbales par des imparfaits et d'apprécier les effets créés par la réécriture : parce que l'imparfait est un tiroir qui donne une image non limitative du procès, la succession chronologique des procès n'est plus exprimée, il n'y a plus d'histoire. Les deux temps simples du « passé » véhiculent donc des informations différentes quant à la manière dont se déroule le procès verbal et c'est leur tissage qui confère au texte son rythme.

Les élèves sont alors invités à synthétiser collectivement tous ces éléments (sans recours au métalangage, la notion d'*aspect* n'étant pas à mentionner) pour fonder une trace écrite, dont les étapes sont guidées par l'enseignant, notamment la dernière, qui relie la notion d'alternance des deux temps à la création du suspense.

Pour consolider la notion, on peut alors choisir de revenir cette fois sur le début du texte de Martel, et demander aux élèves d'y commenter la distribution des imparfaits. De nouveau, ceux-ci viennent interrompre l'histoire fondée sur les passés simples (les mouvements du tigre), par des éléments de description de la bête, mais aussi de verbalisation des émotions du narrateur (peur) : ils contribuent à créer du suspense. Le travail de comparaison entre les deux textes effectué lors de la séance précédente est ainsi approfondi et ses conclusions renforcées.

Enfin, un travail d'écriture pour réinvestir les notions tant d'un point de vue morphologique que d'un point de vue sémantique peut être envisagé : les élèves sont amenés à rédiger, en trois paragraphes, la suite du récit de Martel et de la confrontation entre Pi et Richard Parker, en respectant le système énonciatif initial et en ménageant l'attention du public par l'alternance entre passés simples et imparfaits et une disposition en paragraphes adaptée. Ce travail, initié en classe, pourra être achevé à la maison pour la séance suivante.

- **Prise en compte des élèves allophones au cours de la séance**

Tenir compte des difficultés spécifiques que des élèves allophones de niveau A2 peuvent rencontrer durant cette séance implique de revenir en détail sur leurs compétences linguistiques : l'acquisition du niveau A2 présuppose entre autres la maîtrise de la morphologie de l'imparfait et la capacité à raconter des événements passés, mais en ayant alors recours au passé composé ; l'opposition aspectuelle imparfait/passé composé (non borné/bornée) est connue dans une version simplifiée (description vs action dans le passé). En revanche, la maîtrise de la morphologie et celle de l'emploi du passé simple sont des compétences linguistiques relevant du niveau B2. La priorité accordée, dans le CECRL, aux perspectives communicative et actionnelle justifie cet écart entre l'apprentissage de la conjugaison et des emplois des deux temps non-accomplis et bornés du passé que sont passé composé et passé simple : le passé simple est aujourd'hui très largement réservé aux textes littéraires. Néanmoins, dans un cours de français, les élèves y sont régulièrement confrontés. À cela s'ajoute également une autre difficulté potentielle liée à la langue première des élèves : dans de nombreuses langues (dont l'anglais), le système temporel ne permet pas de marquer l'opposition aspectuelle sécant/non sécant et ce sont alors d'autres moyens linguistiques que les tiroirs verbaux qui sont employés (adverbes...).

La première activité d'observation et de manipulation du texte de Verne nécessite donc une adaptation pour les élèves allophones. Il peut tout d'abord leur être demandé, en binômes, de trier les formes verbales dans l'extrait retenu en distinguant les formes d'imparfait de celles qui n'en sont pas, en justifiant leur réponse. La mise en commun avec toute la classe permet de leur confirmer que toutes les autres formes verbales appartiennent à un même temps, le passé simple. Puisque ces élèves connaissent de manière simplifiée les emplois notamment descriptifs de l'imparfait, la suite du questionnement portant sur la sémantique des formes verbales peut alors se concentrer sur l'appréciation des effets de la suppression des formes au passé simple ainsi identifiées puis leur commutation avec des formes d'imparfait. Le fonctionnement aspectuel des passés simples peut alors être rapproché des formes au passé composé dont les élèves ont une meilleure connaissance.

Lors de l'établissement en commun de la trace écrite, les élèves allophones pourront éventuellement être sollicités pour comparer le fonctionnement du système temporel en français et celui de leur langue d'origine : l'opposition entre aspect sécant/non sécant, dans un récit au passé, peut-il aussi s'y exprimer par le choix d'un temps plutôt qu'un autre ? La question pourrait être abordée à partir d'une traduction dans leur langue première d'un court passage du texte vernien : « J'étais muet d'horreur [...]. // Le vorace animal [...] s'élança vers l'Indien. » Toute la classe pourrait ainsi être sensibilisée aux différences entre les systèmes linguistiques.

Enfin, l'enseignant veillera, pour l'activité de réinvestissement et d'écriture, à proposer aux élèves allophones de recourir à des tableaux de conjugaison pour le passé simple afin que l'élaboration du texte ne soit pas monopolisée par des questions de morphologie et ce au détriment des enjeux sémantiques.

- **En aval de la séance**

La séance suivante peut être consacrée à la compréhension et à l'interprétation de l'extrait du chapitre 18 (« Les poulpes ») narrant l'attaque d'un des marins du *Nautilus* par un poulpe géant et le combat qui s'ensuit, dans lequel Nemo tient de nouveau le rôle principal. La proximité du fonctionnement narratif et énonciatif de ce texte avec le texte 1 doit permettre le réinvestissement en lecture des connaissances linguistiques précédemment acquises : on peut attendre de tous les élèves, y compris des allophones, qu'ils soient d'eux-mêmes attentifs, lors de l'analyse du texte et la construction de son sens, à l'alternance entre passés simples et imparfaits et aux effets de leur distribution pour entretenir l'intérêt du lecteur.

L'évaluation de fin de séquence peut constituer un autre prolongement de cette séance de langue. Les élèves sont amenés à produire en classe le récit d'un épisode inédit des aventures du narrateur vernien et de Nemo, mettant ces personnages aux prises avec une nouvelle bête marine. Un des critères de l'évaluation réside alors en l'emploi pertinent des passés simples et des imparfaits pour capter l'attention du public. L'évaluation est néanmoins différenciée dans ses consignes et ses modalités pour les élèves allophones : le texte demandé est plus court et, lors de son élaboration, le recours à des tableaux de conjugaison pour le passé simple ainsi qu'à un dictionnaire bilingue est autorisé.

## **Quelques ressources biblio-sitographiques**

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Dossier d'Éduscol, « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés », mis à jour le 7/06/2016

Dossier d'Éduscol relatif à l'« Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » mis à jour le 7/06/2016.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001, puis Paris, Didier, 2005 ou disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL, disponible sur : [https://www.equals.org/wp-content/uploads/Inventaire\\_ONLINE\\_full.pdf](https://www.equals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf)

AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés*, DVD (26 min.) et guide pédagogique, Scéren, CRDP Languedoc-Roussillon, 2004, disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=ZiBiAoMTBo>

AUGER Nathalie, LE PICHON-VORSTMAN Emmanuelle, *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF sciences humaines, 2021.

CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, Manuela FERREIRA-PINTO, *Entrée en matières. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Paris, Hachette FLE, 2005.

CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008.

COSTE Daniel (dir.), *Les langues au cœur des apprentissages*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, 2013.

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

GOÏ Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP—CRDP d'Orléans, 2005.

KERVAN Martine, *Les langues du monde au quotidien - Une approche interculturelle*, Scéren-CNDP-CRDP de Rennes.

KLEIN Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, Scéren-CNDP, collection « Cap sur le français de scolarisation », 2012.

MOORE Danièle, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.



VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.

VIGNER Gérard, VIALA Alain, BERTRAND Denis (dir.), *Le français langue seconde*, Paris, CNDP, collection « Collège », série « Repères », 2000.

# ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN

Rapport présenté par Antonia MAESTRALI et Loïc ROZIER

---

Le rapport de la session 2022 avait permis de préciser le déroulement et les attentes de cette épreuve<sup>67</sup>. L'expérience d'une deuxième session met en lumière quelques points de réflexion que les candidats auront tout intérêt à approfondir afin de rendre leur préparation plus efficace. Dans un premier temps, nous mettrons en perspective les finalités de cette épreuve à la lumière des enseignements des deux sessions passées. Puis nous proposerons des pistes de travail pour chacune des parties de l'épreuve.

## 1. Les finalités de l'épreuve d'entretien mises en perspective par l'expérience des deux dernières sessions

L'arrêté du 25 janvier 2021<sup>68</sup>, qui fixe les contours des épreuves du CAPES, précise dans son article 8 que l'épreuve d'entretien porte « sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation ». On ne saurait mieux dire que l'objet de cette épreuve est la candidature elle-même, et la capacité du candidat à se projeter dans le métier d'enseignant du second degré de manière raisonnée, responsable et informée. Les bases du cadre réglementaire du système éducatif et les principes républicains qui les soutiennent doivent pouvoir être mobilisés dans l'analyse personnelle de situations concrètes d'enseignement que le candidat est invité à produire.

Ainsi une connaissance de notre système éducatif, aussi fine soit-elle, ne saurait-elle suffire. Si le jury de la dernière session a souvent constaté que les candidats s'étaient préparés consciencieusement d'un point de vue théorique, par l'acquisition de connaissances fondamentales sur notre système éducatif et sur les valeurs qu'il doit défendre et transmettre, il a plus d'une fois éprouvé l'impression que ces connaissances donnaient lieu à une récitation mécanique, dépourvue de la réflexion que ces notions devraient susciter. Nous insistons sur le caractère déterminant de la présence d'une telle mise en perspective des notions convoquées au regard des situations proposées, tant il est vrai que l'exercice au quotidien de la fonction de professeur impose de savoir porter un regard clairvoyant sur des situations complexes, qui dépassent parfois l'application stricte de quelque article réglementaire.

Il est donc demandé au candidat de faire la démonstration pendant cette épreuve de sa capacité à « *se projeter* dans le métier de professeur ». Bien sûr, il n'est pas attendu des candidats qu'ils justifient d'une expérience consistante du métier de professeur ; la qualité des prestations ne reflète d'ailleurs pas toujours l'expérience attestée par le parcours des candidats. Mais il est impératif que le futur professeur se soit forgé une représentation pertinente du métier pour lequel il postule. Par exemple, une expérience de l'encadrement des jeunes peut certes constituer un atout, mais à la seule condition que le candidat distingue nettement les deux fonctions et se montre en mesure d'identifier les responsabilités spécifiques du professeur.

Revenons sur les termes de l'arrêté mentionné ci-dessus : lors de sa présentation initiale, le candidat expose « des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger ». De cette liste, on retiendra surtout la diversité des expériences potentiellement favorables à la préparation au métier d'enseignant : il est attendu que soient dégagées des expériences mentionnées lors de l'entretien les compétences acquises qui pourront être mobilisées pour réussir son entrée dans la fonction de professeur.

---

<sup>67</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/6443/download>

<sup>68</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

L'accumulation d'expériences dans les domaines cités ne fera sens que si elle s'accompagne d'une réflexion synthétique sur les ressemblances – mais aussi les différences – avec la fonction recherchée au terme du concours. À l'inverse, un parcours atypique ou encore peu consistant du fait du jeune âge d'un candidat, peut déboucher sur un entretien satisfaisant s'il permet de mettre en valeur des acquis pertinents et des besoins de montée en compétences et ainsi de manifester une conscience claire et lucide des défis que comporte toute entrée dans le métier de professeur.

L'arrêté souligne l'importance pour le futur fonctionnaire de « s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ». Les candidats entendus lors de la dernière session ont régulièrement fait mention de ces valeurs dans la deuxième partie de l'épreuve, et nous ne pouvons que nous en féliciter. Il est donc naturel que ces valeurs soient convoquées lors de l'analyse de situations professionnelles, à condition qu'elles le soient à bon escient. Cela est particulièrement vrai de la laïcité, dont nous observons qu'elle tend chez certains candidats à servir de réponse universelle, comme un condensé de toutes les valeurs de la République. Certes la charte de la laïcité, dont l'affichage dans les établissements scolaires est rendu obligatoire par l'arrêté du 6 septembre 2013<sup>69</sup>, couvre un champ plus vaste que la seule question religieuse : elle reprend l'article premier de notre Constitution (« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »), articule la « liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous », et rappelle le rôle fondamental de la séparation des religions et de l'État pour garantir la liberté d'expression et « l'accès à une culture commune et partagée ». Texte dense, mais dont on peut attendre des futurs enseignants qu'ils se l'approprient avant de le retrouver jusque sur le mur de leur classe, de sorte qu'ils sachent expliciter pourquoi la liberté d'expression s'exerce « dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions » (article 8). Nous nous devons ici de mettre en garde les candidats contre les éventuelles dérives que pourrait entraîner la pratique en vogue - et en soi louable - des débats en classe : on ne saurait en classe débattre de tout et accepter comme telles toutes les opinions au nom d'une liberté d'expression qui ne connaîtra aucune limite.

Il nous paraît notamment essentiel de rappeler qu'il est attendu du professeur, non qu'il discute le bien-fondé des valeurs de la République (ce serait un comble !), mais qu'il se prépare à les « faire connaître » et à les « faire partager ». Cela implique qu'il se forge une manière de les rendre accessibles auprès d'un public jeune, prompt à répéter des discours entendus sans être compris – et donc qu'il privilégie les définitions les plus favorables à la constitution d'une société unie et apaisée. Sans doute pourra-t-il tirer profit des termes employés par Jean Jaurès dans son discours prononcé à Castres le 30 juillet 1904, où il proclame le fait que « démocratie et laïcité sont deux termes identiques ». Rappeler avec Jaurès que la laïcité a pour finalité première d'empêcher que « l'attachement de tel ou tel citoyen à telle ou telle croyance, à telle ou telle religion, [soit] pour lui une cause de privilège ou une cause de disgrâce », c'est faire comprendre à chaque élève que la laïcité lui apporte la garantie d'être un citoyen à part entière, sans distinction de croyance. Dans sa formulation simple, accessible à tous, cette définition permet de renforcer en chaque élève la conviction que la laïcité est « une valeur positive d'émancipation et non pas [...] une contrainte qui viendrait limiter les libertés individuelles. Elle n'est jamais dirigée contre des individus ou des religions, mais elle garantit l'égal traitement de tous les élèves et l'égalité de dignité de tous les citoyens ».

Avant de passer à l'examen successif des différentes parties de l'épreuve, nous nous devons de rappeler qu'elle vise à évaluer le degré de préparation des candidats à devenir prochainement non seulement des professeurs, mais aussi des professeurs de lettres. Il importe donc de ne pas se limiter à la fonction d'enseignant dans ses compétences transversales, si précieuses soient-elles, et de s'interroger sur les dimensions spécifiques qu'implique l'enseignement de notre discipline. Puisqu'il s'agit d'évaluer la capacité des candidats à faire connaître et à faire partager les valeurs de la République, il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici le rôle qu'ont pris nombre de nos grands

---

<sup>69</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo33/MENE1322761C.htm>

écrivains dans la défense de ces valeurs. Citer la part prise par un Voltaire, un Hugo ou un Camus dans l'affirmation de la liberté de penser et dans les fondements humanistes de notre République n'est donc pas une hérésie, et le jury s'étonne du faible nombre de candidats qui trouvent dans la littérature un appui à leur pensée. Sans même pousser jusqu'à ce point d'exigence, le jury s'étonne du nombre de candidats qui sont désarçonnés par des questions, mêmes très générales, sur la manière dont ils envisageraient la transmission des programmes de français et la formation des jeunes lecteurs. Est-il besoin de souligner qu'un professeur de français se doit avant tout de manifester son intérêt personnel pour cette lecture dont il devra transmettre le goût ?

## **2. Déroutement de l'épreuve et conseils pour sa préparation**

Pour rappel, l'épreuve d'entretien dure trente-cinq minutes au total et s'organise de la manière suivante :

- Une première partie de quinze minutes, débutant par un exposé de cinq minutes maximum, durant lequel le candidat expose son parcours et ses motivations pour devenir professeur de lettres ; s'ensuit un temps d'échange de dix minutes (ou plus, si l'exposé a duré moins de cinq minutes) avec le jury.

- Une deuxième partie de vingt minutes, au cours de laquelle deux questions de mise en situation professionnelle sont successivement soumises au candidat (dix minutes par question). Il s'agit dans un premier temps d'analyser la situation et de proposer des pistes de réponses, puis le dialogue avec le jury doit permettre de compléter, affiner ou corriger les premières propositions.

Nous reprenons les différentes étapes de l'épreuve dans l'ordre chronologique. Afin de donner un aperçu des attentes du jury et d'aider les candidats à se préparer efficacement, quatre exemples précis de situations professionnelles seront traités plus bas. Les candidats gagneront également à se référer au rapport de la session 2022, pour y consulter d'autres exemples.

### **Première partie : Exposé et Entretien (15 minutes)**

La première partie de l'épreuve dure quinze minutes ; elle voit se succéder une présentation par le candidat de son parcours et de ses expériences pendant cinq minutes, et un échange avec le jury sur la base de cette présentation. Il va sans dire que la maîtrise de ces durées constitue un attendu : un exposé trop court, d'à peine deux ou trois minutes, peut laisser penser que le candidat n'a pas mûri son projet professionnel ; à l'inverse, un candidat trop disert sera interrompu par le jury qui pourra éventuellement revenir sur les éléments non présentés lors de l'échange.

Comme indiqué dans le rapport de la session 2022, il n'y a pas de modèle préétabli pour l'exposé, dont la forme reste libre. Nous mettons toutefois en garde les futurs candidats : le fait de ne pas disposer de notes lors de cette épreuve ne doit pas conduire à réciter de façon robotisée une présentation préalablement apprise par cœur, ni à improviser un exposé décousu et confus. Il convient donc de se préparer à cette partie de l'épreuve, tout en veillant à rester naturel.

Les présentations sont généralement fournies et menées sur un bon rythme, ce qui atteste le bon niveau de préparation des candidats. L'articulation de cet exposé avec l'échange peut être préparée en ayant deux principes à l'esprit :

- Un principe de supplément d'information relatif à tous les éléments mentionnés dans la présentation : dès lors que le candidat a retenu un détail de son parcours pour en faire un élément significatif de sa volonté de devenir professeur, il doit être en mesure de le développer. Il est par exemple surprenant que nombre de candidats qui font état d'une passion précoce pour la littérature ne soient pas en mesure de citer les œuvres qui les ont le plus marqués et qu'ils souhaiteraient faire découvrir à leurs élèves.

- Un principe de complémentarité : les parcours présentés reflètent des rapports très divers à la littérature et à son enseignement. Puisque cet échange a vocation à évaluer la capacité à exercer la fonction de professeur de lettres dans toutes ses dimensions, les candidats doivent s'attendre à ce que le jury les entraîne vers des aspects du métier qu'ils n'ont pas abordés dans leur présentation. Tel

candidat qui expose un parcours universitaire orienté vers des recherches littéraires approfondies devra se préparer à être interrogé sur sa posture devant une classe et sa manière d'accompagner des élèves aux niveaux très hétérogènes. Tel autre dont le parcours professionnel révèle des aptitudes au travail en équipe et à l'encadrement des jeunes devra quant à lui se préparer à être interrogé sur sa conception de la discipline lettres et des démarches qu'il compte mettre en œuvre pour l'enseigner. Dans tous les cas, il est utile de rappeler qu'aucun parcours n'est disqualifiant, de même qu'aucun parcours n'apporte la garantie d'une bonne note.

L'entretien permet également d'évaluer **les qualités d'écoute et l'ouverture au dialogue** : il est donc particulièrement maladroit de couper la parole au jury ou de commencer à répondre avant la fin de la question. Nous recommandons aux candidats de veiller à leur posture.

## **Deuxième partie : Questions de mise en situation professionnelle (20 minutes)**

La seconde partie de l'épreuve se décompose en deux séquences de dix minutes chacune, au cours desquelles le candidat procède à l'examen successif de deux situations professionnelles, la première se rapportant à l'enseignement, la deuxième à la vie scolaire. Le candidat reçoit un bordereau sur lequel la situation est présentée de manière très synthétique ; muni d'un brouillon, il peut s'il le souhaite poser sur le papier quelques mots repères ou des notions qu'il entend convoquer lors de son analyse ; ce temps de prise de connaissance doit toutefois rester bref et ne saurait dépasser une minute, le principe étant de construire une réflexion au fil des échanges avec le jury, en manifestant aussi bien sa capacité à rebondir sur les questions – voire les objections – de ses interlocuteurs que sa connaissance précise du système éducatif.

La prise de parole initiale du candidat doit, elle aussi, s'inscrire dans une durée raisonnable. Rappelons que les premières pistes de réponses du candidat n'ont pas vocation à être exhaustives : la suite du temps imparti est prévue pour les compléter, voire les corriger. Nous insistons de nouveau sur cette dimension d'échange. Certains candidats monopolisent la parole plus de cinq minutes, en se répétant ou en s'éloignant du sujet, ne laissant que peu de temps au dialogue avec le jury. Qu'il s'agisse (au mieux) d'une maladresse ou (au pire) d'une stratégie d'évitement des questions, il faut absolument éviter cet effet « tirade » et se montrer prêt à entrer dans le dialogue.

Avant d'aborder quelques exemples précis extraits des entretiens menés lors de la session 2023, peut-être n'est-il pas inutile de rappeler quelques évidences sur la place respective du règlement et du jugement pratique dans la conduite de la classe. Il est certes pertinent de répondre à une situation mettant en scène le refus d'une activité ou d'un contenu pédagogique en s'appuyant sur l'article L. 511-1 du code de l'éducation relatif à l'obligation d'assiduité ; mais un recours explicite à ce texte de loi en classe afin de mettre de jeunes élèves au travail risque de donner des résultats moins probants qu'espéré. De même, le cas d'un candidat qui propose de quitter la classe avec son élève récalcitrant pour le conduire directement dans le bureau du chef d'établissement et mener sur le champ un entretien dans son bureau laisse entrevoir que ce candidat n'a pas encore acquis une vision claire des contraintes que peut lui imposer le fonctionnement au quotidien d'un établissement. À l'inverse, sera appréciée du jury une aptitude à traiter les situations professionnelles sur plusieurs niveaux successifs : le temps de la réaction immédiate, celui des mesures effectives à mettre en place (éventuellement collectivement), celui enfin des actions éducatives à imaginer *a posteriori* voire de manière préventive pour éviter que telle situation dommageable ne se produise.

### **• Première question - Situation 1**

La situation 1 est une situation disciplinaire, qui invite le candidat à se projeter dans la classe, non pas simplement en tant que professeur en général, mais avant tout en tant que professeur *de lettres*. Quand bien même il ne s'agit pas d'une épreuve didactique, il est bienvenu de se référer à ses connaissances littéraires et à des activités propres au cours de français qui pourraient constituer des pistes de réponses à la situation proposée.

Exemple 1 :

Vous êtes professeur de français en lycée. À l'occasion d'une séquence sur la littérature d'idées, des élèves vous demandent de faire un débat sur un sujet sensible.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Les situations soumises à l'analyse des candidats ne sont pas forcément critiques et peuvent admettre plusieurs formes de réponse, l'essentiel étant que les candidats s'emparent des termes clés de l'énoncé et s'en servent pour dégager les enjeux de la question. Ici le jury attendait que soit questionnée la notion de « sujet sensible » : qu'est-ce qu'un sujet sensible ? Pourquoi tous les sujets ne peuvent-ils pas faire l'objet d'un débat dans le cadre de la classe ? Et quel type de préparation s'impose pour aborder certains enjeux avec les élèves ?

Le jury s'est étonné d'entendre parfois des candidats envisager de répondre aux objections d'un élève en improvisant sur le champ un débat au sein de la classe, à propos de situations convoquant des valeurs non discutables parce que posées dans le cadre de la loi, voire de la constitution. Ainsi ont pu être proposés des débats pour ou contre l'égalité filles/garçons ou les règles de la laïcité à l'école ! Il est attendu des futurs professeurs qu'ils aient une conscience claire des principes qui régissent notre institution, sur lesquels on ne saurait transiger. Laisser s'exprimer des voix contraires à ces principes même dans le cadre d'un débat contradictoire, au nom de la liberté d'expression et au prétexte que toutes les opinions se vaudraient, constituerait une erreur de positionnement caractérisée de la part du professeur.

Peut-être ces erreurs trouvent-elles leur origine dans une confusion entretenue par la pratique louable du « cours dialogué », qui encourage l'expression par les élèves d'une opinion personnelle que l'enseignant accueillera avec bienveillance. Mais écouter n'est pas valider, et il est attendu des candidats qu'ils manifestent dès le concours une conscience claire de l'existence d'une limite fixe entre les opinions qui peuvent être entendues et discutées et celles qui doivent être rejetées.

Pour traiter cette situation avec pertinence, certains candidats ont questionné à bon escient la place et les modalités de l'enseignement du débat en classe. Ils ont fait remarquer que la compétence « Participer à des échanges oraux de manière constructive » figurait parmi les attendus du cours de français aux cycles 3 et 4 ; ils ont alors pu proposer des situations d'enseignement qui permettent à l'élève d'apprendre à juger de la recevabilité et de la pertinence de différents arguments, soit qu'ils évaluent leurs camarades en situation de débat, soit qu'ils aient eux-mêmes à défendre une opinion qui n'est pas forcément la leur.

Exemple 2 :

Vous êtes professeur de français en lycée ; l'un de vos élèves remet en cause l'étude d'un auteur au motif qu'il estime sa vie condamnable.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Cette situation rejoint la notion très actuelle et controversée de « cancel culture » et l'éternelle question : peut-on et doit-on séparer l'homme et l'artiste ? Nous ne demandons bien sûr pas aux candidats de trancher et résoudre ce débat complexe et épineux ; en revanche, nous attendons de leur part une réflexion nuancée et une utilisation de leurs connaissances littéraires.

Pour commencer, comme pour chaque situation, il faut analyser précisément les termes du sujet. Ici, le verbe *estimer* a son importance et doit permettre de problématiser la situation : y a-t-il vraiment quelque chose de condamnable (un délit), ou bien s'agit-il d'une estimation subjective en fonction des valeurs portées par l'élève en question, qui peuvent contrevenir aux valeurs de la République ? Autrement dit, refuser d'étudier Céline en raison de ses propos antisémites ou refuser d'étudier Rimbaud au motif qu'il était homosexuel sont deux situations bien différentes et n'appellent pas les mêmes réactions de la part du professeur. La formulation du sujet reste délibérément vague, en ne citant aucun auteur ni motif de condamnation en particulier, pour permettre d'envisager différentes situations : les candidats doivent s'emparer de toute cette latitude qui leur est offerte.

Dans le cadre de la première situation de l'épreuve, qui est une situation disciplinaire, le jury a regretté que les candidats ne mobilisent pas davantage leurs références littéraires, qu'ils ne se projettent pas suffisamment en professeurs de lettres. Certains candidats ont ainsi peiné à donner des exemples d'auteurs qui pourraient susciter cette réaction. La situation s'inscrivant dans le cadre du lycée, il était tout à fait possible de s'appuyer sur des auteurs et autrices au programme du baccalauréat, et d'imaginer un élève qui condamne l'utilisation de la drogue par Baudelaire, l'homosexualité de Lagarce ou encore les infidélités d'Hugo...

Le jury a observé deux mauvais réflexes, chacun dans un extrême : ouvrir automatiquement le débat à partir de la réaction de l'élève, ce qui est particulièrement maladroit si celle-ci témoigne d'une prise de position raciste ou homophobe par exemple ; ou à l'inverse, fermer immédiatement toute discussion au motif que les œuvres s'inscrivent dans un programme officiel. Distinguer critique et censure serait ici un bon moyen d'approfondir la réflexion et d'envisager comment réagir auprès de l'élève et de la classe : on peut ne pas adhérer aux opinions et actions d'un auteur tout en trouvant un intérêt littéraire à son œuvre, qui mérite d'être étudiée.

Enfin, après avoir réfléchi aux réactions immédiates à avoir dans cette situation, les meilleurs candidats ont su envisager des prolongements possibles en classe, dans le cadre du cours de français, qui permettraient de rebondir sur cet incident et d'en faire un levier d'apprentissage, par exemple en se demandant si la valeur d'une œuvre et son intérêt pouvaient se résumer dans ses implications morales ou politiques.

- **Deuxième question – Situation 2**

La situation 2 est une situation de vie scolaire, qui invite le candidat à se projeter dans l'établissement de manière plus globale, au-delà de la discipline enseignée. Il n'est pas pour autant interdit de mobiliser des éléments propres à la discipline enseignée, si c'est pertinent par rapport à la situation, mais ce n'est pas l'enjeu principal ici. Nous rappelons les principales situations possibles : les relations des enseignants avec les parents d'élèves ; la gestion et l'utilisation du C.D.I. ; les problèmes de discrimination ou de contravention au principe de laïcité hors classe ; la gestion des rapports des élèves entre eux hors de la classe. Pour cette question, nous ne saurions trop encourager les candidats à inscrire leurs propositions d'action dans le cadre d'une équipe éducative.

**Exemple 1 :**

Vous êtes professeur principal en collège ; un élève vient vous voir parce que l'un de ses camarades est harcelé sur les réseaux sociaux.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Conformément à l'esprit de cet exercice, la présentation de la situation exclut tout détail particulier pour ne retenir que la situation de principe. Elle appelle donc une réponse qui se fonde sur ce même niveau des principes éducatifs, étant entendu que de multiples circonstances particulières pourraient en modifier la portée, sans qu'on s'y arrête ici.

Le libellé stipule qu'un élève est harcelé et que ce harcèlement s'exerce non dans l'enceinte de l'établissement, mais dans cet espace que les élèves ont souvent tendance à considérer comme une zone de non-droit, celui des réseaux sociaux. Cette situation convoque d'emblée deux thématiques essentielles pour l'enseignant : d'une part la lutte contre le harcèlement, de manière préventive et ici face à une situation avérée et à laquelle il faudra tenter de mettre fin ; d'autre part l'éducation au numérique et en particulier aux règles qui régissent la communication et le respect d'autrui sur les espaces numériques (réseaux sociaux mais aussi espace numérique de travail et messagerie).

La mention du programme pHare constitue un point de départ indispensable, mais ne saurait suffire ; encore faut-il lui donner de la substance en rappelant les critères qui définissent le harcèlement (violence verbale, physique ou psychologique, répétitivité, isolement de la victime), en mentionnant ses effets sur les élèves qui en sont victimes (décrochage scolaire, conduites autodestructrices...) et en soulignant la fréquence croissante du cyber-harcèlement.

Une fois ces principes posés, le candidat pourra construire une réponse qui mettra justement en pratique l'axe 4 du programme pHare<sup>70</sup> : « intervenir efficacement sur les situations de harcèlement ». Ici aussi, nous devons dissiper une équivoque : il s'agit non pas d'énumérer des actions ponctuelles précises ancrés dans un réel supposé, mais de rétablir une chaîne de démarches cohérentes pour répondre collectivement de manière sensée au problème : libérer la parole de la victime, se faire transmettre des éléments concrets qui attestent de la situation de harcèlement, prendre contact avec les familles des élèves harceleurs pour les informer de la situation et mieux comprendre l'origine de la situation, communiquer ces éléments d'une part à la vie scolaire pour un traitement disciplinaire dans le cadre du règlement intérieur, et puisqu'il s'agit de cyber-harcèlement les communiquer aussi à un organisme spécifique afin d'obtenir la suppression en ligne des contenus humiliants. On mesure à l'aune de ces démarches la responsabilité spécifique du professeur principal, dont la première mission consiste à garantir les bonnes conditions d'accueil de tous les élèves au sein de la classe.

Plus que la connaissance précise des actes concrets à accomplir, le jury est en droit d'attendre un rappel des éléments qui formeront le cadre de toute action de lutte efficace : rappeler notamment que la loi du 2 mars 2022 institue un nouveau délit de harcèlement scolaire et que les établissements sont tenus de « prendre les mesures appropriées visant à lutter contre le harcèlement dans le cadre scolaire et universitaire »<sup>71</sup>. Une première erreur dans le traitement de cette question serait de questionner la situation de harcèlement en s'interrogeant sur la nature des relations entre l'élève qui révèle le problème et la victime, ou entre la victime et les harceleurs, ou sur toute autre circonstance qui détournerait la question de son enjeu. Une autre erreur consisterait à transmettre le traitement du problème aux autorités considérées comme compétentes (la vie scolaire) et ne pas envisager d'autre démarche de la part de l'enseignant. Reste que nous ne saurions trop encourager les candidats à inscrire leurs propositions d'action dans le cadre d'une équipe éducative.

Enfin la question ne serait pas traitée de manière complète et satisfaisante si le candidat n'abordait sa dimension préventive et éducative en expliquant qu'il revient à l'ensemble des professeurs, dans le cadre de leurs enseignements, de porter ce combat. Pour la prévention du cyber-harcèlement, nous ne saurions trop recommander de prendre connaissance du nouveau cadre de référence des compétences numériques<sup>72</sup>, dont la mise en œuvre concerne toutes les disciplines, y compris le français ; son volet 2 « Communication et collaboration » pose les jalons d'un enseignement progressif, au collège et au lycée, des « principales règles de civilité et [du] droit des personnes lors des interactions en ligne ».

#### Exemple 2 :

Vous êtes professeur principal ; un ou une élève de la classe vient vous rapporter des propos qu'il ou elle juge à connotation sexiste, tenus par un autre enseignant.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ?

Les situations mettant en cause des collègues ou leur propre comportement ont souvent mis les candidats en difficulté. Si l'on souhaite bien entendu que le professeur ne soit pas en cause, les candidats gagneraient à envisager toutes les possibilités et à sortir d'une analyse doxique de la situation : il est possible que le collègue tienne réellement des propos sexistes, tout comme il est possible que l'élève mente. Encore une fois, une lecture fine et précise de l'énoncé est indispensable. L'élève *juge* les propos sexistes : le verbe indique une subjectivité, ainsi toutes les possibilités restent envisageables. Le candidat peut donc imaginer que le collègue ait bel et bien tenu des propos à connotation sexiste, ou bien que les propos de l'élève soient faux, et dans ce cas on peut encore

<sup>70</sup> <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcèlement-l-ecole-323435>

<sup>71</sup> <https://www.vie-publique.fr/loi/282708-loi-balanant-2-mars-2022-combattre-le-harcèlement-scolaire>

<sup>72</sup> <https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-compétences-numériques>



considérer deux éventualités : l'élève a mal interprété ce qu'il a entendu, en toute bonne foi, ou bien il a délibérément menti.

Cette situation permet également de mobiliser ses connaissances sur le rôle du professeur principal. Pour cette situation, il est bon de rappeler que, conformément à la circulaire du 10 octobre 2018, le professeur principal « peut être conduit [...] à gérer les conflits concernant les élèves de sa classe, avec le CPE et le personnel de direction ayant en responsabilité la classe »<sup>73</sup>. Il contribue ainsi à faire le lien entre les différentes instances de l'établissement, sans pour autant se poser en arbitre ou en juge absolu. Les candidats doivent éviter l'écueil de la posture du chevalier qui règle seul tous les problèmes... sans pour autant se contenter de déléguer le traitement de la situation à une tierce personne, par exemple le CPE. Les sujets sont conçus pour permettre à la fois au candidat d'imaginer ses propres réactions, et son inscription au sein d'un établissement impliquant différentes instances.

Comme indiqué plus haut, les candidats ne doivent pas négliger le dialogue dans cette épreuve, et rester mobilisés face aux questions du jury, qui peuvent leur permettre d'améliorer leur prestation et d'obtenir une meilleure note. Il arrive en effet que deux candidats aient une première réaction assez similaire, mais que la différence se fasse dans leurs réponses aux sollicitations du jury. Pour cette situation, deux candidates ont répondu dans un premier temps qu'il fallait convoquer l'élève et lui assurer que sa parole serait entendue, puis faire remonter l'information au chef d'établissement sans plus attendre. À l'aide des questions du jury, l'une affine et infléchit sa réaction : il faut d'abord chercher à vérifier la véracité des propos de l'élève, par exemple en demandant à d'autres élèves de la classe de confirmer ou infirmer, le cas échéant. Elle propose ainsi une prestation plus satisfaisante qu'une autre candidate qui reste campée sur ses positions, en accordant une confiance aveugle à l'élève, sans approfondir l'analyse de la situation.

## **Conclusion**

Pour parachever ces indications et conseils afin de préparer au mieux l'épreuve d'entretien, nous invitons les futurs candidats à se reporter à la bibliographie et à la sitographie figurant à la fin du rapport de la session 2022. Celles-ci ne doivent pas les intimider : s'il est indispensable de connaître des notions et des textes essentiels, nous n'attendons pas pour autant un apprentissage par cœur de tous les numéros du Bulletin officiel, mais plutôt une bonne maîtrise des principes fondamentaux alliée à des qualités de réflexion et de discernement.

---

<sup>73</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm>

## ANNEXE 1

### Sujet de leçon - Lettres classiques - LATIN

---

#### DOSSIER

–**Texte antique à expliquer** : Lucrèce (vers 98 – 55 av. J.-C.), *De Rerum Natura*, III, vers 978-1002

–**Traduction** : Alfred Ernout, Éditions Les Belles lettres, 1948

–**Texte littéraire français** : Laurent Gaudé, *La Porte des enfers*, Chapitre XIV, « La porte des Goules (novembre 1980) », Babel, 2013, p. 182-184

–**Document artistique** : Wolfgang Mattheuer, *Die Flucht des Sisyphos*, « La fuite de Sisyphe », 1972, Huile sur panneau dur, 96,8 x 118 cm, Albertinum, Galerie Neue Meister

#### SUJET

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

Dans un second temps, dans le cadre de l'enseignement optionnel de latin en classe de Seconde, et plus particulièrement de l'objet d'étude « L'homme et le divin », vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, dans une séance dont vous définirez les enjeux.

**Texte antique à expliquer : Lucrèce (vers 98 – 55 av. J.-C.), *De Rerum Natura*, III, vers 978-1002. Texte établi par Alfred Ernout, Paris, Éditions Les Belles Lettres, 1948.**

*Dans le livre III du De Rerum Natura, Lucrèce cherche à montrer que la crainte de la mort est absurde. Dans cet extrait, il s'attache à délivrer les hommes de leurs vaines frayeurs et fait une digression sur les châtiments dans le monde des Enfers. Les monstres des Enfers ne sont que le reflet de nos angoisses d'êtres vivants.*

- Atque ea nimirum quaecumque Acherunte profundo  
prodita sunt esse, in vita sunt omnia nobis.
- 980 Nec miser inpendens magnum timet aere saxum  
Tantalus, ut famast, cassa formidine torpens ;  
sed magis in vita divom metus urget inanis  
mortalis, casumque timent quem cuique ferat fors.  
Nec Tityon volucres ineunt Acherunte iacentem,
- 985 nec quod sub magno scrutentur pectore quicquam  
perpetuam aetatem possunt reperire profecto :  
quamlibet immani proiectu corporis extet,  
qui non sola novem dispessis iugera membris  
optineat, sed qui terrai totius orbem,
- 990 non tamen aeternum poterit perferre dolorem,  
nec praebere cibum proprio de corpore semper.  
Sed Tityos nobis hic est, in amore iacentem  
quem volucres lacerant atque exest anxius angor,  
aut alia quavis scindunt cuppedine curae.
- 995 Sisyphus in vita quoque nobis ante oculos est,  
qui petere a populo fascas saevasque secures  
imbibit, et semper victus tristisque recedit.  
Nam petere imperium, quod inanest nec datur umquam,  
atque in eo semper durum sufferre laborem,
- 1000 hoc est adverso nixantem trudere monte  
saxum, quod tamen < e > summo iam vertice rusum  
volvitur, et plani raptim petit aequora campi.

**Les châtiments infernaux ne sont que des légendes ou des symboles.**

1 De même assurément, tous les châtiments que la tradition place dans les profondeurs de l'Achéron, tous, quels qu'ils soient, c'est dans notre vie qu'on les trouve. Il n'est point, comme le dit la fable, de malheureux Tantale craignant sans cesse l'énorme rocher suspendu sur sa tête, et paralysé d'une terreur sans objet<sup>74</sup> :  
5 mais c'est plutôt la vaine crainte des dieux qui tourmente la vie des mortels, et la peur des coups dont le destin menace chacun de nous. Il n'y a pas non plus de Tityos<sup>75</sup> gisant dans l'Achéron, déchiré par des oiseaux ; et ceux-ci d'ailleurs dans sa vaste poitrine ne sauraient trouver de quoi fouiller pendant l'éternité. Si effroyable que fût la grandeur de son corps étendu, quand même, au lieu de ne  
10 couvrir que neuf arpents de ses membres écartelés, il occuperait la terre tout entière, il ne pourrait pourtant endurer jusqu'au bout une douleur éternelle, ni fournir de son propre corps une pâture inépuisable. Mais pour nous Tityos est sur terre : c'est l'homme vautré dans l'amour, que les vautours de la jalousie déchirent, que dévore une angoisse anxieuse, ou dont le cœur se fend dans les peines de  
15 quelque autre passion. Sisyphe lui aussi existe dans la vie ; nous l'avons sous nos yeux, qui s'acharne à briguer auprès du peuple les faisceaux et les haches redoutables, et qui toujours se retire vaincu et plein d'affliction. Car solliciter le pouvoir qui n'est qu'illusion et n'est jamais donné, et dans cette recherche supporter sans cesse de dures fatigues, c'est bien pousser avec effort sur la pente d'une  
20 montagne un rocher qui, à peine au sommet, retombe et va aussitôt rouler en bas dans la plaine.

---

<sup>74</sup> Il y a en effet deux traditions divergentes sur le supplice infligé à Tantale. Homère le représente, suivant la légende adoptée par les modernes, comme torturé par la faim et la soif au milieu de nourritures et de boissons qu'il ne peut saisir ; les poètes tragiques et lyriques grecs suivent au contraire la tradition adoptée par Lucrèce.

<sup>75</sup> Selon les auteurs, soit Tityos est foudroyé par Zeus et est plongé dans les Enfers, pour avoir voulu faire violence à Lété. Deux serpents y dévorent son foie qui renait selon les phases de la lune. Soit ce sont les deux enfants de Lété, qui, voulant protéger leur mère, percent le monstre de flèches maintenant le monstre éternellement au sol. Son corps gisant couvrait neuf hectares. Lucrèce mélange les deux versions dans ce passage.

**Texte littéraire français : Laurent Gaudé, *La Porte des enfers*, Chapitre XIV, « La porte des Goules (novembre 1980) », Babel, 2013, p. 182-184.**

*Giulia et Matteo perdent tragiquement leur enfant de six ans, Pippo, lors d'une fusillade à Naples. Giulia ne cesse de demander à son époux de lui ramener son fils perdu. Un jour, accompagné du curé don Mazerotti, il perce le mystère de la porte oubliée de Naples, celle du monde d'En-Bas. Les deux hommes la franchissent et des ombres terrifiantes les attendent.*

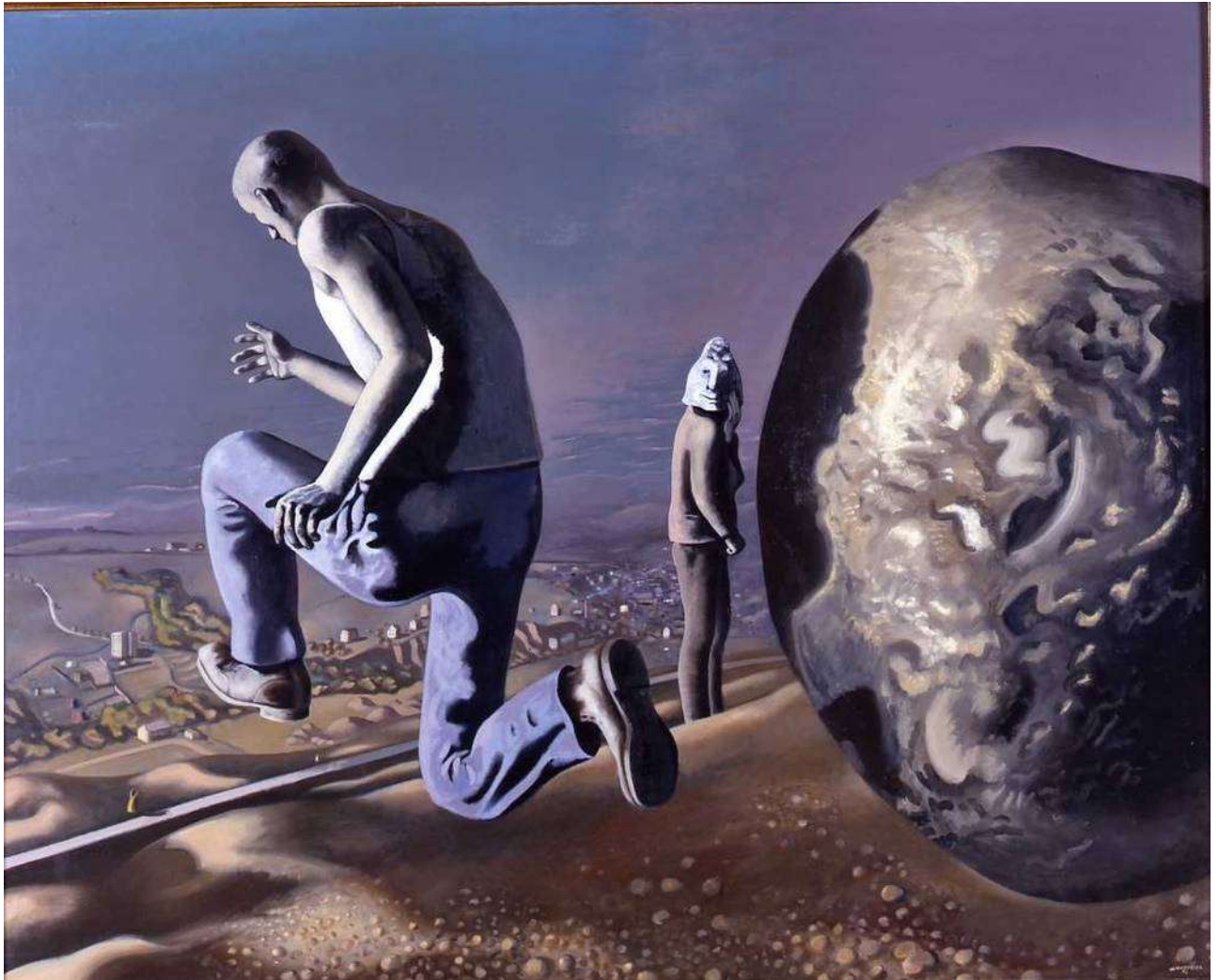
1 Matteo regarda avec plus d'attention. Dans les eaux, il distinguait maintenant, effectivement, une multitude d'ombres qui gesticulaient comme des noyés, luttant en vain contre le courant. Il les avait d'abord confondues avec l'eau du fleuve mais, maintenant que son regard devenait plus attentif, il comprenait que le fleuve n'était fait  
5 presque que de cela : des milliers d'ombres, les unes sur les autres, portées par le même courant, renversées sans cesse et fouettées par les eaux. Un fleuve d'âmes hurlantes.

« Que faut-il faire ? » demanda Matteo avec terreur - et la réponse que lui fit l'ombre de Mazerotti était celle qu'il redoutait : « Traverser. » Puis, comme Matteo ne bougeait pas, elle ajouta : « N'aie crainte, le fleuve n'aura pas de prise sur toi. » Ils s'approchèrent  
10 encore, jusqu'à être au bord de la rive. Alors, sans un mot, le curé glissa dans les eaux. Matteo entendit un long gémissement sortir de l'ombre de son camarade. Il essaya de la suivre des yeux - comme un bout de bois dans une tempête que les vagues ne cessent d'avaler et de recracher - mais il la perdit de vue. Elle était déjà trop loin. Matteo attendit encore un peu, puis il dut se résoudre à pénétrer doucement dans le fleuve. Il fut sidéré.  
15 Il n'avait, en fait, de l'eau que jusqu'à la poitrine, une eau noire et violente qui giclait à gros bouillons comme si elle était en rage. Tout le reste était constitué d'ombres charriées par le courant. C'étaient elles qui, de loin, donnaient l'impression d'un fleuve qui bondissait en hauteur. C'étaient elles qui formaient des tourbillons et gémissaient. Maintenant qu'il était plongé en elles, il comprenait ce qu'elles subissaient. Leurs cris  
20 lui parvenaient, leurs suppliques, leurs pauvres plaintes. Durant la descente du fleuve des Larmes, les âmes mortes revoyaient toute leur vie, non pas telle qu'elles s'imaginaient l'avoir menée mais enlaidie par la malveillance des eaux. Le fleuve les battait et les rebattait, les jetait sur les rochers, leur précipitait la tête sous l'eau et leur offrait une vision de leur existence qui les navrait et les déroutait, le plus souvent ni  
25 totalement bonne ni vraiment mauvaise mais enlaidie de mille hésitations, de mille bassesses qui l'alourdissaient. Face à ces images, les âmes gémissaient. Là où elles se souvenaient d'avoir été généreuses, elles se voyaient mesquines. Les moments de beauté étaient entachés de petitesse. Tout devenait gris. Le fleuve les torturait. Il n'inventait rien mais accentuait ce qui avait été. Celui qui, au moment de se battre, avait  
30 eu une seconde d'hésitation devenait un lâche. Celui qui, par pure rêverie, avait pensé à la femme d'un ami se voyait comme un pourceau lubrique. Le fleuve enlaidissait la vie pour que les âmes la laissent derrière elles sans regret. Ce qu'elles avaient aimé devenait méprisable. Ce dont elles se souvenaient avec bonheur leur faisait honte. Les moments lumineux de leur existence devenaient poisseux. Au sortir du fleuve, battues

35 et rebattues par les eaux, les âmes étaient prêtes à ne plus jamais retourner à la vie. Elles allaient désormais où les portait la mort d'un pas lent, tête basse.

**Document artistique : Wolfgang Mattheuer, *Die Flucht des Sisyphos*, « La fuite de Sisyphe », 1972, Huile sur panneau dur, 96,8 x 118 cm, Albertinum, Galerie Neue Meister.**

*Dans ses œuvres sur le mythe de Sisyphe, Wolfgang Mattheuer mêle le récit antique à la réalité sociale des années 70 en République Démocratique Allemande, communément désignée par le sigle RDA ou l'expression « Allemagne de l'Est ». Il questionne l'homme moderne en quête du « Moi ».*



## ANNEXE 2

### Sujet de leçon - Lettres classiques - GREC

---

#### DOSSIER

- **Texte antique à expliquer** : SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), v. 573-598, *Tragédies*, tome IV, édité par Léon Parmentier et Henri Grégoire, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018.
- **Traduction** : SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), *Électre* v. 573-598, *Tragédies*, tome IV, édité par Léon Parmentier et Henri Grégoire, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018.
- **Texte littéraire français** : Jean GIRAUDOUX (1882-1944), *Électre*, Acte II scène 8, 1937.
- **Document artistique** : SOPHOCLE, *Électre*, mise en scène de Serge Denoncourt, Espace Go, Montréal, 2019.

#### SUJET

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

Dans un second temps, dans le cadre de l'enseignement de spécialité de grec en classe de Première, et plus particulièrement de l'objet d'étude « **Justice des dieux, justice des hommes** », vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, dans une séance dont vous définirez les enjeux.



**Texte antique à expliquer :**

SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), *Électre* v. 573-598, *Tragédies*, tome IV, édité par Léon Parmentier et Henri Grégoire, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018.

*Face aux reproches d'Électre, Clytemnestre a justifié le meurtre d'Agamemnon en affirmant que c'est la Justice qui l'a condamné : Agamemnon a en effet sacrifié leur fille, Iphigénie. Électre répond aux arguments de Clytemnestre.*

- οὐ γὰρ ἦν λύσις  
ἄλλη στρατῶ πρὸς οἶκον οὐδ' ἐς Ἴλιον.  
575 Ἄνθ' ὦν, βιασθεὶς πολλὰ κἀντιβάς, μόλις  
ἔθυσεν αὐτήν, οὐχὶ Μενέλεω χάριν.  
Εἰ δ' οὔν, ἐρῶ γὰρ καὶ τὸ σόν, κεῖνον θέλων  
ἐπωφελῆσαι ταῦτ' ἔδρα, τούτου θανεῖν  
χρῆν αὐτὸν οὔνεκ' ἐκ σέθεν; ποίῳ νόμῳ ;  
580 Ὅρα, τιθεῖσα τόνδε τὸν νόμον βροτοῖς  
μὴ πῆμα σαυτῇ καὶ μετάγνοιαν τιθῆς·  
εἰ γὰρ κτενοῦμεν ἄλλον ἀντ' ἄλλου, σύ τοι  
πρώτη θάνοις ἄν, εἰ δίκης γε τυγχάνοις.  
Ἄλλ' εἰσόρα μὴ σκῆψιν οὐκ οὔσαν τίθης·  
585 εἰ γὰρ θέλεις, δίδαξον ἀνθ' ὄτου τανῦν  
αἰσχίστα πάντων ἔργα δρῶσα τυγχάνεις,  
ἦτις ξυνεύδεις τῶ παλαμναίῳ μεθ' οὔ  
πατέρα τὸν ἀμὸν πρόσθεν ἐξαπώλεσας,  
καὶ παιδοποιεῖς, τοὺς δὲ πρόσθεν εὐσεβεῖς  
590 κὰξ εὐσεβῶν βλαστόντας ἐκβαλοῦσ' ἔχεις.  
Πῶς ταῦτ' ἐπαινέσαιμ' ἄν ; ἢ καὶ τοῦτ' ἐρεῖς,  
ὡς τῆς θυγατρὸς ἀντίποινα λαμβάνεις ;  
Αἰσχρῶς δ', ἐάν περ καὶ λέγῃς· οὐ γὰρ καλὸν  
ἐχθροῖς γαμεῖσθαι τῆς θυγατρὸς οὔνεκα.  
595 Ἄλλ' οὐ γὰρ οὐδὲ νουθετεῖν ἔξεστί σε,  
ἢ πᾶσαν ἴης γλῶσσαν ὡς τὴν μητέρα  
κακοστομοῦμεν. Καί σ' ἔγωγε δεσπότην  
ἢ μητέρ' οὐκ ἔλασσον εἰς ἡμᾶς νέμω...

**Traduction :** SOPHOCLE (495-406 av. J.-C.), *Électre*, v. 573-598, texte établi par Alphonse Daim et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres, Commentario, 2018.

*Face aux reproches d'Électre, Clytemnestre a justifié le meurtre d'Agamemnon en affirmant que c'est la Justice qui l'a condamné : Agamemnon a en effet sacrifié leur fille, Iphigénie. Électre répond aux arguments de Clytemnestre.*

ÉLECTRE.- Il n'y avait pour notre armée aucun autre moyen d'atteindre ni ses foyers ni Iliion ; et ce fut là pourquoi, contre son gré, après avoir lutté longtemps, à grand regret, il l'immola ; ce ne fut pas pour Ménélas ! En tout cas, quand bien même- pour entrer dans tes propres vues- il eût agi de cette sorte dans l'intérêt de Ménélas, devait-il donc pour cela périr lui-même sous tes coups ? Et en vertu de quel principe ? Songes-y bien : si tu veux établir ce principe pour tous, tu risques d'établir ainsi ton propre malheur et d'avoir à t'en repentir. On doit donc tuer un homme pour un autre ? Mais tu serais alors la première à mourir, si tu étais punie comme tu le mérites ! Demande-toi surtout si tu nous offres là autre chose qu'un vain prétexte. Apprends-

5

10 nous, si tu le veux bien, pourquoi tu mènes maintenant la plus ignoble des conduites, en couchant avec le tueur dont l'aide t'a permis d'assassiner jadis mon père, et à qui tu donnes aujourd'hui des enfants, alors que tu rejettes tes enfants légitimes, naguère issus d'une union légitime. Cela, comment pourrais-je l'approuver ? À moins que tu n'aïlles prétendre que c'est ta façon de venger ta fille ? Raison honteuse, si c'est celle

15 que tu oses nous donner : il n'y a rien de beau, pour venger une fille, à choisir un amant parmi ses ennemis ! Mais, au vrai, on ne peut même plus te donner un avis, puisque tu vas clamant sur tous les tons que je parle mal de ma mère. C'est qu'aussi bien je vois en toi une maîtresse, beaucoup plus qu'une mère, dans tous mes rapports avec toi.

**Texte littéraire français :** Jean GIRAUDOUX (1882-1944), *Électre*, Acte II scène 8, 1937.

*La cité d'Argos est sous la menace de l'invasion des Corinthiens. Égisthe, pour sauver la ville, réclame le consentement d'Électre pour son mariage avec Clytemnestre. Il deviendrait ainsi le roi légitime et tout puissant d'Argos et obtiendrait le soutien du peuple. Électre, toutefois, refuse obstinément cette union car elle accuse le régent d'être l'assassin d'Agamemnon.*

ÉGISTHE. – Et cette justice qui te fait brûler ta ville, condamner ta race, tu oses dire qu'elle est la justice des dieux ?

5 ÉLECTRE. – Je m'en garde. Dans ce pays qui est le mien on ne s'en remet pas aux dieux du soin de la justice. Les dieux ne sont que des artistes. Une belle lueur sur un incendie, un beau gazon sur un champ de bataille, voilà pour eux la justice. Un splendide repentir sur un crime, voilà le verdict que les dieux avaient rendu dans votre cas. Je ne l'accepte pas.

ÉGISTHE. – La justice d'Électre consiste à ressasser toute faute, à rendre tout acte irréparable ?

10 ÉLECTRE. – Oh non ! Il est des années où le gel est la justice pour les arbres, et d'autres l'injustice. Il est des forçats que l'on aime, des assassins que l'on caresse. Mais quand le crime porte atteinte à la dignité humaine, infeste un peuple, pourrit sa loyauté, il n'est pas de pardon.

ÉGISTHE. – Sais-tu même ce qu'est un peuple, Électre !

15 ÉLECTRE. – Quand vous voyez un immense visage emplir l'horizon et vous regarder bien en face, d'yeux intrépides et purs, c'est cela un peuple.

ÉGISTHE. – Tu parles en jeune fille, non en roi. C'est un immense corps à régir, à nourrir.

20 ÉLECTRE. – Je parle en femme. C'est un regard étincelant, à filtrer, à dorer. Mais il n'a qu'un phosphore, la vérité. C'est ce qu'il y a de si beau, quand vous pensez aux vrais peuples du monde, ces énormes prunelles de vérité.

ÉGISTHE. – Il est des vérités qui peuvent tuer un peuple, Électre.

ÉLECTRE. – Il est des regards de peuple mort qui pour toujours étincellent.

**Document artistique :** Sophocle, *Électre*, mise en scène de Serge Denoncourt, Espace Go, Montréal, 2019. Électre et Clytemnestre.



## ANNEXE 3

### Sujet de leçon n°1 – Domaine Lettres modernes

---

#### DOSSIER

– **Texte à expliquer** : Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière noire de Salem* (1986), chapitre 2.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

– **Document associé** : Rabelais, *Le Tiers livre* (1546), chapitre 16 « Comment Pantagruel conseille à Panurge de conférer avec une Sibylle de Panzoust » (orthographe modernisée).

#### 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 Seconde, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

**Texte à expliquer : Maryse Condé, *Moi, Tituba sorcière noire de Salem* (1986), chapitre 2.**

*À la Barbade, Tituba, la fille d'une esclave recueillie depuis son enfance par une sorcière après la mort de sa mère, veut envoûter John Indien, dont elle est éprise.*

Qu'est-ce qu'une sorcière ?

Je m'apercevais que dans sa bouche, le mot était entaché d'opprobre. Comment cela ? Comment ? La faculté de communiquer avec les invisibles, de garder un lien constant avec les disparus, de soigner, de guérir n'est-elle pas une grâce supérieure de nature à inspirer respect, admiration et gratitude ? En conséquence, la sorcière, si on veut nommer ainsi celle qui possède cette grâce, ne devrait-elle pas être choyée et révérée au lieu d'être crainte ?

Rendue morose par toutes ces réflexions, je quittai la salle après une dernière polka. Trop occupé, John Indien ne s'aperçut pas de mon départ.

10 Dehors, la cordelette noire de la nuit enserrait le cou de l'île à le couper. Pas de vent. Les arbres étaient immobiles, pareils à des pieux. Je me rappelai la plainte de ma mère :

— Pourquoi les femmes ne peuvent-elles se passer des hommes ?

Oui, pourquoi ?

15 — Je ne suis pas un nègre des bois, un nègre marron<sup>76</sup> ! Jamais je ne viendrai vivre dans cette caloge à lapins que tu as là-haut au milieu des bois. Si tu veux vivre avec moi, tu dois venir chez moi à Bridgetown !

— Chez toi ?

J'eus un rire de dérision, ajoutant :

20 — Un esclave n'a pas de « chez moi » ! Est-ce que tu n'appartiens pas à Susanna Endicott ?

Il parut mécontent :

— Oui, j'appartiens à maîtresse Susanna Endicott, mais la maîtresse est bonne...

Je l'interrompis :

— Comment une maîtresse peut-elle être bonne ? L'esclave peut-il chérir son maître ?

---

<sup>76</sup> Expression qui désigne un esclave fugitif.

**Document associé : Rabelais, *Le Tiers livre* (1546), chapitre 16 « Comment Pantagruel conseille à Panurge de conférer avec une Sibylle de Panzoust » (orthographe modernisée).**

*Panurge répond à Epistémon, qui doute de la valeur de la parole d'une Sibylle.*

— Je, dit Panurge, me trouve fort bien du conseil des femmes et même des vieilles. À leur conseil, je fais toujours une selle ou deux extraordinaires. Mon ami, ce sont vrais chiens de montre<sup>1</sup>, vraies rubriques de droit<sup>2</sup>. Et bien proprement parlent ceux qui les appellent sages femmes. Ma coutume et mon style est les nommer présages  
5 femmes. Sages sont-elles, car dextrement elles connaissent. Mais je les nomme présages, car divinement elles prévoient et prédisent certainement toutes choses à venir. Aucunes<sup>3</sup> fois je les appelle non Maunettes<sup>4</sup>, mais Monettes<sup>5</sup>, comme la Juno des Romains, car d'elles toujours nous viennent admonitions salutaires et profitables. Demandez-en à Pythagoras, Socrates, Empédocles, et notre maître Ortuinus.

10 « Ensemble<sup>6</sup> je loue jusques ès hauts cieux l'antique institution des Germains, lesquels prisait au poids du sanctuaire et cordialement révéraient le conseil des vieilles : par leurs avis et réponses tant heureusement prospéraient, comme les avaient prudemment reçues. Témoins la vieille Aurinie et la bonne mère Vellède on<sup>7</sup> temps de Vespasien.

15 « Croyez que vieillesse féminine est toujours foisonnante en qualité soubeline<sup>8</sup> ; je voulais dire sibylline. Allons, par l'aide, allons par la vertu Dieu, allons ! Adieu, frère Jean, je te recommande ma braguette. [...] »

---

1. *Chiens de montre* : Chiens d'arrêt (qui indiquent le gibier).

2. *Vraies rubriques de droit* : Dans les manuscrits de droit, les titres étaient écrits en rouge : d'où le nom de *rubriques* (du lat. *rubens*, 'rouge') qu'on leur donna et qu'ils gardèrent.

3. *Aucunes* : Certaines.

4. *Maunettes* : Mal nettes, sales.

5. *Monettes* : Avertisseuses (du latin *monere*, 'avertir, prévenir', cf. *admonitions*).

6. *Ensemble* : En même temps.

7. *On* : au.

8. *Soubeline* : Exquise, fine, comme la fourrure de la zibeline, ou *soubeline*.

## ANNEXE 4

### Sujet de leçon n°2 – Domaine Lettres modernes

---

#### DOSSIER

– **Texte à expliquer** : Alphonse DE LAMARTINE, *Méditations poétiques inédites* (1849), Quatorzième méditation, « Sur une page peinte d’insectes et de plantes ».

Nota : Un exemplaire de l’œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l’exemplaire, c’est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l’exemplaire de l’œuvre.

– **Document associé** : Salvador DALÍ, *Nature morte vivante [Fast-moving Still Life]* (1956). Huile sur toile, 125 x 160 cm. Salvador Dali Museum, St. Petersburg, Floride.

#### SUJET

Vous proposerez une explication du 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 Sixième, dans le cadre d’une séance dont vous définirez les enjeux.



**Texte à expliquer : Alphonse DE LAMARTINE, *Méditations poétiques inédites* (1849),  
Quatorzième méditation, « Sur une page peinte d’insectes et de plantes ».**

SUR UNE PAGE PEINTE  
D’INSECTES ET DE PLANTES

Insectes bourdonnants ; papillons ; fleurs ailées ;  
Aux touffes des rosiers lianes enroulées ;  
Convolvulus<sup>77</sup> tressés aux fils des liserons ;  
Pervenches, beaux yeux bleus qui regardez dans l’ombre ;  
5 Nénufars endormis sur les eaux ; fleurs sans nombre ;  
Calices qui noyez les trompes des cirons<sup>78</sup> !

Fruits où mon Dieu parfume avec tant d’abondance  
Le pain de ses saisons et de sa providence ;  
Figue où brille sur l’œil<sup>79</sup> une larme de miel ;  
10 Pêches qui ressemblez aux pudeurs de la joue ;  
Oiseau qui fais reluire un écrin sur ta roue,  
Et dont le cou de moire a fixé l’arc-en-ciel !

La main qui vous peignit en confuse guirlande  
Devant vos yeux, Seigneur, en étale l’offrande,  
15 Comme on ouvre à vos pieds la gerbe de vos dons.  
Vous avez tout produit, contemplez votre ouvrage !  
Et nous, dont les besoins sont encore un hommage,  
Rendons grâce toujours, et toujours demandons !

---

<sup>77</sup> Nom scientifique du liseron.

<sup>78</sup> Insecte minuscule qui servait traditionnellement à désigner l’infiniment petit.

<sup>79</sup> « Terme de jardinage ; couronne formée des dents du calice et persistant au sommet du fruit » (Littré).

Document associé : Salvador DALÍ, *Nature morte vivante [Fast-moving Still Life]* (1956).  
Huile sur toile, 125 x 160 cm. Salvador Dali Museum, St. Petersburg, Florida.



## ANNEXE 5

### Sujet de leçon n°1 – Domaine Cinéma

---

#### DOSSIER

–Texte à expliquer : Victor Hugo, *L'homme qui rit*, « La mer et la nuit », chapitre 8

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–Document associé : Jean Grémillon, *Remorques*, France, 1941

#### 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 : Victor Hugo, *L'homme qui rit*, « La mer et la nuit », chapitre 8 « NIX ET NOX<sup>80</sup> »**

Ce qui caractérise la tempête de neige, c'est qu'elle est noire.

L'aspect habituel de la nature dans l'orage, terre ou mer obscure, ciel blême, est renversé ; le ciel est noir, l'océan est blanc. En bas écume, en haut ténèbres. Un horizon muré de fumée, un zénith plafonné de crêpes. La tempête ressemble à l'intérieur d'une cathédrale tendue de deuil.

5 Mais aucun luminaire dans cette cathédrale. Pas de feux Saint Elme<sup>81</sup> aux pointes des vagues ; pas de flammèches, pas de phosphores ; rien qu'une immense ombre. Le cyclone polaire diffère du cyclone tropical en ceci que l'un allume toutes les lumières et que l'autre les éteint toutes. Le monde devient subitement une voûte de cave. De cette nuit tombe une poussière de taches pâles qui hésitent entre ce ciel et cette mer. Ces taches, qui sont quelque chose comme les larmes

10 d'un suaire<sup>82</sup> qui se mettraient à vivre et entreraient en mouvement. A cet ensemencement se mêle une bise forcenée. Noirceur émiétée en blancheurs, le furieux dans l'obscur, tout le tumulte dont est capable le sépulcre, un ouragan sous un catafalque, telle est la tempête de neige.

Dessous tremble l'océan recouvrant de formidables approfondissements inconnus.

---

<sup>80</sup> NIX ET NOX : La neige et la nuit

<sup>81</sup> Feux Saint Elme : étincelles qui se forment, par suite de l'électricité atmosphérique, à l'extrémité des mâts et des vergues des navires.

<sup>82</sup> Suaire : pièce d'étoffe dans lequel on ensevelit un mort.

**Document associé : Extrait filmique : Jean Grémillon, *Remorques*, 1941.**

Durée de l'extrait : 3 minutes 15 secondes

Scénario : Roger Verceel, Charles Spaak, André Cayatte, Jacques Prévert

Dialogues : Jacques Prévert

Réalisation : Jean Grémillon

Photographie : Armand Thirard

Décors : Alexandre Trauner

Musique : Alexis Roland-Manuel

Production : Maîtrise Artisanale de l'Industrie Cinématographique (MAIC) Sedis

Distribution : Jean Gabin, Fernand Ledoux, Madeleine Renaud, Michèle Morgan

Situation : *André Laurent, capitaine d'un remorqueur de haute mer, le Cyclone, doit porter secours à un cargo en détresse, le Mirva.*

## ANNEXE 6

### Sujet de leçon n°2 – Domaine Cinéma

---

#### DOSSIER

–**Texte à expliquer** : Francis Ponge, « Végétation », dans *Le Parti pris des choses* (1942)

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–**Document associé** : extrait filmique : Jean-Daniel Pollet, *Dieu sait quoi*, France et Belgique, Films 18 et Ilios Films, 1994

#### 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**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

**Texte :** Francis Ponge, « Végétation », dans *Le Parti pris des choses* (1942), Poésie Gallimard, p. 90-91.

- 1 La pluie ne forme pas les seuls traits d'union entre le sol et les cieux : il en existe d'une autre sorte, moins intermittents et beaucoup mieux tramés, dont le vent si fort qu'il l'agite n'emporte pas le tissu. S'il réussit parfois dans une certaine saison à en détacher peu de choses, qu'il s'efforce alors de réduire dans son tourbillon, l'on s'aperçoit à la
- 5 fin du compte qu'il n'a rien dissipé du tout.  
À y regarder de plus près, l'on se trouve alors à l'une des mille portes d'un immense laboratoire, hérissé d'appareils hydrauliques multiformes, tous beaucoup plus compliqués que les simples colonnes de la pluie et doués d'une originale perfection : tous à la fois cornues, filtres, siphons, alambics.
- 10 Ce sont ces appareils que la pluie rencontre justement d'abord, avant d'atteindre le sol. Ils la reçoivent dans une quantité de petits bols, disposés en foule à tous les niveaux d'une plus ou moins grande profondeur, et qui se déversent les uns dans les autres jusqu'à ceux du degré le plus bas, par qui la terre enfin est directement arrosée.

[...]

**Document associé** : Extrait filmique : Jean-Daniel Pollet, *Dieu sait quoi*, France et Belgique, Films 18 - Ilios Films, 1994.

Durée de l'extrait : 2 minutes et 54 secondes.

Scénario : Jean-Daniel Pollet, à partir de textes de Francis Ponge et Jean Thibaudeau

Réalisation : Jean-Daniel Pollet

Photographie : Pascal Poucet

Montage : Françoise Geissler

Son : Antoine Ouvrier

Musique : Antoine Duhamel

Distribution : Michael Lonsdale (voix)

*Le film enchaîne comme un recueil les poèmes audio-visuels en hommage à Francis Ponge, en les centrant sur un lieu (la maison de Pollet dans la campagne provençale), des phénomènes naturels ou des objets. Les textes de cette séquence sont extraits de Nouveau nouveau recueil 1 ; Proèmes, dans Le Parti pris des choses, Poésie / Gallimard, p. 189 ; « Le Galet », dans Le Parti pris des choses, Poésie / Gallimard, p. 92-93.*



## ANNEXE 7

### Sujet de leçon n°1 – Domaine Théâtre

---

#### DOSSIER

–**Texte à expliquer** : Stendhal, *La Chartreuse de Parme* (1839), livre II, chapitre 18.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–**Document associé** : Extrait de captation de *Pelléas et Mélisande*, opéra de Claude Debussy, mise en scène de Robert Wilson, 2012.

#### 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 : Stendhal, *La Chartreuse de Parme* (1839), Livre II, chapitre 18.**

*La Chartreuse de Parme raconte l'itinéraire d'un jeune aristocrate italien, Fabrice del Dongo. Victime d'une vengeance, le personnage est emprisonné dans la citadelle de Parme. Le gouverneur de cette forteresse est le général Fabio Conti, père de Clélia que Fabrice avait croisée sept années plus tôt. Depuis la fenêtre de sa cellule, le jeune homme lui adresse des signes.*

[...] depuis que Clélia ne voyait plus le prisonnier, presque immédiatement en entrant dans la volière, elle levait les yeux vers sa fenêtre. C'était dans ces journées funèbres où personne dans Parme ne doutait que Fabrice ne fût bientôt mis à mort : lui seul l'ignorait ; mais cette affreuse idée ne quittait plus Clélia, et comment se serait-elle fait des reproches du trop d'intérêt qu'elle portait à Fabrice ? il allait périr ! et pour la cause de la liberté ! car il était trop absurde de mettre à mort un del Dongo pour un coup d'épée à un histrion. Il est vrai que cet aimable jeune homme était attaché à une autre femme ! Clélia était profondément malheureuse, et sans s'avouer bien précisément le genre d'intérêt qu'elle prenait à son sort : Certes, se disait-elle, si on le conduit à la mort, je m'enfuirai dans un couvent, et de la vie je ne reparaitrai dans cette société de la Cour, elle me fait horreur. Assassins polis !

Le huitième jour de la prison de Fabrice, elle eut un bien grand sujet de honte : elle regardait fixement, et absorbée dans ses tristes pensées, l'abat-jour qui cachait la fenêtre du prisonnier ; ce jour-là il n'avait encore donné aucun signe de présence : tout à coup un petit morceau d'abat-jour, plus grand que la main, fut retiré par lui ; il la regarda d'un air gai, et elle vit ses yeux qui la saluaient. Elle ne put soutenir cette épreuve inattendue, elle se retourna rapidement vers ses oiseaux et se mit à les soigner ; mais elle tremblait au point qu'elle versait l'eau qu'elle leur distribuait, et Fabrice pouvait voir parfaitement son émotion ; elle ne put supporter cette situation, et prit le parti de se sauver en courant.

Ce moment fut le plus beau de la vie de Fabrice, sans aucune comparaison. Avec quels transports il eût refusé la liberté, si on la lui eût offerte en cet instant !

**Extrait de captation de *Pelléas et Mélisande*, opéra de Claude Debussy (1902) adapté du drame de Maurice Maeterlinck (1892), enregistré le 16 mars 2012 à l'Opéra Bastille, avec l'orchestre de l'Opéra national de Paris sous la direction de Philippe Jordan.**

Mise en scène : Robert Wilson

Avec Stéphane Degout (Pelléas), Elena Tsallagova (Mélisande)

*L'extrait correspond à l'ouverture de l'acte III. Mélisande se trouve « à la fenêtre, pendant qu'elle peigne ses cheveux dénoués », de l'une des tours du château, chantant une romance ; Pelléas, frère cadet de Golaud qui l'a épousée, arpente le chemin de ronde au pied de cette tour.*

## ANNEXE 8

### Sujet de leçon n°2 – Domaine Théâtre

---

#### DOSSIER

–Texte à expliquer : Bernard-Marie Koltès, *Dans la solitude des champs de coton* (1986)

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

–Document associé : *Dans la solitude des champs de coton*, mise en scène de Patrice Chéreau, 1988

#### 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 seconde dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

**LE DEALER**

- 1 Si vous marchez dehors, à cette heure et en ce lieu, c'est que vous désirez quelque chose que vous n'avez pas, et cette chose, moi, je peux vous la fournir ; car si je suis à cette place depuis plus longtemps que vous et pour plus longtemps que vous, et que même cette heure qui est celle des rapports sauvages entre les hommes et les animaux
- 5 ne m'en chasse pas, c'est que j'ai ce qu'il faut pour satisfaire le désir qui passe devant moi, et c'est comme un poids dont il faut que je me débarrasse sur quiconque, homme ou animal, qui passe devant moi.
- C'est pourquoi je m'approche de vous, malgré l'heure qui est celle où d'ordinaire l'homme et l'animal se jettent sauvagement l'un sur l'autre, je m'approche, moi, de
- 10 vous, les mains ouvertes et les paumes tournées vers vous, avec l'humilité de celui qui propose face à celui qui achète, avec l'humilité de celui qui possède face à celui qui désire ; et je vois votre désir comme on voit une lumière qui s'allume, à une fenêtre tout en haut d'un immeuble, dans le crépuscule ; je m'approche de vous comme le crépuscule approche cette première lumière, doucement, respectueusement, presque
- 15 affectueusement, laissant tout en bas dans la rue l'animal et l'homme tirer sur leurs laisses et se montrer sauvagement les dents.

**Extrait de captation : *Dans la solitude des champs de coton*, mise en scène de Patrice Chéreau, 1988.**

Le spectacle est créé au Théâtre Nanterre-Amandiers en 1987 et repris en 1988 avec Patrice Chéreau dans le rôle du Dealer. Il s'agit d'un extrait du film réalisé par Benoît Jacquot en 1988.

## ANNEXE 9

### Sujet de leçon – Domaine Latin pour Lettres modernes

---

#### DOSSIER

- **Texte à expliquer** : J.-K. Huysmans, *À Rebours*, 1884, chapitre I.

**Nota** : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

- **Document associé** : Pétrone (I<sup>er</sup> siècle apr. J.-C.) *Satiricon*, XL-XLI, texte établi et traduit par Olivier Sers (Paris, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2001).

#### SUJET

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

Vous proposerez une traduction du passage en italique dans le document associé (**ligne 30 à ligne 36**).

Puis, en prenant appui sur le document associé, vous proposerez une exploitation de l'ensemble du corpus, en classe de 3<sup>ème</sup>, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

**Texte à expliquer : J.-K. Huysmans, *À rebours*, 1884, chapitre I.**

*Dans À rebours, l'auteur peint les extravagances du personnage de des Esseintes, dandy décadent.*

1 Il s'acquit la réputation d'un excentrique qu'il paracheva en se vêtant de costumes de velours blanc, de gilets d'orfroi<sup>83</sup>, en plantant, en guise de cravate, un bouquet de Parme dans l'échancrure décolletée d'une chemise, en donnant aux hommes de lettres des dîners retentissants, un entre autres, renouvelé du XVIIIe siècle, où, pour  
5 célébrer la plus futile des mésaventures, il avait organisé un repas de deuil.

Dans la salle à manger tendue de noir, ouverte sur le jardin de sa maison subitement transformé, montrant ses allées poudrées de charbon, son petit bassin maintenant bordé d'une margelle de basalte et rempli d'encre et ses massifs tout disposés de cyprès et de pins, le dîner avait été apporté sur une nappe noire, garnie de  
10 corbeilles de violettes et de scabieuses<sup>84</sup>, éclairée par des candélabres où brûlaient des flammes vertes et, par des chandeliers où flambaient des cierges.

Tandis qu'un orchestre dissimulé jouait des marches funèbres, les convives avaient été servis par des négresses nues, avec des mules et des bas en toile d'argent, semée de larmes.

15 On avait mangé dans des assiettes bordées de noir, des soupes à la tortue, des pains de seigle russe, des olives mûres de Turquie, du caviar, des poutargues de mulets<sup>85</sup>, des boudins fumés de Francfort, des gibiers aux sauces couleur de jus de réglisse et de cirage, des coulis de truffes, des crèmes ambrées au chocolat, des poudings, des brugnons, des raisinés, des mûres et des guignes ; bu, dans des verres  
20 sombres, les vins de la Limagne et du Roussillon, des Tenedos, des Val de Peñas et des Porto ; savouré, après le café et le brou de noix, des kwas, des porter et des stout<sup>86</sup>.  
Le dîner de faire-part d'une virilité momentanément morte, était-il écrit sur les lettres d'invitations semblables à celles des enterrements.

---

<sup>83</sup> Orfroi : étoffe brodée d'or ou d'argent.

<sup>84</sup> Scabieuse : plante herbacée.

<sup>85</sup> Poutargue de mulot : poche d'œufs de la femelle du mulot (poisson) pressée, salée et séchée.

<sup>86</sup> Boissons alcoolisées fermentées de Russie (kwa), d'Angleterre (porter) et d'Irlande (stout).



**Document associé : Pétrone (I<sup>er</sup> siècle apr. J.-C.), *Satiricon*, XL-XLI, texte établi et traduit par Olivier Sers (Paris, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2001).**

*Dans ce roman, le jeune Encolpe et ses trois compagnons participent au festin donné par l'affranchi Trimalcion.*

5 « Sophos ! » uniuersi clamamus, et sublatis manibus ad camaram iuramus Hipparchum Aratumque comparandos illi homines non fuisse, donec aduenerunt ministri ac toralia praeposuerunt toris, in quibus retia erant picta subsessorisque cum uenabulis et totus uenationis apparatus. Necdum sciebamus <quo> mitteremus suspiciones nostras, cum extra triclinium clamor sublatus est ingens, et ecce canes Laconici etiam circa mensam discurrere coeperunt. Secutum est hos repositorium, in quo positus erat primae magnitudinis aper, et quidem pilleatus, e cuius dentibus sportellae dependebant duae palmulis textae, altera caryotis, altera thebaicis repleta. Circa autem minores porcelli ex coptoplacentis facti, quasi uberibus imminerent, scrofam esse positam significabant. Et hi quidem apophoreti fuerunt. Ceterum ad scindendum aprum non ille Carpus accessit, qui altilia lacerauerat, sed barbatus ingens, fasciis cruralibus alligatus et alicula subornatus polymita, strictoque uenatorio cultro latus apri uehementer percussit, ex cuius plaga turdi euolauerunt. Parati aucupes cum harundinibus fuerunt, et eos circa triclinium uolitantes momento exceperunt. Inde cum suum cuique iussisset referri, Trimalchio adiecit : « Etiam uidete, quam porcus ille siluaticus lotam comederit glandem. » Statim pueri ad sportellas accesserunt quae pendebant e dentibus, thebaicasque et caryotas ad numerum diuisere cenantibus.

30 *Interim ego, qui priuatum habebam secessum, in multas cogitationes diductus sum, quare aper pilleatus intrasset. Postquam itaque omnis*<sup>87</sup> *bacalusias consumpsi, durauit interrogare illum interpretem meum, quod me torqueret. At ille : « Plane etiam hoc seruus tuus indicare potest : non enim*  
35 *aenigma est, sed res aperta. »*

« Sublime ! », clamâmes-nous en chœur, et les mains tendues au plafond nous jurions que ni Hipparque<sup>88</sup> ni Aratus n'eussent été hommes à se mesurer à lui<sup>89</sup>, lorsqu'arrivèrent des serveurs qui disposèrent devant les lits des descentes de lit sur lesquelles étaient représentés des filets, des guetteurs à l'affût avec des épieux, et tout un équipage de chasse. Nous ne savions encore où porter nos soupçons, lorsqu'une immense clameur s'éleva hors de la salle à manger, et qu'y déboula une meute de chiens de Laconie qui se mirent à courir dans tous les sens et jusqu'autour de la table.

Suivit un plateau sur lequel était posé un sanglier de première grandeur, de surcroît coiffé d'un bonnet d'affranchi, avec, pendues à ses défenses, deux petites corbeilles tressées emplies, l'une de dattes de Carie, l'autre de dattes de la Thébaïde. Des marcassins faits de pâte croquante, disposés tout autour, comme suspendus aux mamelles, indiquaient qu'il s'agissait d'une laïe. Ceux-là furent offerts comme cadeaux à emporter. Quant au sanglier, il ne fut pas tranché par le Tranche qui avait découpé les volailles. Un géant barbu serré dans des bandes molletières et revêtu d'une casaque bariolée se présenta, dégaina son couteau de chasse et en perça vivement le flanc de la bête, ouvrant une plaie d'où s'envolèrent des grives. Des oiseleurs étaient apostés avec des gluaux et les attrapèrent en un instant, voletant autour de la salle à manger. Sur quoi, ayant fait distribuer à chacun son oiseau, Trimalcion ajouta : « Voyez donc de quelle riche glandée ce cochon sauvage a été nourri ! » Et aussitôt des serveurs s'avancèrent vers les corbeilles pendues aux défenses et répartirent également entre les convives les dattes de Carie et celles de la Thébaïde.

[Passage à traduire]

<sup>87</sup> Lire *omnes*.

<sup>88</sup> Hipparque, célèbre astronome grec du II<sup>ème</sup> siècle avant J.-C. ; Aratus, poète grec du III<sup>ème</sup> siècle avant J.-C., auteur d'un poème astronomique *Les Phénomènes* traduit par Cicéron.

<sup>89</sup> Trimalcion, qui vient de faire un exposé sur les signes du zodiaque.

## ANNEXE 10

### Sujet de leçon n°1 – Domaine FLE-FLS

---

#### DOSSIER

-**Texte à expliquer** : Abbé PREVOST, *Manon Lescaut* (1731), Première partie.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

- **Document associé** : Louis ARAGON, *Aurélien* (1944).

#### 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 **seconde incluant des élèves allophones de niveau A2 / B1**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

## TEXTE À EXPLIQUER

**Abbé PREVOST, *Manon Lescaut* (1731), Première partie.**

*Le chevalier Des Grieux est sur le point de quitter la ville d'Amiens. Il raconte, dans le cadre d'un récit rétrospectif, sa rencontre avec Manon qui vient de débarquer du coche d'Arras.*

Il en sortit quelques femmes, qui se retirèrent aussitôt. Mais il en resta une, fort jeune, qui s'arrêta seule dans la cour, pendant qu'un homme d'un âge avancé, qui paraissait lui servir de conducteur, s'empressait pour faire tirer son équipage des paniers. Elle me parut si charmante, que moi, qui n'avais jamais pensé à la différence des sexes, ni regardé une fille  
5 avec un peu d'attention ; moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue, je me trouvai enflammé tout d'un coup jusqu'au transport. J'avais le défaut d'être excessivement timide et facile à déconcerter ; mais loin d'être arrêté alors par cette faiblesse, je m'avançai vers la maîtresse de mon cœur. Quoiqu'elle fût encore moins âgée que moi, elle reçut mes politesses, sans paraître embarrassée. Je lui demandai ce qui l'amenait à Amiens,  
10 et si elle y avait quelques personnes de connaissance. Elle me répondit ingénument, qu'elle y était envoyée par ses parents, pour être religieuse. L'amour me rendait déjà si éclairé, depuis un moment qu'il était dans mon cœur, que je regardai ce dessein comme un coup mortel pour mes désirs. Je lui parlai d'une manière, qui lui fit comprendre mes sentiments ; car elle était bien plus expérimentée que moi : c'était malgré elle qu'on l'envoyait au couvent, pour arrêter  
15 sans doute son penchant au plaisir, qui s'était déjà déclaré, et qui a causé dans la suite tous ses malheurs et les miens.

## DOCUMENT ASSOCIÉ

**Louis ARAGON, *Aurélien* (1944).**

*Ce passage correspond à l'incipit du roman.*

La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. Elle lui déplut, enfin. Il n'aima pas comment elle était habillée. Une étoffe qu'il n'aurait pas choisie. Il avait des idées sur les étoffes. Une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes. Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient<sup>90</sup> sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût. Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants. Aurélien n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune. Il l'avait mal regardée. Il lui en demeurait une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation. Il se demanda même pourquoi. C'était disproportionné. Plutôt petite, pâle, je crois... Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie, il n'y aurait pas repensé, après coup. Mais Bérénice. Drôle de superstition. Voilà bien ce qui l'irritait.

Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées, et plus tard démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé, qui l'obsédait encore :

*Je demeurai longtemps errant dans Césarée...*

En général, les vers, lui... Mais celui-ci revenait et revenait. Pourquoi ? c'est ce qu'il ne s'expliquait pas. Tout à fait indépendamment de l'histoire de Bérénice... l'autre, la vraie... D'ailleurs il ne se rappelait que dans ses grandes lignes cette romance, cette scie<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Bérénice est une princesse juive que le futur empereur Titus emmena à Rome après la prise de Jérusalem en 70 et dont l'histoire a inspiré la tragédie *Bérénice* de Racine (1670).

<sup>91</sup> Terme populaire désignant quelque chose de répétitif et ennuyeux.

## ANNEXE 11

### Sujet de leçon n°2 – Domaine FLE-FLS

---

#### DOSSIER

**-Texte à expliquer :** Jules VERNE, *Vingt mille lieues sous les mers* (1870), Seconde partie, chapitre 3.

Nota : Un exemplaire de l'œuvre dont est extrait le texte proposé est mis à votre disposition. En cas de variante entre le texte donné dans le dossier et celui de l'exemplaire, c'est le texte du dossier qui fait foi et doit être commenté. Parmi les éléments du dossier, seuls peuvent être annotés les documents papier, mais non l'exemplaire de l'œuvre.

**- Document associé :** Yann MARTEL, *L'Histoire de Pi*, trad. de N. et E. Martel (2003), Chapitre 53.

#### 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 **sixième incluant des élèves allophones de niveau A2**, dans le cadre d'une séance dont vous définirez les enjeux.

## TEXTE À EXPLIQUER

**Jules VERNE, *Vingt mille lieues sous les mers* (1870), Seconde partie, chapitre 3.**

*Le narrateur et le capitaine Némó observent à son insu un pauvre pêcheur Indien récolter des huitres perlières situées à cinq mètres de profondeur.*

Je l'observais avec une attention profonde. Sa manœuvre se faisait régulièrement, et pendant une demi-heure, aucun danger ne parut le menacer. Je me familiarisais donc avec le spectacle de cette pêche intéressante, quand, tout d'un coup, à un moment où l'Indien était agenouillé sur le sol, je lui vis faire un geste d'effroi, se relever et prendre son élan pour remonter à la surface des flots.

Je compris son épouvante. Une ombre gigantesque apparaissait au-dessus du malheureux plongeur. C'était un requin de grande taille qui s'avavançait diagonalement, l'œil en feu, les mâchoires ouvertes !

J'étais muet d'horreur, incapable de faire un mouvement.

Le vorace animal, d'un vigoureux coup de nageoire, s'élança vers l'Indien, qui se jeta de côté et évita la morsure du requin, mais non le battement de sa queue, car cette queue, le frappant à la poitrine, l'étendit sur le sol.

Cette scène avait duré quelques secondes à peine. Le requin revint, et, se retournant sur le dos, il s'apprêtait à couper l'Indien en deux, quand je sentis le capitaine Nemo, posté près de moi, se lever subitement. Puis, son poignard à la main, il marcha droit au monstre, prêt à lutter corps à corps avec lui.

## DOCUMENT ASSOCIÉ

**Yann MARTEL, *L'Histoire de Pi*, trad. de N. et E. Martel (2003), Chapitre 53.**

*À la suite d'un naufrage, le jeune Indien Pi se retrouve livré à lui-même, dans un canot de sauvetage en présence d'un tigre du Bengale nommé Richard Parker et du cadavre d'une hyène que le tigre a tuée.*

5 Mais, quand les yeux ambrés de Richard Parker rencontrèrent les miens, le regard était intense, froid, fixe, aucunement frivole ou amical ; ils annonçaient un sang-froid parfait sur le point d'exploser de colère. Ses oreilles remuèrent et pivotèrent. Une de ses babines commença à monter puis à descendre. La canine jaune ainsi révélée avec fausse modestie était aussi longue que mon plus long doigt.

Chaque poil de mon corps était dressé, hurlant de peur.

10 C'est à ce moment-là que le rat apparut. Venu de nulle part, un rat brun tout maigre surgit sur le banc latéral, nerveux et hors d'haleine. Richard Parker sembla aussi étonné que moi. Le rat sauta sur la toile et courut dans ma direction. Lorsque je vis cela, à la fois sous le choc et la surprise, mes jambes m'abandonnèrent et je faillis tomber dans le casier. Devant mes yeux incrédules, le rongeur rebondit sur les différentes parties du bateau, sauta sur moi et me grimpa sur la tête, où je sentis dans mon cuir chevelu ses petites griffes s'agrippant de toutes leurs forces.

15 Les yeux de Richard Parker avaient suivi le rat. Ils étaient maintenant fixés sur ma tête.

20 Il compléta le mouvement de rotation de sa tête en tournant lentement son corps, déplaçant ses pattes antérieures latéralement le long du banc de côté. Il se laissa tomber sur le plancher du bateau avec une lourde facilité. Je pouvais voir le dessus de sa tête, son dos et sa longue queue recourbée. Il avait les oreilles à plat sur le crâne. En trois pas, il était au milieu du bateau. Sans effort, la moitié de son corps se dressa en l'air et ses pattes de devant vinrent s'appuyer sur le rebord roulé de la toile.

Il était à moins de trois mètres de moi. Sa tête, sa poitrine, ses pattes — aïe ! si grosses, si grosses ! Ses dents — tout un bataillon dans une gueule. Il se préparait à monter sur la toile. J'allais mourir.